

RODRIGO SANTIAGO DA SILVA GARCIA

**ENTRE HISTÓRIA E LADAINHAS DE CAPOEIRA: UMA POSSÍVEL NARRATIVA
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

PORTO ALEGRE
2021

RODRIGO SANTIAGO DA SILVA GARCIA

**ENTRE HISTÓRIA E LADAINHAS DE CAPOEIRA: UMA POSSÍVEL NARRATIVA
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues

PORTO ALEGRE
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Garcia, Rodrigo
ENTRE HISTÓRIA E LADAINHAS DE CAPOEIRA: UMA
POSSÍVEL NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA / Rodrigo
Garcia. -- 2021.
187 f.
Orientador: Mara Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de História. 2. Educação das Relações
Étnico-Raciais. 3. Valores Civilizatórios
Afro-brasileiro. 4. Ladinhas de Capoeira. I.
Rodrigues, Mara, orient. II. Título.

RODRIGO SANTIAGO DA SILVA GARCIA

**ENTRE HISTÓRIA E LADAINHAS DE CAPOEIRA: UMA POSSÍVEL NARRATIVA
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues

Defendido em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues – PROF. HISTÓRIA/UFRGS
Orientadora

Prof^a. Ma. Anelice Bernardes - SED/ Gravataí
Examinadora

Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira- PROF. HISTÓRIA/UFRJ
Examinador

Prof. Dr. Marcos Vinicius de Freitas Rosa –PROF. HISTÓRIA /UFRGS
Examinador

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – PROF. HISTÓRIA/UFRGS
Examinador

Em homenagem a todxs educadorxs na luta por uma educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à família, minha base e construção enquanto sujeito.

À minha mãe e ao meu pai, grandes referências de vida que tudo fizeram para garantir o meu futuro e dos meus irmãos nas decisões tomadas de cada um. Amor e gratidão que não cabem em palavras.

Aos meus irmãos, sempre solícitos, apoiadores e incentivadores.

A minha encorajadora, companheira e amorosa esposa, que há treze anos faz parte de um lindo capítulo em minha vida de conquistas e desafios. Obrigado por ceder, contestar e se colocar no espaço de busca e de união.

Ao meu filho que, com apenas cinco anos de idade e muito amor, pareceu entender alguns “nãos” dolorosamente ditos por mim em prol da produção desta dissertação.

Aos amigos ao longo da vida, cujos nomes não arrisco citar pelo receio de não contemplar algum nessa jornada cheio de desafios.

Aos capoeiristas Africano e Cássio, que acreditaram no projeto e contribuíram imensamente para que as ideias fossem concretizadas. A eles *o seun* (obrigado em yorubá).

Ao amigo de longa data Pércio Silva da Silva, que, junto ao seu irmão Cássio, contribuiu na elaboração musical dos cânticos produzidos pelos alunos.

À CAPES, pela oportunidade de conceder a bolsa de estudos à professores em contínua formação.

À equipe diretiva da EMEF Padre Orestes João Stragliotto pelo apoio e incentivo a minha contínua formação profissional.

Aos queridos e saudosos alunos dos nonos anos das turmas de 2020, que participaram de forma voluntária nesta ideia de trabalho, mesmo em época tão conturbada, que apresentou limites de recursos educacionais na comunidade escolar a qual pertencem e que, mesmo assim, iniciaram e finalizaram esta jornada.

Aos alunos que tentaram participar, mas que com diversos percalços em seu caminho, não conseguiram acompanhar até o final.

À ilustríssima professora e orientadora Mara Cristina que, ao longo do conturbado processo educacional a partir de 2020, mostrou-se incentivadora, compreensiva, encorajadora, firme e atenciosa às solicitações e às particularidades que apareceram durante os estudos. A ela, muita gratidão.

RESUMO

A presente dissertação é uma narrativa sobre uma pesquisa fundamentada em uma dimensão propositiva que proporcionou diálogo entre as metodologias de pesquisa e a metodologia de ensino. Desenvolvida para o ensino de história da cultura afro-brasileira, a sequência didática desenvolvida faz uso de ladainhas de capoeira como proposta de estudo e de produção narrativa dos alunos sobre determinado período histórico. Essa abordagem teve como objetivo principal elaborar uma metodologia sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva pedagógica positiva, tal como propõe a Lei nº 10.639/03. Como problema central da pesquisa temos: como o trabalho com a ladainha de capoeira poderia contribuir na produção de narrativas no Ensino de História sobre o tema “escravismo” de maneira positiva no que se refere à cultura afro-brasileira? As ladainhas de capoeira são narrativas básicas para o desenvolvimento desta proposta. As metodologias na escrita desta dissertação serão desdobradas em duas: a metodologia de ensino e a metodologia de pesquisa. Na primeira serão analisados os cânticos da roda de capoeira, que estarão selecionados de acordo com o recorte histórico sobre o escravismo. Dessa forma, duas ladainhas serão escolhidas como referências de ensino aos alunos, tendo a oralidade como valor de conhecimento dos elementos culturais africanos. Na segunda metodologia, a pesquisa partirá de uma sondagem sobre o conhecimento dos alunos acerca da contribuição cultural dos negros ao Brasil. Essas metodologias permitiram a produção propositiva da dissertação, que foi a construção de ladainhas conforme os temas propostos em aula. Com as produções foi possível aproximar o Ensino de História a um dos fundamentos mais importantes da Capoeira que é a oralidade, preservando valores civilizatórios afro-brasileiros como fonte de estudos.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de História - Educação das Relações Étnico-Raciais - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros - Ladainhas de Capoeira.

ABSTRACT

The following paper is a report of a fundamental research in a propositive dimension which allowed the dialogue between teaching and research methodologies. The lesson plan was developed for African-Brazilian culture history classes and it has *Capoeira ladainhas* (*Capoeira* litanies, in English) as the study proposition and the students' narrative production about a certain historical period. This approach aims mainly to elaborate a methodology about education for ethnical-racial relations from the lenses of the positive pedagogy, as proposed in the Brazilian Federal Law no. 10.639 of 2003. The core research problem is finding out how working with *Capoeira ladainhas* may contribute to narrative production in History teaching about slavery in a positive way when referring to African-Brazilian culture. *Capoeira ladainhas* are basic narratives to develop this plan. Two writing methodologies were used in writing this paper, which are: teaching methodology and research methodology. On the first, songs sung in *Capoeira* circles (or rings) were analyzed, which will be selected according to the historical cutout about slavery. So, two *ladainhas* will be selected as teaching reference to students, focusing on orality as the knowledge value from African culture elements. Yet, on the second methodology, the research will begin with a poll on the students' knowledge about black people's contribution to Brazil. Both methodologies allowed the propositional production of this paper, which was the *ladainhas* construction according to the in-class suggested topics. From these works, it was possible to approximate History teaching to one of the most important foundations from *Capoeira*, which is orality, by preserving African-Brazilian civilizing values as study source.

KEYWORDS: History teaching. Education for Ethnic-Racial Relations. African-Brazilian Civilizing Values. *Capoeira ladainhas*. *Capoeira* litanies.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	10
1.1 - OS CAMINHOS DA DISSERTAÇÃO	14
1.2 – SOBREVIVÊNCIA DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	20
1.3 – CAPOEIRA FAZ A RODA GIRAR.....	23
CAPÍTULO 2: CAPOEIRA: CONHECIMENTO E A EXPERIÊNCIA NA RODA.....	32
2.2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA APRENDE COM O MESTRE: GINGANDO NA SALA DE AULA.....	54
CAPÍTULO 3- O PERÍODO PANDÊMICO E O REPENSAR METODOLÓGICO DO ENSINO: É HORA DE USAR A ARMADA	61
3.1 - A MANDINGA DO TRABALHO	61
3.2 – O JOGO DAS METODOLOGIAS: O DIÁLOGO ENTRE A SONDAÇÃO E O PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	63
CAPÍTULO 4- VOLTA AO MUNDO: RECOMEÇANDO O JOGO.....	72
4.1 - A COMPRA.....	75
CAPÍTULO 5- O JOGO RODA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A DIMENSÃO PROPOSITIVA.....	85
5.1 – DANDO O GOLPE: AS LADAINHAS COMO CENTRO DE REFERÊNCIA ...	90
5.2 - AS LADAINHAS, O GOLPE FINAL	93
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
CONVIDO VOCÊS A PENSAR SOBRE AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS, PARA TANTO INICIO AS CONCLUSÕES COM A SEGUINTE REFLEXÃO:	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS - SONDAÇÃO.....	113
ANEXO 1: OLIVEIRA SILVEIRA.....	113
ANEXO 2.....	114
ANEXO 3: DANDARA - BATALHADORA	115
ANEXO 4:	116
ANEXO 5:	117
ANEXO 6.....	118
ANEXO 7: DANDARA- QUILOMBISTA	119

ANEXO 8.....	120
ANEXO 9: ENTREVISTA AO “MESTRE AFRICANO”	121
ANEXO 10: TERMO DE CONSENTIMENTO E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	122
ANEXO 11: RESULTADO DA PESQUISA DE USO DA INTERNET	127

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

São 7h30. Toca o sinal da escola anunciando a hora da aula. Alunos a passos lentos, vagarosos e sonolentos começam a chegar. Já estou na sala de aula, aguardando com paciência cada um. São pré-adolescentes, a cada “bom dia” que dou, recebo uma diversidade de respostas: –“E aí sor; Oi sor; Beleza?” Ou um sinal de positivo, em que só a mão me é direcionada, isso porque a preguiça matinal está arraigada em todos os corpos.

Começo a aula. O silêncio é rompido quando bato na mesa e peço para gritarem “bom dia”. Às vezes sem sucesso. Aos poucos vão acordando e participando das atividades propostas, e a intensidade aumenta de dez em dez minutos. Quando finalmente despertam, o sinal do recreio toca. Agora são 9h20. Os corpos dos alunos estão acordados, a tranquilidade da entrada já não é mais a mesma, agora é a partida para o intervalo. Alguns, agora, mais agitados, correm pelos corredores que se encontram nas escadas e na rampa de acesso ao piso inferior. Lá há um saguão, cortado verticalmente por uma longa caixa d’água laranja, salas de aula, biblioteca, informática, secretaria, sala dos professores, saída para o pátio e saída para a rua, tudo formando um imenso quadrado.

O recreio se dá entre esse quadrado e o pátio, a parte superior é fechada por grades. No pátio há uma grande quadra poliesportiva com dois vestiários. Os alunos correm entre os espaços, pulam corda, caminham, conversam e jogam bola, enfim, lá (no pátio) é onde múltiplas atividades são desenvolvidas. Há músicas durante o intervalo; elas são administradas pelos alunos de um projeto escolar, que são responsáveis por ligar a caixa de som e conectar o celular a ela, assim começando os ritmos que fazem a escola pulsar.

Nesse contexto, certos dias da semana, pode-se escutar o som do berimbau, do pandeiro, por vezes do caxixi, do atabaque e do agogô. Eles disputam os ouvidos de todos com o som dos alunos. O coordenador da roda, chamado de Mestre Africano, é de um entusiasmo só. A disputa musical envolve os ritmos funk, sertanejo, pagode e rock (tocados pelos alunos) e o som da voz e dos instrumentos coordenados pelo mestre na roda de capoeira na escola.

Entre os gingados e os golpes malabaristas, temos um ritmo, uma canção e letras musicais que ensinam e transmitem valores culturais milenares da cultura afro-brasileira. A roda de capoeira é composta, também, pelos alunos. O mestre é o

responsável pela articulação dos saberes tradicionais da Capoeira, bem como preserva a memória e a tradição, passadas através de longas gerações e assim a ancestralidade se faz presente. Ele é a referência da roda, é quem determina a dinâmica, quem é respeitado e quem é escutado. Os demais são os aprendizes, alunos inscritos no projeto que proporcionou a Capoeira no ambiente escolar.

A roda chama a atenção de todos os alunos que ali passam no intervalo. Alguns param, comentam, têm curiosidade e são convidados a participar. Outros observam de longe, não entendendo o significado dessa prática cultural. Muitos confundem com prática religiosa, o que não é bem-visto para eles, dependendo de sua religião¹.

Eu passava por essa roda, que se misturava aos gritos e à correria dos alunos no intervalo, observava e pensava o quanto esse trabalho do mestre é importante e, após, seguia para a sala dos professores, rumo ao tradicional café e bate-papo, visto que são 20 minutos de “descanso” - e eles passam ligeiro. O sinal toca e é hora de voltar à sala, agora os alunos estão energizados - correm, gritam e demoram a entrar na sala de aula, não mais pela vagareza, mas pelo óbvio motivo de estender o recreio. O mestre fica somente com os alunos do contraturno² e aula de capoeira segue em paralelo com as outras aulas da escola.

Enredados, ou amarrados, entre o quadro, o giz, os livros e outras ferramentas de ensino, estamos eu (professor de história) e os alunos. Eu me encontrava em uma incessante busca de criar, pedagogicamente, uma forma diferente da convencional³ para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o Ensino de História. Foi entre as cenas escolares citadas que um dia parei e escutei os cantos entoados na roda de capoeira. Quando percebi o quão valoroso é o conteúdo dessas músicas para o Ensino de História, o flerte com as ladainhas começou a surgir.

Esta dissertação está permeada por termos e conceitos advindos da Capoeira para situar o trabalho desenvolvido nesta narrativa. Serão empregados termos do linguajar de capoeiristas em analogia ao meu trabalho enquanto professor de história.

¹ Há um número grande de alunos que são evangélicos (de diversas matrizes), porém alguns têm um olhar distorcido a respeito das religiões de matriz africana e confundem com a capoeira.

² O projeto *Mais Educação*, que teve seu nome modificado para Mais Educa (este será descrito na sequência), tinha como premissa atender os alunos do contraturno.

³ Chamo de convencional as formas ditas tradicionais de educação, logo, não me refiro somente às ferramentas de ensino, como: giz, quadro, livros didáticos, entre outras, mas sim à criação de formas metodológicas que pudessem aproximar o ensino de história à educação das relações étnico raciais, em que os alunos não somente lessem ou ouvissem de alguém, mas que participassem também.

Podemos, então, iniciar nosso jogo, o da educação. É bem provável que você já deva ter visto ou ouvido falar sobre a Capoeira - jogo, dança, luta. Tudo acontece em uma roda e os jogadores cumprem rituais ao som de instrumentos como o berimbau, que é um arco de madeira onde as extremidades são ligadas por fio de arame e na base há uma meia cabaça que ressoa o som tocado neste fio. Ele é um instrumento milenar, trazido da África, e que dá o tom da roda.

O meu tom é situar o Ensino de História, a Educação das Relações Étnico-Raciais e as ladainhas de capoeira em uma “roda” que possa contribuir metodologicamente a uma educação antirracista. Apareço como alguém que vai aprendendo aos poucos, incorporando conhecimentos por intermédio de diversas fontes, como se estivesse sendo iniciado na Capoeira, a fim de chegar ao batismo⁴.

No ano conturbado de 2020, precisei valer-me de muita força para me reinventar como professor e como pesquisador. Em meio a esse cenário é que a ideia desta dissertação foi (re)construída a partir do projeto elaborado em 2019, ano em que se seguia em uma rotina diferente.

As eventuais transformações ocorridas no decorrer do ano exigiram de mim concentração e readaptação ao contexto da pandemia⁵ ocorrida no mundo todo, um fenômeno histórico. Foi um ano de perdas humanas, de revoltas e de autoconhecimento para enfrentar uma crise não somente na saúde, mas também ideológica, o distanciamento forçado de pessoas e a quebra de valores cristalizados.

Na pesquisa no Ensino de História houve mudanças em diversos projetos: colegas do PROFHISTÓRIA que tiveram de reformular suas propostas, orientadores que procuraram confortar seus orientandos e pensar soluções conjuntas na miríade de suposições ocasionadas pelo dinamismo do vírus. Calendários escolares foram se alterando diante da gravidade da covid-19, compondo as características de um ano extremamente difícil no campo de pesquisa.

Esta dissertação é referente ao Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Orestes João Stragliotto. Houve alguns obstáculos à proposta que me obstinei a realizar. Para

⁴ Batismo é um evento na Capoeira em que os alunos “trocam a corda” e o aprendiz faz seu primeiro jogo oficial com o professor. Essa cerimônia é apreciada por todos que praticam o jogo, pois é uma espécie de formatura, ou um rito de passagem.

⁵ A pandemia é referente ao Corona Vírus (covid-19) que surgiu na China em 2019 e chegou ao Brasil no início do ano de 2020. Com ela surge um período de incertezas e prorrogações do retorno às aulas, o que resultou na modificação da metodologia (pesquisa e ensino) pensada em 2019.

sua concretude, as aulas presenciais com os alunos seriam de suma importância, levando em conta trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Entretanto, as dificuldades existem para serem superadas, e viver as relações étnico-raciais nunca foi fácil.

Portanto, apresento esta dissertação nascida nesse contexto desafiante. Ela discorre entre o projeto original e as modificações realizadas no decorrer de sua execução. A opção de mostrar a ideia original foi tanto por não haver tempo hábil para uma transformação estrutural do projeto apresentado à banca de qualificação e pelas difíceis previsões de retorno à normalidade quanto para fornecer um testemunho sobre o tempo que vivemos

Entre a proposta original e a que foi desenvolvida, surgiram os seguintes problemas de pesquisa a serem investigados: como o trabalho com a ladainha de capoeira poderia contribuir como metodologia de produção narrativa às aulas de Ensino de História sobre o escravismo no Brasil, de maneira positivada ao que se refere à cultura afro-brasileira? Como possibilitar aos alunos uma aprendizagem para que possam perceber a presença negra no Ensino de História, quando estudam o valor da Capoeira como elemento cultural brasileiro?

O projeto original previa trabalhar com os alunos conteúdos que envolviam o escravismo brasileiro no século XIX, procurando dar visibilidade aos protagonistas negros. Para tanto, as aulas decorreriam junto às rodas de capoeira, com a presença do mestre. No decorrer da pandemia, e considerando os comentários e sugestões da banca de qualificação, adaptei a proposta inicial à forma de ensino remoto, conforme as possibilidades e os recursos dos alunos para execução do projeto. Dessa forma, a metodologia aplicada só foi possível através de encontro on-line, de exemplificações por vídeo e de produção individual das atividades propostas, mantendo alguns conteúdos pensados originalmente.

A narrativa que aqui se encontra propõe uma pequena incursão entre conceitos já muito estudados por pesquisadores da área EREER, do Ensino de História e da Capoeira, com recorte específico das ladainhas como eixo predominante para se trabalhar as problematizações. Os assuntos são separados por capítulos e subcapítulos, mas que se encontram e se reencontram entre experiências, conteúdos e diálogos e que resultaram na atividade propositiva dos alunos. Esta dissertação conta com seis capítulos:

No primeiro, escrevo a introdução e o diálogo com os conceitos de valores civilizatórios afro-brasileiros, sendo a Capoeira a articuladora entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História.

No capítulo *Capoeira: Conhecimento e a Experiência na Roda*, apresento a entrevista do mestre de capoeira e a situo em relação aos objetivos desta dissertação, especialmente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História. A proposta é analisar as concepções do mestre junto às referências teóricas.

Em *O Período Pandêmico e o Repensar Metodológico Do Ensino: É Hora De Usar a Armada*, repenso a primeira proposta metodológica de pesquisa e ensino; uma modificação ocasionada pela excepcionalidade do ano de 2020 pela covid-19. Com isso, a proposta de ensino por meio dos valores civilizatórios afro-brasileiros e da pedagogia das ausências e emergências também foi ressignificada na nova metodologia.

No capítulo, *Volta ao Mundo: Recomeçando o Jogo*, mostro como foram os caminhos das mudanças e das adaptações frente ao contexto pandêmico.

Já no quinto capítulo: *O Jogo Roda*, reflito sobre as produções narrativas dos alunos, ponderando as condições e a relevância do trabalho nesse contexto de renovação educacional, apresentando os limites desta proposta de pesquisa e as potencialidades para um futuro próximo.

E o último capítulo são as considerações finais, onde tomei liberdade de externar meus sentimentos e minhas relações com as teorias do trabalho em profunda reflexão sobre minhas utopias e meu desejo de mudanças.

1.1 - OS CAMINHOS DA DISSERTAÇÃO

Muito se tem discutido nessa escola e no município de São Leopoldo sobre formas de Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente concernente à Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório e orienta sobre o Ensino de História afro-brasileiro e africano nos estabelecimentos de ensino público e privado no Brasil.

Cabe aqui descrever um pouco das características da escola onde atuo. A EMEF Padre Orestes João Stragliotto situa-se na região do Vale do Sinos, na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre. Cidade que contém uma população de 214.087 habitantes, com estimativa de 236.835 pessoas para o ano de 2019 (CENSO, 2010). A cidade é tratada como o “berço da colonização alemã”, pois

recebeu a primeira leva de imigrantes alemães para o Brasil, no século XIX, em 1824. Não é difícil perceber o quanto isso é valorizado na cidade, já que o dia 25 de julho data a chegada dos imigrantes e é feriado municipal. A escola está inserida no bairro Santos Dumont, na região periférica da cidade, contém 890 alunos, desde a educação infantil (entre 4 e 5 anos) aos anos finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental, e conta com 55 professores. O seu horário de funcionamento é diurno, dividido nos turnos manhã e tarde⁶. Ela acolhe alunos em vulnerabilidade social, muitos contemplados pelo programa bolsa família, que são em sua maioria brancos. A escola tem onze anos de existência e foi fundada em abril de 2008. Entre outras atividades, ela contempla projetos como: *Mais-Educa (antigo Mais Educação)*, que oferece oficinas de cinema, música e Capoeira, praticadas pelos alunos em seu contraturno.

Nesse universo escolar, a temática em minha dissertação do Ensino de História e a ERER se inseriu para referenciar a cultura afro-brasileira, especificamente a Capoeira, atuante desde 2015 na escola como parte do programa *Mais Educação*⁷. Por vezes, ela é considerada como arte, dança ou luta, mas o fato é que a Capoeira, associada à formalidade do Ensino de História pode contribuir para uma dimensão propositiva que alcance a sensibilidade do aluno, sendo uma possibilidade ampla de aprendizado dos valores civilizatórios afro-brasileiros, em um universo da linguagem tanto corporal quanto oral.

A importância dessa dimensão propositiva busca ampliar o trabalho sobre a ERER, visto que os alunos da escola eram majoritariamente brancos, evangélicos e católicos. Nesse sentido, a Capoeira passou de uma dimensão extracurricular a uma significação de prática da cultura afro-brasileira – contém histórias verbalizadas, ou seja, uma didática diferente daquela com a qual estão acostumados a aprender.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros nela contidos deram um tom especial ao universo de aprendizado dos alunos que tiveram a chance de entender a Capoeira como transcendente a um simples entretenimento; ela é um processo de resistência

⁶ As informações sobre as características da escola e comunidade foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), em atualização neste ano. Dados contidos sobre o perfil da comunidade escolar contidos no PPP, estão baseados no CENSO 2010 e nas fichas de matrículas dos alunos.

⁷ “Programa Novo *Mais Educação*, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 18/04/2020.

cultural negra que percorreu anos e se reconstituiu até hoje. Podemos entender o processo cultural que envolve a Capoeira, como uma potente representação social em que se pode constituir uma análise das combinações e contrapontos nas relações sociais. Para Hall (1997) cultura se relaciona a ideia de que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (p.16)

No entanto, o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa escola abarcou um processo em que a narrativa histórica propiciou aos alunos um ensino que valorizasse a história de um povo que há muito tempo foi esquecido pela historiografia, o que causou aprofundamento nas ideologias raciais marcado pelo passado escravista. E, para além disso, os valores culturais daqueles negros que lutaram para sobreviver à história forçada pelos colonizadores estão sendo desvendados em um processo lento na educação, através de luta, de leis e de posicionamentos pessoais. Os alunos brancos e negros, "imersos" em tradições de origem europeia, cristalizadas culturalmente, entenderam a profundidade daquilo que veem em seu ambiente escolar e que passa despercebido pela maioria: o valor civilizatório afro-brasileiro na Capoeira. E o professor, que é negro e aqui escreve, também aprendeu, aprende e aprenderá muito desse universo negro para além da academia, pois as relações étnico-raciais no Brasil advêm do domínio cultural do opressor, que se estendeu até a academização e, conseqüentemente, até o ensino escolar. Logo, alunos e professores estão nesse processo de descolonização cultural, por intermédio do Ensino de História.

A Lei nº 10.639/03 expressa um marco importante na história educacional brasileira, ela estipula como obrigatório o ensino dos estudos afro-brasileiros e a história da África nas escolas do país. Além da obrigação, ela contempla uma história de luta do Movimento Negro e de estruturação orientadora para que entrasse em vigor. As diretrizes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais têm a intencionalidade de tratar das questões raciais orientando os profissionais da educação para uma prática pedagógica de valorização da cultura afro-brasileira e indígena, que evidencie as características culturais positivas desses povos. Ela foi regulamentada a partir do

Parecer CNE/CP nº 3/2004 e definiu objetivos específicos referentes ao Ensino de História e cultura afro-brasileira e estabelece:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B- O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Personagens importantes participaram da construção histórica desta lei, entre elas a relatora e conselheira Petronilha Gonçalves da Silva, que se empenhou em fazer da Educação das Relações Étnico-Raciais uma:

[...] formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Sendo a relatora, e fazendo parte do Movimento Negro, suas ideias foram e são uma parte significativa na constituição desta lei batizada por alguns como Parecer Petronilha. Ela foi a primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação. Portanto, a Lei nº 10.63/03 não só estabelece a obrigatoriedade de se trabalhar sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas constitui por si só uma referência de luta política, simbólica e intelectual, que traz em seu contexto trajetórias de lutas pela visibilidade da história do negro no Brasil há muito tempo já reivindicada, mesmo antes da lei, sendo o parecer uma ressonância das lutas política e de resistência cultural da autora.

As narrativas dos alunos, em uma primeira sondagem realizada, antes da sequência didática, foram de extrema importância, pois, a partir delas, iniciaram as apreciações sobre sua compreensão histórica da Capoeira e de sua relação com a

história dos negros escravizados. O mesmo pode ser dito sobre a entrevista realizada com o mestre de capoeira.

As perguntas que foram construídas para realização da entrevista obedecem a uma aproximação entre a Capoeira e o Ensino de História que transcende o “caráter conteudista” da tradição escolar. Pensando na relação existente entre elas, é importante compreender as dez questões que foram formuladas⁸ como metodologia, enquadradas na chamada entrevista temática. As perguntas para o entrevistado foram elaboradas em conformidade com a sua trajetória de trabalho com a Capoeira na escola, que acrescentou na temática deste trabalho. De acordo com Alberti (2005):

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (p. 175).

As informações obtidas na entrevista formaram um elo entre a prática da Capoeira e as reflexões sobre o Ensino de História, que fundamentaram o saber acadêmico. O mestre é tratado como uma referência na forma de como ensina valores da cultura negra por intermédio das rodas de capoeira.

Os objetivos a serem desenvolvidos neste trabalho estão divididos em quatro:

1. Elaborar uma metodologia de Ensino de História africana e afro-brasileira, através dos valores civilizatórios afro-brasileiros.
2. Ensinar elementos da trajetória histórica e cultural afro-brasileira, do século XIX, em uma pedagogia positiva⁹, através da Capoeira, conforme Parecer CNE/CP 003/2004 sobre a Lei nº 10.639/03.
3. Criar narrativas históricas a partir das ladainhas sobre parte da história cultural do negro em tempos escravistas.
4. Trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais para uma educação antirracista.

⁸ Ver anexo 2.

⁹ Conforme a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves Parecer CNE/CP 003/2004, o termo “positiva” se referente a forma de ensinar na concepção da educação das relações étnico-raciais que visa uma pedagogia que possibilite o enfrentamento ao racismo e a discriminação sistematicamente elaborada durante séculos em nossa história. Ainda neste capítulo, este conceito será retomado e melhor aprofundado.

Por parte de alguns professores da escola, existem esforços, de iniciativas individuais, para trabalhar com a temática afro-brasileira, principalmente próximo ao dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). No que se refere ao Ensino de História em específico, existem reflexões de minha parte que rondam essa disciplina há tempos, como: o que ensinar? Para que ensinar? O que se ensina em história tem sentido na vida dos discentes? Essas questões foram os motores que impulsionaram o ideal do trabalho, que considero de extrema relevância a todos os professores, para ser realizado como um desafio de aproximação entre os alunos e a cultura afro-brasileira, componente importante na construção cultural e social brasileira.

A Capoeira possui elementos basilares para se consolidar o ensino da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, e as ladainhas exercem função fundamental como canção nas rodas. Elas dão o tom da narrativa oral de uma tradição cultural africana, pois nelas há um potencial de se ensinar história por intermédio da Capoeira e repensar a história do Brasil, sobretudo o período escravista, que possui um conteúdo riquíssimo de valores culturais afro-brasileiros.

Nas ladainhas que foram criadas com os alunos, apareceram não somente as narrativas históricas elaboradas por eles, mas também um trabalho potencializado na construção da criticidade de parte da história brasileira, construída a partir das percepções e interpretações dos discentes sobre os cantos entoados na roda de Capoeira; percebendo, pois, que a oralidade possui um significado profundo aos capoeiristas. No campo linguístico, a antropóloga Maria Elisa Ladeira, ao analisar o papel da escrita nos povos indígenas, destacou que um dos fundamentos da oralidade é a transmissão de conhecimento e a memorização (LADEIRA, 2013, p.241). Segundo a autora, a tradição oral possui:

Dois requisitos básicos: o ritmo e a narrativa. Sua sintaxe, por outro lado, sempre descreve uma ação ou paixão e raramente princípios ou conceitos. As epopeias gregas (e depois homerizadas) são hoje entendidas por muitos pesquisadores como imensos repositórios de informação oral para fixação e para transmissão da cultura helenística. A chamada “tradição” só pode ser armazenada pela língua, a qual é memorizada e transmitida de geração em geração (LADEIRA, 2012, p.241).

Na Capoeira, o canto condensa a transmissão de conhecimento na estética narrativa da oralidade, herança cultural africana que simboliza um dos elementos dos valores civilizatórios afro-brasileiros sobrevivente há gerações.

A permanência da roda de capoeira na atualidade demonstra sua importância como herança da cultura africana, apresentando uma permanência de sua prática ao

que diz respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Nela há um significado que envolve uma dimensão de pertencimento e de orgulho da força histórica dos negros. Se por um lado a busca da identificação dos meus ancestrais se fundiu nas forças históricas que culminaram na luta pela sobrevivência no território brasileiro, por outro, a corporeidade, a musicalidade, a circularidade, a ludicidade e a cooperatividade, que marcam os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2012) fazem parte da roda de capoeira. Quando compreendi esses valores, para além da admiração pela Capoeira, mesmo não a praticando, passei a pensar como seria associá-la ao Ensino de História, a fim de despertar nos alunos uma experiência que transbordasse conhecimento, de maneira dinâmica, em um cenário escolar, buscando fortalecer o combate ao racismo e a positivação da prática pedagógica, a fim de conduzi-los para aprendizagens difíceis de serem transmitidas em um livro didático.

Abrir espaço aos alunos para que possam trabalhar como autores/sujeitos dos seus modos de contar e visualizar a história, partindo de um recorte da cultura afro-brasileira, permite não somente levar a sério as indicações da legislação (Lei nº 10.639/03), mas também favorece uma visão histórica de protagonismo de atores construtores da história do Brasil por intermédio do elemento cultural que é a Capoeira.

Este trabalho teve duas metodologias aplicadas. Uma metodologia referente à pesquisa e a outra, ao ensino. A metodologia de pesquisa e a metodologia de ensino terão como conceitos balizadores a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História, a pedagogia das ausências e das emergências e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Nas seções a seguir, tratarei dos valores civilizatórios afro-brasileiros como tópicos do Ensino de História e da Capoeira especificamente como algo que articula, nesta dissertação, o ensino e a Educação das Relações Étnico-Raciais (compreendida em sua relação com a pedagogia das ausências e emergências).

1.2 – SOBREVIVÊNCIA DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Por anos, as representações do continente africano ficaram associadas a estereótipos depreciativos no contexto histórico educacional. Percepções do continente como “selva”, “exótico” e “atrasado” colaboraram na forma de pensar sobre os povos que chegaram ao Brasil. Afinal, o que esperar de pessoas que vieram desse lugar? Que valores civilizatórios poderiam legar? Munanga (2015) demonstrou a importância de estudar e desmistificar o continente africano no Brasil nos dias de hoje

analisando a construção da depreciação histórica do continente africano e registrou que:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia (MUNANGA, 2008, p. 25).

A partir dessa reflexão sobre o continente africano no imaginário popular, os valores civilizatórios afro-brasileiros também foram vistos de modo preconceituoso. A música, a roda, a oralidade e a corporeidade destoaram do ideal civilizatório universalista eurocêntrico. Corpos comportados, erudição (leia-se, aqui, aprender a língua do colonizador) e modo de se vestir marcaram o ideal cultural brasileiro, principalmente no início de nossa república. Na visão de alguns dessa época, não só os modos e os costumes deveriam se branquear, mas também a raça:

[..] O Brasil foi o único país latino-americano a participar do I Congresso Internacional das Raças em julho de 1911, e enviou para Londres o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda. Por lá, o cientista apresentou um artigo intitulado “Sur les Métis au Brésil”, com conclusões insofismáveis: “É lógico supor que na entrada do novo século os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”. O texto apostava, a partir de argumentos biológicos e sociais, num futuro branco e pacífico, com os negros e mestiços desaparecendo para dar lugar a uma civilização ordenada e crescentemente branqueada (SCHWARCZ, 2012, p. 343).

Nesse contexto, negros e negras herdaram características sustentadas por teorias essencialistas sobre tais comportamentos, que levaram à marginalização social e à marginalização cultural. Tratados como desordeiros, preguiçosos, entre outros termos, os homens e as mulheres que resistiram a toda essa opressão física e mental, carregaram consigo os valores civilizatórios afro-brasileiros que estão arraigados nas heranças culturais, como no samba, no jongo, na dança, na religião e na Capoeira.

Trindade (2013) define a importância desses valores na dimensão cultural brasileira, afirmando que:

A intenção de destacar a África, na sua diversidade e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa leitura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração [...], na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes e, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2013, p.131-132).

Os valores manifestados em diversos segmentos, como arte, religião, dança e luta, Brasil afora, demonstram o lado resistente frente as feridas expostas nessa jornada negra no mundo moderno. A roda, a música, o corpo, a dança, a oralidade são manifestações cuja força cultural dos povos africanos que vieram para o Brasil se faz presente.

A tradição oral foi a principal forma de educação das sociedades africanas. Por meio de músicas, de provérbios, de jogos e de mitos o conhecimento era transmitido. Sua definição passa por uma série de significados que transpõem um simples conto de história, logo:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ, 2010, p.169).

Transpor essa concepção da tradição oral para o Ensino de História, como valor civilizatório afro-brasileiro, para que os alunos pudessem compreender a presença negra no Ensino de História a partir das ladainhas de Capoeira, se tornou um horizonte próximo para pensar as aulas, que desencadeou a propositiva desta dissertação.

“Iniciação à arte”, (BÂ, 2010), foi uma das definições sobre a importância da oralidade nas sociedades africanas. Desse valor cultural afro-brasileiro, a roda de Capoeira apresenta um repertório que podemos facilmente visualizar: a roda, a dança, a corporeidade, a música, a energia vital, o comunitarismo, entre outras. Porém, a recepção desses valores (que fique bem salientado) exige um processo e um tempo

inexistentes neste trabalho; portanto, a possibilidade de uso existiu, mas foi reduzida pelo fluxo dos acontecimentos pandêmicos.

A sobrevivência dos valores civilizatórios afro-brasileiros foi devida à forma que os escravizados enfrentaram este período histórico.

As regras do jogo nessa sociedade brasileira, cuja economia se fundamenta por inteiro na escravidão, estão aparentemente em mãos dos senhores. No entanto, o escravo pode aceitar ou recusar as regras desse jogo. Por certo, na maioria das vezes é difícil recusá-las todas, pois restar-lhe-ia a fuga ou a morte, mas ele dispõe de mil possibilidades de aceitá-las, porém modelando-as. Apesar de algumas recusas violentas que se devem registrar, toda uma gama sutil de reações, invenções, adaptações originais e repulsas disfarçadas conseguirá impor a paz social no conjunto do Brasil escravista (MATTOSO, 1982, p. 122).

Por sutileza, ou não, a resistência múltipla ao sistema escravista pela vida e pela cultura exerceu forte influência na vida cultural brasileira. Os valores civilizatórios afro-brasileiros estão espalhados de norte a sul do Brasil, manifestados de diversas formas, por meio da dança, da música, da Capoeira, da culinária e da religião.

Na sala de aula (virtual), uma reformulação dos conceitos práticos pedagógicos foi imprescindível, vídeos foram essenciais como ferramentas de alcance aos alunos. Mesmo que virtualmente, de forma síncrona ou assíncrona, parte desses valores civilizatórios afro-brasileiros permearam na casa dos alunos. Ouvir ladainhas como ponto de partida para realizar as atividades pressupôs a escuta, a compreensão da letra das músicas e, sobretudo, um esforço de aprendizagem à novidade. Nesse sentido, a cultura herdada dos povos africanos permitiu a mim e aos alunos uma jornada de desafios e de experiências, respeitando os limites de representatividade cultural, por vezes não tão fácil de enxergar, mas necessários para destacar sua importância na construção cultural brasileira.

1.3 – CAPOEIRA FAZ A RODA GIRAR

A Capoeira é uma das traduções dos valores civilizatórios afro-brasileiros que se mantém viva atualmente. O corpo e a música compõem o universo cultural trazido pelos africanos escravizados, que a utilizaram como forma de transgressão à violência do sistema escravista, e faz parte do universo cultural de nossos ancestrais africanos.

Há diversas pesquisas acerca da Capoeira, enquanto manifestação cultural, e debates acerca de sua origem. Dentre as perspectivas de pesquisa, cabe aqui compreender o papel dela enquanto parte da construção da identidade e da

resistência negra no Brasil e a sua dimensão colaborativa na proposição positiva desta dissertação.

Para Areias (1983), “a Capoeira é música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral, em busca da sobrevivência, liberdade e dignidade”. O autor sustenta que os movimentos da luta de capoeira foram inspirados na natureza, tendo como base as manifestações culturais da África negra.

Soares (1999) apresentou diversas possibilidades sobre a origem do termo Capoeira, referenciando diversos estudiosos da área¹⁰, porém destaca de sua obra a forma como ele conduz a Capoeira para o campo historiográfico, dando a ela condição de ser grande temática no universo escravista, tão significativa quanto outros “macro temas”, como destacou em sua dissertação de mestrado.

Portanto, a Capoeira como temática no Ensino de História, neste trabalho, tem um papel fundamental na articulação entre os valores culturais afro-brasileiros expressos na roda, na música e no corpo e o ensino sob tais referências.

A magnitude de sua passagem pela história brasileira como resistência ao sistema escravista, que marcou o Brasil do século XVI ao século XIX, não deixa dúvidas de sua importância histórica. Soares (1993) sustenta que:

Na metade do século, a Capoeira estava irremediavelmente ligada à condição escrava e à origem africana. Mesmo não sendo possível sugerir qualquer origem étnica específica na prática da Capoeiragem do começo dos séculos por meio dos registros policiais, não temos dúvida que a identidade africana era um forte componente. [...] todas as Nações africanas tiveram representantes presos como Capoeiras, nas mais diversas proporções, por todo período estudado. Esses dados reforçam a ideia da Capoeira ser uma invenção escrava, isto é, ter sido criada no Brasil, nas condições peculiares da escravidão urbana, mesmo majoritariamente por africanos (p.37).

Mesmo que os estudos do autor se reportem aos meados do século XIX, a Capoeira reúne a resistência escravista e os valores culturais que abrem espaço a uma possível dinâmica que envolva elementos históricos de representação negra para os alunos.

¹⁰ Soares (1999) fez um rigoroso estudo sobre a origem da capoeira apontando diferentes interpretações. Dentre eles, há hipóteses sobre a ligação do meio rural, nas “capueira”, que significava mato ralo. Outra ideia relaciona a palavra capoeira aos “capus”, que eram cestos que prendiam animais de criação. O autor disponibiliza uma vasta pesquisa aprofundada sobre tal tema.

Mestre Pastinha, o percussor da Capoeira de Angola no Brasil, viveu entre 1889 e 1981, afirma que:

Não há dúvidas que a Capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos. Era uma forma de luta, apresentando características próprias que conserva até os nossos dias. É meio de defesa e ataque, possuindo grandes recursos, graças à força muscular, flexibilidade de articulações e extraordinária rapidez de movimentos que a sua prática proporciona (Pastinha, 1988, p.20).

Portanto, não me ocupo das controvérsias e das incertezas sobre a origem da Capoeira, que apresenta duas principais vertentes (a Capoeira de Angola e a Capoeira regional), mas situo-a apenas como eixo norteador aos alunos, compreendida como uma manifestação cultural afro-brasileira, que envolve música e dança originários da África. Segundo, Rego (1968):

A Capoeira é uma só, com ginga e determinado número de toques e golpes, que servem de padrão a todos os Capoeiras, enriquecidos com criações novas e variações sutis sobre os elementos matrizes, mas que não os descaracterizam e interferem na sua integridade. Apenas o que houve na Capoeira dita regional, foi que o Mestre Bimba a desenvolveu, utilizando elementos já conhecidos dos seus antepassados e enriquecendo com outros a que não lhes foi possível o acesso. Mesmo assim, os elementos novos introduzidos, são facilmente reconhecidos e distintos dos tradicionais como é o caso dos *golpes ligados* ou *cinturados*, provenientes dos elementos de lutas estrangeiras, o que não se verifica nos golpes tradicionais, onde os Capoeiras não se ligam e mal se tocam (p.32).

Entre concepções e modalidades na Capoeira, a relevância dela como conteúdo patrimonial e cultural, por seu processo histórico apresentar atos de resistência e interação entre os escravizados, é o que faz a roda girar em um movimento em que, de fato, prática e teoria estão singularizadas intensamente e ao mesmo tempo expostas de maneira tão simbólica e profunda:

O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes.¹¹

Não há dúvida que nos enche de orgulho saber que a roda de Capoeira tem o reconhecimento internacional pela Unesco. Porém, o seu uso pedagógico, na minha avaliação, está aquém do próprio título patrimonial. Para simples constatação, basta

¹¹ Informações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Acesso em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66#:~:text=Patrim%C3%B4nio%20Cultural%20Imaterial%20da%20Humanidade,Patrim%C3%B4nio%20Cultural%20Imaterial%20da%20Humanidade>.

verificar como é abordada a Capoeira nos instrumentos educacionais para os educandos, na maioria das vezes, ligeiramente, aparece inbox de algum livro didático para destacar que ela é um patrimônio imaterial da humanidade e provém dos escravizados africanos no Brasil. A profundidade reflexiva de tal patrimônio vai além. Nela há o encontro da subversiva história dos oprimidos, a história dos relegados por muito tempo da historiografia e das desigualdades raciais fomentadas pelas letras:

No Brasil que se inaugura com a colonização portuguesa, um processo de naturalização das diferenças se expressou ao longo dos anos através das desigualdades de oportunidades experimentadas por indivíduos e grupos com atributos étnico-raciais distintos. Independentemente das considerações biológicas, o racismo brasileiro desenvolveu-se através de práticas discriminatórias relativas à cor e, quanto mais próximo da branquitude, menor pode ser o sofrimento e a distinção preconceituosa. O que isso tem a ver com o jeito de como contamos a nossa história, ou seja, com a historiografia? Para responder tal pergunta, é importante buscar as presenças e ausências de brancos, negros e índios nas narrativas historiográficas e nos manuais didáticos de história do Brasil. Muitas alternativas de resposta estão relacionadas com nosso processo de dominação colonial, mas também com a forma como nossa história foi sendo contada e reconstruída, predominantemente a partir de referenciais eurocêtricos e brancos (GIL; MEINERZ, 2017, p.21).

Talvez demore tempo para que uma quantidade suficiente de profissionais da educação perceba que os movimentos formais educacionais ajudaram na construção ideológica dos saberes coloniais e que, com muito custo, sucessivos esforços pedagógicos tentam dar conta de reverter essa narrativa.

Pedagogias que introduzam a Capoeira, o Batuque, o Candomblé, o Jongo e outras formas de intervenções na escola, de origem africanas, semeiam o terreno para o processo de descolonização e uma consequente reflexão a respeito da(s) intenção(ões) de patrimônio(s) cultural(is) em nossa sociedade referente a representações históricas:

O conceito de colonialidade do poder, desenvolvido pelo peruano Aníbal Quijano e ampliado pelo argentino Walter D. Mignolo, ajuda-nos na empreitada que é pensar o patrimônio cultural indígena e afro-brasileiro, tramado nos processos de dominação e opressão pós-colonial. É, em síntese, uma chave de leitura para compreender como a memória de tais grupos tem lugar ou não lugar nas instituições de memória (MEINERZ, 2016, p. 21).

Não é difícil lembrar a Capoeira como patrimônio, resistência cultural, luta e dança, pois isso está na ponta da língua de qualquer brasileiro, mas a principal questão é como trabalhar a Capoeira como uma das formações de memória que

constitui a herança negra. Portanto, a musicalidade foi o epicentro que estabeleceu, nesta dissertação, as relações entre o Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De um ponto de vista amplo, a cantiga de Capoeira tanto pode ser o enaltecimento de um capoeirista que se tornou herói pelas bravuras que fez quando em vida, como pode narrar fatos da vida quotidiana, usos, costumes, episódios históricos, a vida e a sociedade na época da colonização, o negro livre e o escravo na senzala, na praça e na comunidade social (REGO, 1968, p. 89).

A Capoeira é uma via de mão dupla junto ao Ensino de História. Arrisco a analisá-las, nesse contexto, como suportes que permitem trabalhar tanto junto ao ensino formal de história quanto a uma concepção não formal de educação, assim formando uma via educacional, de uma para outra, na fronteira entre a educação formal e a não formal, girando a roda da educação.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. [...] a educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não formal) temos as Organizações Não Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros etc. Na educação não formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo (GADOTTI, 2005, p. 2).

Experiências, conteúdos de história e espaço escolar (mesmo que interrompido e transferido para as casas nesses tempos de pandemia) se inter cruzam e dão sentido à aprendizagem que desestabiliza o saber colonial - como em uma rasteira na roda de capoeira, em que um dos jogadores passa o pé ligeiramente nos calcanhares do outro jogador, com a intenção de derrubá-lo, mas caso não atinja o objetivo, ao menos o desequilibra. Portanto, o explorar a Capoeira enquanto cultura vinda dos povos africanos e fazer dela a roda de articulação entre o Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais foi o trilhar de um caminho para aprendizagem, humanização, educação antirracista e descolonização:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma

ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p.105).

A construção histórica sobre a identidade negra e a identidade indígena tornam a Educação das Relações Étnico-Raciais fundamentais para o ensino em todas as áreas da educação. Identidades que ao longo da história sofreram com a discriminação racial e que por muito tempo foram invisibilizadas nos currículos escolares,

[...] afinal, brasileiros do Oiapoque ao Chuí aprenderam na escola (e através do senso comum) a estabelecer uma forte associação entre o Rio Grande do Sul e a presença europeia. Essa imagem de região “embranquecida” e “europeizada” é reforçada anualmente através de jornais e reportagens dedicados a noticiar para todo o país o “rigoroso inverno” e as ocasionais “nevascas” sulinas. Retratando dessa forma, o Rio Grande do Sul - europeu, frio e distante - surge e ressurgue sempre como um forte contraponto à imagem de um Brasil tropical e mestiço. Conclusão: não existem negros no sul. Como poderia haver racismo? Não é difícil perceber que a referida combinação entre clima frio e imigração europeia acabam atuando, ainda hoje, de acordo com uma velha ideologia de branqueamento ancorada na ideia de formar uma Europa nos trópicos (ROSA, 2019, p.19).

O entrelace Capoeira, Ensino de História e EREER propiciou uma abordagem narrativa que coloca, no centro do espaço escolar em que atuo, a cultura negra em perspectiva de uma história que não só destacou personagens negros, mas constitui em sua estrutura uma construção oral sobre a história desses personagens.

Gomes (2017) desenvolveu um procedimento teórico-epistemológico que intitulou de “pedagogia das ausências e das emergências”. A partir do conceito da sociologia das emergências, elaborada por Boaventura dos Santos, a autora toma como pressuposto o Movimento Negro Brasileiro e sua relação com a educação para evidenciar a importância dele nas conquistas legais que promulgaram a obrigatoriedade e visibilidade da história africana e afro-brasileira. As mudanças ocorridas nos espaços escolares através da universalização do ensino e as tensões geradas pela diversidade cultural interiorizada nas escolas (GOMES, 2012), em parte gerada pela Lei nº 10.639/03, provocou um grande potencial descolonizador no currículo de história, um currículo que possa pensar e desconstruir “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (GONÇALVES, 2005, p.03). Nesse sentido, Júnia Sales e Luciano Magela tratam o

Ensino de História como importante papel para o reconhecimento da história negra relacionada ao processo de mudança do eixo cultural eurocêntrico, que por muito tempo caracterizou a base curricular no Brasil, como uma possibilidade de alteridade curricular brasileira. Essa outra configuração do Ensino de História deve compreender os fenômenos culturais bem como as diferenças existentes entre as origens de povos no cenário brasileiro, contemplando a diversidade cultural:

Essas transformações exigem, por outro lado, alterações das práticas pedagógicas. A incorporação das dinâmicas culturais do tempo presente ao universo escolar, em especial aquelas marcadas pela pauta da diversidade e da inclusão cultural – também uma agenda política – vem causando fortes impactos nas realidades escolares. Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, com positivações do passado e do real-histórico, que possibilitam tornar evidente o direito à história (negado às populações afrodescendentes em narrativas históricas canônicas) mediado pela capacidade de lembrança - nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória (PEREIRA, ROZA, 2011, p. 91 e 92).

De acordo com a percepção da existência de “Criação de cenários inclusivos de pertencimento” (PEREIRA, ROZA), o trabalho com a Capoeira se torna uma grande possibilidade de positivação da cultura negra no Ensino de História. No entanto, a base pedagógica desta dissertação perpassou pelo procedimento teórico metodológico da pedagogia da emergência e da ausência, com o objetivo de despertar uma narrativa histórica junto aos alunos, que fosse capaz de evidenciar a luta negra no escravismo pela representatividade e pela evidenciação de negros abolicionistas.

O Ensino de História nessa abordagem cultural afro-brasileira de valorização civilizatória africana pautou um resgate histórico de personagens negros na passagem escravista e republicana. Não foi apenas uma passagem escrita que destacou alguns desses personagens, mas uma “construção” que atravessou a fronteira educacional para alargar os preceitos comuns da escrita histórica baseada em: contexto, época, sujeitos, permanências e mudanças. Portanto, o Ensino de História se situou como um “lugar de fronteira”:

“Lugar de fronteira” foi conceito que, ao longo da realização da pesquisa, tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de “*marcação de diferenças*”, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, nos chamou a atenção o fato de compreender que estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas. Disputas entre “*campos teóricos*” nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação (MONTEIRO, 2011, p. 206).

Nesse espaço de fronteira, retomando a ideia da Capoeira como sendo o eixo entre as relações étnicos raciais e o Ensino de História, que estabeleceu contato entre

a educação formal e a informal, me permito pensar que estudar a cultura afro-brasileira é buscar novos horizontes no ensino, tensionado pela Lei nº 10.639/03. Esse “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2011) dialogou com o que propus como procedimento teórico metodológico refletido no campo da educação, para uma construção de narrativas históricas sobre o negro em nossa trajetória nacional, num viés de pedagogia positivada. Por mais que haja, formalmente, uma separação epistemológica entre educação (pedagogia) e História, esta é sempre requerida, seja no intuito de afirmar ou de (des)construir¹² narrativas dadas como verdade, já a pedagogia canta o fazer, guiada em um senso político, sob a luz da criticidade e ética, inevitavelmente. Ensino de História e pedagogia se inter cruzam em uma postura de superação:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosas, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p.34).

Fazer emergir, através do universo da Capoeira, um Ensino de História que ultrapasse o ensino formal, é realizar uma ação pedagógica que se distancia dos preceitos eurocêntricos curriculares e que estabelece um território em comum de diálogos para o alcance de um objetivo em comum.

Benjamin (1987), no capítulo intitulado “O Narrador”, caracterizou como boa narrativa aquela que estabelece um diálogo entre experiências e ensinamento, o que readaptei em minha própria escrita. Benjamin reflete sobre a natureza da narrativa:

[...] ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Esta utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos, nem a nós mesmos nem a outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história - sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação (BENJAMIN, 1987, p. 200).

¹² Não pretendo discutir, neste espaço, a significação da História nas narrativas educacionais, mas sim evidenciar que o encontro da pedagogia com a História, no campo do ensino, está muito relacionado.

Entre as características que Benjamin cita ao longo de sua análise, a “experiência coletiva” (p.215) é evidenciada como substancial para a preservação da memória que transpõe o tempo.

A partir de então, o recorte sobre a Capoeira apareceu. A oralidade expressa nas ladainhas também conduz a uma experiência que se interliga à história, ao corpo, à música e marca a presença ancestral e negra que ultrapassa tempo e espaço através da memória, esta tão significativa à existência histórica dos povos africanos que vieram ao Brasil.

É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer. Nessa perspectiva, numa imersão, numa espécie de aquecimento, na tentativa de reverter um processo que historicamente vem massacrando especialmente os afro-brasileiros de pele escura (TRINDADE, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, o conhecimento através dos valores civilizatórios afro-brasileiros abrange um universo de sentimentos e significação de existência que atuam no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez compreendido que, para além do conhecimento absorvido em uma aula tradicional, o encontro entre a expressão cultural popular e o Ensino de História resultaram em uma proposição didática que alcançasse uma pedagogia de posituação da cultura negra.

A ideia da pedagogia das ausências e das emergências conduziu a uma fronteira de aproximação das experiências coletivas, que leva ao universo do conhecimento epistemológico histórico; partindo dessa pedagogia, é possível visibilizar os sujeitos históricos que disputam espaços, admitindo minha pretensa subjetividade de legar uma jornada histórica.

CAPÍTULO 2: CAPOEIRA: CONHECIMENTO E A EXPERIÊNCIA NA RODA

Poderíamos separar experiência e conhecimento? Ou então, prática e teoria? A resposta é não. Porém, tudo parece um “giro” (movimento na capoeira sempre presente em alguns golpes desferidos). O giro envolve agilidade, o jogador está de olhos abertos atento ao seu oponente. A experiência determina em que momento aplicar o golpe que envolve o giro. O conhecimento demanda das aulas e dos ensinamentos do mestre.

Pode-se entender o giro, entre o conhecimento e a experiência, como um movimento articulador, já que o mestre na Capoeira é a memória dos antepassados, o sujeito histórico que compõe o fazer das aprendizagens dos valores civilizatórios afro-brasileiros, deixando transparecer a EREER e, por que não, a História.

O giro concentra-se na narrativa aqui apresentada que envolve o olhar atento não ao oponente, mas aos movimentos evidentes no espaço escolar, a escolha do tema e da escrita. Rocha e Trindade (2006), quando refletem sobre o “ensino e o antirracismo”, falam sobre variadas formas de conhecimento, concebendo que:

Entendermos que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Neste sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões (p.58).

Dessa maneira, conhecimento e experiência compõe uma singularidade difícil de hierarquizar ou dividir, o giro se torna um movimento preciso.

O projeto inicial, que envolveria diretamente o mestre nas aulas, se tornou tão distante a partir do início da pandemia que me fez questionar: afinal, se não haverá de fato a roda de capoeira, qual o lugar do mestre neste trabalho?

Benjamin (1987), pensou a experiência como fonte inatingível a uma boa narrativa:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas

também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (p. 198).

Certamente, a experiência individual dificilmente pode ser vivenciada ou inteiramente sentida por aquele que escuta, transcreve ou lê. Mas é possível compartilhar a memória da trajetória histórica de alguém, neste caso do mestre, para podermos compreender os valores da tradição oral, vivos nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

O Mestre Africano e o seu universo da Capoeira trouxeram a mim a sua experiência de vida como aluno, contramestre e mestre dessa manifestação cultural. Processo de crescimento profissional e pessoal sob a luz dos ensinamentos de valores aprendidos com o mestre que ele venera. O mestre Duda foi precursor da Capoeira de Angola em Novo Hamburgo, figura histórica do município, e trabalhou com crianças (em vulnerabilidade social) nas ruas, em trabalhos voluntários e em academia.

Neste sujeito, os valores civilizatórios afro-brasileiros se manifestam não somente pela roda de Capoeira, mas pelas atitudes preenchidas nos gestos e na crença de um pensamento ancestral alternativo à razão cartesiana, impregnada em nosso dia a dia. Mesmo havendo impossibilidade de participação direta do Mestre Africano nas aulas que se sucederam, este capítulo permaneceu importante, visto a relevância de um mestre na roda de capoeira e seus ensinamentos.

A importância da trajetória e da familiaridade dos alunos com a Capoeira ajudam a não apagar as memórias que repousam ao som do berimbau, as rodas no recreio e a própria presença do mestre no saguão da escola, uma das razões sobre o uso de tal temática. Sua experiência deixou marcas em nossa escola e por cinco anos se tornou parte da cultura escolar desse local.

Portanto, este capítulo apresenta a análise da entrevista com o mestre de Capoeira¹³ e se propõe a dialogar com algumas teorias e documentos norteadores desenvolvidos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História. Durante a entrevista, o tratei por Ismael, nome de registro cartorial, mas ao longo do texto o citarei como Mestre Africano, como é conhecido nas rodas de Capoeira.

¹³ Entrevista concedida por Mestre Africano. Entrevista I [julho de 2020]. Entrevistador: Rodrigo Santiago da Silva Garcia. Novo Hamburgo, 2020. 1 arquivo mp4 (60min.).

As perguntas iniciais objetivaram compreender sua experiência de vida junto a Capoeira e o seu início como praticante. Perguntei a ele sobre o significado da Capoeira em sua vida e quando teve início. Ele relatou que ao começar a praticá-la o impacto de transformação foi profundo em sua vida, se desdobrando no campo social e no campo racial.

No campo social, ele associou a Capoeira como algo que salvou sua vida, o que lhe deu espaço a uma nova forma de vivência. Ele caracterizou como complicada a sua fase de vida quando iniciou a prática capoeirista. Com sua mãe doente e o seu pai desempregado, teve que procurar formas de sobreviver diante da situação, trabalhando desde criança.

Segundo o mestre:

Bom! A minha história se inicia aos 12 anos de idade. Como eu era um menino que sempre vivia pelas ruas, rondando o mundo, meu objetivo quando entrei na Capoeira era justamente para aprender a brigar. Porque já estava indo por um caminho normal - normal não, né! -, mas que a grande tendência do jovem negro é ir para o crime. Eu iniciei na Capoeira com o meu finado Mestre Duda, estava jogando futebol na rua e nisso vi ele passar carregando uns berimbaus na mão, perguntei para o Mestre o que era aquilo ali e ele explicou que era um berimbau e era da Capoeira (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

A aprendizagem que teve sobre a Capoeira foi a do Mestre Duda, que o convidou para participar das aulas em uma academia da região. Foi ali que ele iniciou, mas não teve condições de manter, então foi convidado a participar das aulas junto aos “meninos de rua”. Este é o marco que ele considera como o início de sua trajetória não só como praticante, mas como alguém que aprendeu com seu mestre valores importantes em sua vida:

Ele dava aula nas terças e nas quintas feiras. Havia umas 80 gurizadas de rua, menino de rua - cheiravam loló e tudo -, e o Mestre tinha um projeto ali que quem financiava, eu acho que era um escritório de advocacia. E ele dava para nós um café da manhã, que era um pão, um sanduichizinho ali, e um café com leite. E aí seguiam-se as aulas. A gurizada ia mais para o café da manhã mesmo. Fazia ali onde era o novo shopping de Novo Hamburgo. Ali começa a minha trajetória na Capoeira (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

A partir de então, sua relação com a Capoeira ficou mais intensa e uma nova personagem aparece em sua narrativa nesta parte da entrevista, a professora da escola onde estudava. Ela entra em cena ajudando o mestre a frequentar novamente a academia, uma vez que se demonstrou preocupada com ele frequentando as aulas na rua:

Chega um momento em que a professora fica sabendo que eu estava treinando com este pessoal da rua ali, e o filho desta professora na escola, ele fazia Capoeira na academia. [...] esta professora chegou e disse assim, “- Olha Ismael, o seguinte, eu vi que tu parou, aí” – porque na época que eu estava fazendo Capoeira eu me acalmei, eu consegui me concentra melhor na escola, consegui ter um melhor rendimento nos estudos. Eu era repetente já, três, quatros anos, né?! E a partir dali a professora falou: “- Ô, Ismael, vou fazer o seguinte, eu vou te pagar pra ti continuar indo na academia e tu continua fazendo o projeto com o Mestre Duda”. E essa professora pagou para mim durante dois anos. [...] e ela conversou com o Mestre Duda e disse: “- Ô, eu tô pagando a mensalidade para ele e o senhor cobra ele para ele poder estudar”. O que acontece? Eu tô na Capoeira e o Mestre começa a me apertar nos estudos, porque gostava muito da Capoeira e a professora continuava pagando a mensalidade pra mim. Então eu comecei a fazer a Capoeira com o projeto do Mestre na rua e na academia. Aí comecei a ter um bom desenvolvimento na academia, comecei a ajudar o Mestre nas aulas de rua (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

Contudo, sem julgamentos, a Capoeira por ela foi vista como uma função social, colaborativa à disciplina e à retomada dos estudos do mestre. Não por acaso ele se orgulha dos seus projetos na periferia e nas escolas onde exerce um papel social muito significativo, a sua experiência de vida se misturou com a Capoeira.

Em outra passagem, o mestre relata, quando foram proibidos de praticar Capoeira no local do projeto social do Mestre Duda, que foi acusado pela mídia jornalística local de estar ensinando Capoeira para um bando de marginais. Segundo sua fala, chegou a brigada militar e colocou “todos na parede”, então, desde essa data, ficaram proibidos de praticar a luta na frente do que chamavam de Novo Shopping. A esse fato, o Mestre Africano apontou a estrutura social da cidade de racista, porém continuou sua caminhada na Capoeira.

O seu trabalho na escola onde leciono iniciou em 2015, como já mencionado, através de uma alternativa encontrada pela escola de atividades extracurriculares pelo antigo *Mais Educação*. Inicialmente, o mestre passou pela escola e entregou um currículo à diretora. Depois de um mês, seu contato foi indicado pela Secretária Municipal de Educação e ele foi um dos primeiros oficinairos a chegar e iniciar o projeto. De acordo com sua fala, ele conhecia a escola pela fama da violência naquele local, algo que fez seu trabalho se desdobrar tanto no campo social quanto no campo racial.

A escola foi inaugurada no ano de 2008, fruto de uma conquista comunitária, mas também como lugar conflituoso de muita violência. O comentário do mestre vai ao encontro das notícias que eram divulgadas periodicamente nas mídias, bem como esta manchete: “Violência em escola de São Leopoldo teve origem em briga de

namorados, segundo líder comunitário” (Correio do Povo, 2011). Entretanto, essa realidade foi se modificando ao longo do tempo.

A realidade de vida da maioria das crianças na escola se assemelha a do mestre em sua infância. Portanto, seu projeto fez muito sentido para os alunos que frequentaram a Capoeira, pois a linguagem e a crença nos valores contidos nela motivavam uma aposta na possibilidade de troca de experiências.

Do ponto de vista da questão racial, foi importante sua colocação acerca de como e quando se viu negro em sua vida. A sua resposta foi:

Se não fosse a Capoeira na minha vida, talvez hoje eu não estaria aí, porque vários problemas na minha vida e familiares - a mãe doente, pai desempregado na época - e eu acabo indo para questão da vivência de rua. E a Capoeira, quando começo a praticar ela, a me identificar na Capoeira como jovem negro, eu não me aceitava ser negro, tinha vergonha de ser negro. Aí, quando começo a ouvir algumas músicas de Capoeira falando da história do negro, falando da trajetória do negro, aí começo a ter uma outra visão. Até me lembro uma música, acho que foi uma das primeiras músicas que o Mestre Duda cantava, era bem assim: *Eu não tenho vergonha de ser negro, eu represento o Brasil, coisa que ninguém viu em negro, negro é muito gentil, nego joga bola, o nego é boxeador, o nego é cantador, o nego joga, Capoeira, o negro com a sua ginga conquista até as mulher, o nego é samba do pé, o nego é galanteador...e ô, nos quatro cantos do mundo, o negro é o vencedor, lalaia, laia...*¹⁴ Então era música assim que o Mestre cantava, que comecei a me identificar como jovem negro, como uma pessoa negra e aceitar as minhas raízes e minhas origens, e a partir daí o pontapé, a Capoeira fundamental para minha construção enquanto homem, educador, professor, um educador social, porque a partir da Capoeira comecei [um] emprego [...] (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

Confesso que a partir desses apontamentos fui surpreendido por algo que não sabia expressar. O sentimento do entrevistado ao cantar a ladainha destacada veio à tona, me deparei com sua experiência sendo compartilhada de maneira tão forte que, de repente, parte da entrevista para compreender o sujeito em campo de atuação transformou-se em um mar de informações não lidas e nem escritas. Sua experiência de vida potencializou aquilo que imaginava da força que vem dos valores civilizatórios afro-brasileiros, dali senti a força da ladainha, da tradição oral e da Capoeira como um todo.

Ainda faltava entender como ele utilizava a Capoeira nas questões étnico raciais na escola. De que forma essa experiência permeava suas aulas? Sua resposta estava sempre ligada à experiência de vida – a tudo que aprendera com seu mestre. Ele apontou que aprendeu Capoeira na academia e nos projetos sociais quando começou e é por meio dos projetos que ele considera a Capoeira como o ponto

¹⁴ Grifo meu para destacar a música que foi cantada pelo Mestre na entrevista.

principal para crianças, jovens e adolescentes, os quais chamou de “uma faculdade”. Ele ressalta que o cerne de seu trabalho está centralizado na conscientização da criança, do jovem negro e periférico, e procura explorar a ideia da ancestralidade da Capoeira e a preservação dos conhecimentos de seu Mestre Duda, que deixou um legado, a tradição - que é a forma de entender o mundo dentro de uma cosmovisão africana.

Não pude deixar de perguntar sobre a forma que ocorre essa transmissão de conhecimento na Capoeira, então ele responde:

A mensagem parte da prática da Capoeira e da tradição oral, da oralidade. A oralidade é quesito fundamental dentro da Capoeira, dentro das culturas de matriz africana. E a oralidade vai partir desde da fala, da musicalidade, principalmente, desde das movimentações, gestos e as percepções. Às vezes você não precisa falar nada, o aluno ele percebe, a questão é que ele tem que perceber. Então na Capoeira existe códigos, você nunca vai dar a receita pronta para o aluno, ele vai ter que descobrir a receita então a gente simplesmente vai botar os ingredientes, ele que vai ter que descobrir as receitas. Na Capoeira a gente não dá nada pronto é um entendimento, então a tradição oral é isto, a gente vai falando, dando as indicações, mas você não vai dar nada pronto, ele, o aluno que vai ter que se construir e descobrir essa visão dele né, não existe uma coisa pronta, a descoberta vai ter que vir dele (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

A experiência da Capoeira propiciou ao Mestre Africano a oportunidade de ver o mundo de forma diferente. Sua aprendizagem atravessou os muros do “saber lutar” para uma significativa “mudança de vida”. A simbologia que isso traz é profundamente importante para a significação da utilização das ladainhas como proposta de ensino neste trabalho.

A entrevista do mestre foi algo como uma permissão para adentrar um pouquinho nesse mundo e entender o impacto que tem o seu trabalho na aprendizagem oriunda de uma tradição milenar. A partir dessa experiência compartilhada, me senti mais à vontade para mergulhar neste trabalho.

Quando perguntei sobre como ele avaliava os efeitos dos ensinamentos da Capoeira nos alunos, ele respondeu que dependia de cada aprendiz, já que na Capoeira o objetivo é enviar a mensagem para que os praticantes a entendam e a incorporem em sua vida com o tempo. Não contente, ainda insisti, de forma diferente, a respeito da questão “racial” como aprendizagem em seus projetos de alunos brancos e alunos negros, indagando se havia diferença entre as mensagens captadas por eles. A resposta foi:

Eu posso dizer que existe uma diferença grande. O trabalho com os alunos negros passa ser mais difícil do que com os alunos brancos. Por quê? O negro tem uma questão de aceitar-se, os alunos negros têm uma dificuldade

de se aceitar, então os alunos negros têm a questão assim: muitos têm o talento muito grande para Capoeira, mas poucos valorizam este talento que eles tem e eles tem uma dificuldade de se aceitar como negros. Os alunos brancos, parece que..., por incrível que pareça, eles tem mais, vamos dizer assim, dedicação que os alunos negros. Claro que a gente começa a entender, né? Que a gente começa a entender que esse processo dos alunos brancos serem mais dedicados do que os alunos negros, isso está ligado ao processo de formação histórica também que a gente vai lincar com a própria negação do negro na sociedade, do negro sendo visto como ser inferior, a cultura sendo tratada como demoníaca, que isso não presta, que isso é coisa de marginal... Então o aluno negro, ele está dentro deste contexto... querer se tornar branco dentro da sociedade. Por isso, há uma grande dificuldade de falar coisas africanas, os alunos têm bastante dificuldade de aceitar isso, porque eles estão nesse processo de branqueamento do próprio negro, da cultura negra, então o aluno negro tá nesta questão de se aceitar negro, que é um processo que às vezes é muito doloroso, né! (transcrição literal da entrevista oral) (AFRICANO, 2020).

Nesse trecho da entrevista, a fala sobre as diferentes formas de aprendizagem marcadas pela racialidade foram muito interessantes para refletir acerca de dois pontos que considero fundamentais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História. O primeiro é entender a forma da percepção do mestre sobre as desigualdades demarcadas racialmente e o segundo é relacionar com as dificuldades de se ensinar história e cultura afro-brasileira em sala de aula, em conformidade com a Lei nº 10.639/03. A busca pela desconstrução dos estereótipos coloniais, lançados desde o escravismo, ainda soam como um desafio constante em todos os campos sociais, principalmente na educação. Bhabha (2007) descreve desta forma essa construção:

É o cenário da fantasia colonial que, ao encenar a ambivalência do desejo, articula a demanda pelo negro que o próprio negro rompe. Isto porque o estereótipo é ao mesmo tempo um substituto e uma sombra. Ao aceder as fantasias mais selvagens (no sentido popular da palavra) do colonizador, o Outro estereotipado revela algo da "fantasia" (enquanto desejo, defesa) daquela posição de dominação, pois, se a "pele" é no discurso racista a visibilidade da escuridão e um significante primeiro do corpo e seus correlatos sociais e culturais, então é inevitável que lembremos o que diz Karl Abrahams em sua obra seminal sobre a pulsão escópica. O valor-prazer da cor escura é um recuo a fim de não saber nada do mundo exterior. Seu significado simbólico, no entanto, é totalmente ambivalente. A cor escura significa ao mesmo tempo nascimento e morte; ela é em todos casos um desejo de retornar a completude da mãe, um desejo por uma linha de visão e de origem ininterrupta e não-diferenciada.

Mas certamente há outra cena do discurso colonial em que o nativo ou o negro corresponde à demanda do discurso colonial, onde a "cisão" subversora é recuperável dentro de uma estratégia de controle social e político. É reconhecidamente verdade que a cadeia de significação estereotípica é curiosamente misturada e dividida, polimorfa e perversa, uma articulação da crença múltipla. O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais. Em cada caso, o

que está sendo dramatizado é uma separação – entre raças, culturas, histórias, no interior de histórias – uma separação entre antes e depois que repete obsessivamente o momento ou disjunção mítica (p.126 e 127).

Na tentativa desta desconstrução de ideias estereotipadas, o mestre dá corpo e voz como uma fonte a uma outra linguagem no Ensino de História, uma forma de incorporar o patrimônio imaterial que dá luz e diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem sobre as diferenças culturais.

Especificamente na escola onde leciono, ele identificou a dificuldade dos alunos negros e alunas negras se identificarem como tais e assevera que, nas relações étnico raciais, não presenciou conflitos manifestados por uma violência direta. Observou que os alunos nas aulas de Capoeira relataram algum conhecimento sobre conteúdos históricos sobre africanidades, discursando que já viram tal assunto em algum momento das aulas de história. Não é difícil pensar o quanto lisonjeado fiquei, uma vez que o narrador que vos escreve é aquele que lecionava essas aulas aos alunos que frequentavam a Capoeira; a inquietação do ensinar sobre a referência matriz cultural africana é uma constante em minha profissão.

O mestre foi uma espécie de licenciador para compor as aulas de história. Essa posição explicita a intenção do giro em equiparar a importância entre os saberes comunitários e os saberes acadêmicos, assentando suas importâncias no desenvolvimento da EREER. A esse respeito, Cunha (2007) reflete:

[...] a ciência não passa ao largo de seus praticantes, ela se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica, mas central, é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo (p. 78).

Tudo está no giro, na forma como se pensa e se articula os saberes milimetricamente e se aponta para uma relação entre educação e relações étnico-raciais, que impulsionam a uma política cultural e educacional antirracista. Transitar pelos saberes exige respeito e valorização de todos os envolvidos, e, na EREER, pedimos licença à memória.

2. 1 - O MESTRE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A roda de Capoeira está pronta, o mestre conduz a cerimônia, o berimbau dá o ritmo, logo começa o canto, os praticantes na roda estão atentos a sua letra, os

expectadores também, dali é enviada a mensagem, daqui a pouco o jogo começa. Esta é uma das etapas da roda de capoeira, os participantes interagem ao som, ritmo, dança. Nesse capítulo, o giro conecta a experiência pessoal, a EREER e o Ensino de História, transbordam algumas teorias em relação às reflexões do mestre acerca de sua prática educativa.

Ismael Fabiano Ferreira Cardoso pratica Capoeira há mais de 27 anos e é conhecido como Mestre Africano. Trabalha como educador social, possui formação em educação física e cursa história. Sua vida possui uma intensa trajetória educacional mergulhada em projetos sociais, é possível aproximar sua biografia às reflexões entre a prática da Capoeira e algumas concepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Uma das marcas históricas e simbólicas da luta para a Educação das Relações Étnico-Raciais foi o ato nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 1978. Desse movimento surgiu a “Carta de Princípios” (MNU, 1978), elaborada a partir de uma série de reivindicações contra a discriminação racial no Brasil. Tal ato foi considerado como audacioso, visto o período histórico que o Brasil atravessava, a ditadura militar. Entre as diversas reivindicações de defesa do povo negro, destaco a redação que exigia a “reavaliação da cultura negra e o combate sistemático a sua comercialização, folclorização e distorção”. Observem que o campo da educação sempre esteve em pauta no combate à discriminação. Anterior ao ano de 1978, outras frentes fizeram história na luta pela inclusão do negro nas escolas e, posteriormente, pela inclusão da história afro-brasileira nos currículos escolares:

A relação com a questão da educação e, mais especificamente, com a história ensinada nas escolas como parte da luta do movimento negro “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil” é evidente em muitos momentos e em diferentes lugares. E a luta nas escolas, como estratégia privilegiada para atingir esse objetivo, foi frequente em grande parte do território nacional, principalmente a partir da década de 1980. Bem antes, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na mesma cidade em 1944, duas das mais importantes organizações do movimento negro na primeira metade do século XX, já contavam com escolas em suas dependências para alfabetizar e instruir pessoas negras (PEREIRA, 2012, p. 113 e 114).

A informação sobre a cultura de determinado povo e a importância de compreender as origens sempre foram valorizadas na escola; o docente de História, por exemplo, em meu tempo de estudante na educação básica, solicitava a mim que fizesse minha árvore genealógica, que esbarrava em determinado período histórico, justificado pela perda de pertença social e cultural, motivado pelo tráfico escravista.

Quando contei a história do Pequeno Príncipe Preto ao meu filho, despertou em mim a percepção de que trazer as ladainhas de Capoeira para o Ensino de História é uma forma de interiorizar uma aprendizagem herdada da cultura afro-brasileira, que não é simples. Esse conhecimento seria como um “baobá”¹⁵, árvore nacional de Madagascar, árvore milenar, árvore sagrada, em a qual, “dentro”, há múltiplas lendas e crenças. Uma dessas crenças é sobre ela ser possuidora de conhecimento, advindo das almas daqueles que foram enterrados em seus troncos. Na história contada ao meu filho, ela aparece assim representada:

Deixe-me contar um segredo: uma vez por ano, numa única noite, nasce uma solitária flor de cabeça para baixo, e a Baobá explode de vida e alegria.

A flor dura poucas horas e fede igual a carniça, mas é linda demais. Eu acho engraçado, porque a Baobá é ao contrário. Os galhos são secos para cima, parecem raízes. As folhas só brotam quando chove. Parece até que caiu do céu, de ponta-cabeça. Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que nos alimenta.

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis, rainhas. Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade¹⁶ (FRANÇA, 2020, p 08.).

O conhecimento que se aprende na roda de capoeira é também milenar. Pressupõe conhecimentos passados de geração em geração. O baobá, segundo a mitologia *yorubá*, é a conexão entre o mundo não terreno e o mundo material. A menção da literatura descrita fez com que eu criasse uma analogia para pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola como um baobá. A experiência do mestre, minhas reflexões e a histórica luta por uma educação antirracista somaram ingredientes poderosos para que a Educação das Relações Étnico-Raciais não somente configure esta narrativa no Ensino de História, mas que provoque reações e reflexões acerca do próprio sujeito que pesquisa e que aumenta a riqueza do conhecimento colocado nas ações do seu próprio dia a dia, logo:

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto

¹⁵ Rodrigo França é escritor, ator, diretor, cientista social, pintor, entre outras coisas. Ele atuou em 42 peças e dirigiu oito peças. Ativista pelos direitos civis, escreveu uma peça de teatro que resultou na escrita deste livro. Cabe aqui ressaltar o nome de Juliana Barbosa Pereira, ilustradora do livro e responsável pela identidade visual do livro. Para saber mais sobre as narrativas africanas acerca do Baobá, acesse: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-fundamental-das-culturas-africanas-tradicionais/>.

¹⁶ Esta citação se faz importante por ser um livro destinado as crianças e possuir uma linguagem que acessa as representações culturais africanas, bem como, ancestralidade e Baobá. Mesmo sendo um gênero literário, o livro: O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França, desperta curiosidade e aprendizado sobre valores culturais afro-brasileiro e teve um efeito muito provocativo em minhas reflexões.

conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Destacamos, na presente análise, duas orientações do texto legal: a primeira, sugere o movimento de conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, através do diálogo com as comunidades tradicionais; a segunda, incentiva a participação de grupos do Movimento Negro – e Indígena, a partir da Lei nº 11.645/08, sob a coordenação dos gestores e professores, na elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial. (MEINERZ, PINHEIRO, 2018, p.153).

As autoras, ao citarem a EREER na perspectiva do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004 e realizarem profunda análise sobre como ela é compreendida enquanto “demanda social e política pública”, (2018) apontaram, de forma perfeita, a importância dos gestores e dos professores na promoção da equidade social. O que eu acrescentaria de suas reflexões para este trabalho é o fato que o crescimento plural e descolonizador se inicia no interior da vida dos próprios agentes executores da lei.

Para proporcionar um terreno fértil para o trabalho que seria a flor que nasce em volta do baobá é preciso de almas que se sensibilizem com o tema, que por vezes incomoda, mas que, quando nasce, se torna tão belo e significativo que impacta a todos no espaço escolar. Um baobá produz e cultiva as almas que nela estão, o professor pode se tornar uma alma na aula de história para lançar sua semente, a qual a aula se torna uma:

[...] produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdo, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem (SEFFNER, 2010, p. 213).

Para elaborar uma metodologia de Ensino de História africana e afro-brasileira, através dos valores civilizatórios afro-brasileiros, foi preciso compreender o processo histórico das relações raciais no Brasil para iniciar a ginga.

Desde a chegada dos africanos em nosso país, as relações raciais entre negros, brancos e índios foram de conflitos entre a metade do século XVI e, de certa forma, se estendem aos dias atuais. Esses conflitos tiveram diversas naturezas: negociações, suicídios, problemas religiosos, violência física e violência ideológica - que constituem o racismo.

Para Mestre Africano, ser negro teve outro significado a partir da Capoeira, por intermédio do seu Mestre Duda, ele descobriu um olhar de positividade em sua

identidade racial. Para muitos negros, esse processo de cultivar sua raça e sua cultura é lento, visto a exclusão e a falta de representatividade de personagens e valorização cultural ligados à identidade negra na escola e na mídia, pois suas apresentações, ainda hoje, são forjadas à sombra de um passado reduzido pelo escravismo, tramado em um ideário nacional de embranquecimento:

No processo de “integração” nacional, pouco a pouco, índios aprendem que não devem viver nus, mas vestidos; suas casas passam a ser de tijolos, de cimento; seus modos de produção da vida material e tecnológicas vão sendo desautorizados e substituídos por outros. Quanto aos negros, passam a alisar seus cabelos, vestir roupas parecidas não com a de suas etnias, pois devem embranquecer, para serem aceitos. E muitos outros comportamentos podem ser citados, dando conta de como as identidades negras e indígenas foram e são agredidas (NAZARÉ, 2015, p.22).

Seres humanos não chegam ao mundo discriminando outrem pela aparência fenotípica. As discriminações são construídas historicamente e afetam as relações raciais e sociais, sendo assim essas diferenças levaram à discriminação e à desigualdade econômica, política e cultural. As percepções sobre o racismo são de forma diferente entre negros e brancos.

Aos negros, isto nem sempre é nítido. Nascemos em uma sociedade iludida pela democracia racial. Muitos (principalmente brancos) acreditam estar em um território marcado pelas diferenças que coexistem de forma harmoniosa - para muitos, conflito racial só existe nos Estados Unidos. Entretanto, nós, negros, descobrimos mais cedo essa distorção étnica das relações raciais, somos despertados por uma realidade que classifica as pessoas baseada em construções ideológicas coloniais sobre o que é ser negro e o que é ser branco, incidindo nas relações hierárquicas raciais, gerando complexos culturais de inferioridades:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de terem julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (BRASIL, 2004, p.235).

Nascimento (2002)¹⁷ registrou uma espécie de compilação de importantes conferências que fez ao longo de sua trajetória ativista pan-africanista. Nela, há um conjunto de ideias e consistências históricas-ideológicas que marcaram a exclusão

¹⁷ Na obra intitulada *o Quilombismo*, sua introdução foi uma reescrita de um conjunto de textos que ele escreveu para o livro *Brazil: Mixture or Massacre? Essays in the Genocide of a Black People*, de 1979.

dos negros da sociedade brasileira em todas as esferas sociais, econômicas e culturais sob a cunha do racismo.

[...] no entanto, o que importa é assinalar que o livro e o escritor negro-brasileiro não existem aqui nos Estados Unidos, melhor dito, não apenas aqui: em nosso próprio país, o escritor afro-brasileiro é um ser quase inexistente, já que umas raras exceções só confirmam a regra. Os motivos? A resposta é simples: devido ao racismo. Um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito, essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada “democracia racial”, cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente; tal ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho (NASCIMENTO, 2002, p. 26 e 27).

Na escola, um lugar de intensa interação das relações raciais entre crianças e adultos, as descobertas das diferenças podem ser dolorosas às crianças negras e aos adultos que negam a existência do racismo no mesmo espaço, sob a pressuposta ideia da inexistência de raças. Nela, o componente curricular que marca a formalidade educacional, emergentemente, tem que corroborar um movimento pedagógico que diversifique o conhecimento cultural, respeitando as diferenças e estando atento à desconstrução ideológica de branquitude:

Ainda no que se refere à escola, é preciso considerar que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é negado na escola brasileira. Assim, vemos esta instituição social apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica, e não as culturas nacionais (LIMA, 2015, p. 22).

Não há dúvidas que devemos largar mão de endurecidos e hierarquizados saberes. Aqueles que ainda leem, literalmente, o conceito de racismo preso ao papel e não se permitem estabelecer uma situação de empatia entre aqueles que sofrem com a exclusão determinada por fenótipos, estarão fadados a não reconhecer como a *branquitude* se constituiu ideologicamente neste contexto,

Um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (SILVA, 2017, p. 28).

Nesse cenário é que as crianças vão se formando enquanto sujeitos no emaranhado das relações sociais. A descoberta das diferenças, advinda de uma pretensa universalidade do sujeito a partir das percepções eurocêntricas da modernidade, deram a noção do belo, da virtude, do civilizado, do padrão, dos “heróis aventureiros e descobridores” que escreveram a história dos povos que encontraram. A alma tinha cor e dependia dela para saber se seria salva ou não no reino dos céus. Para resumir, aquilo que é branco prescinde de boa referência.

Quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira dicotomizam o ser humano em negro e branco, ela destaca o aspecto político de ação educacional, visto o cenário racial em todo o Brasil. Abreu e Mattos (2008) reconhecem este aspecto das diretrizes, mas também contestam que a separação negro/branco seja permanente e imutável, tal como as diretrizes dão a pensar:

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias (Mattos, 2000). De fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de “negro”. Esse o sentido profundo da resignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro (a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos. Mesmo assim, não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e de escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos descendente de cativos. Por eles, uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-las num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o *continuum* hierárquico branco/preto, herdado da experiência colonial. Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira. Trata-se, portanto, de uma opção política de combate ao racismo quando o parecer aprovado pelas “Diretrizes” se refere à dicotomia negro/branco como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias, nas relações sociais vigentes no país [...] (ABREU e MATTOS, 2008, p.10 e11).

As reflexões de Abreu e Mattos (2008) foram pertinentes para pensarmos na identificação do que é ser negro e branco enquanto ser humano em formação social institucionalizada e categorizada por lei. Contudo, eu, enquanto sujeito e observador na escola, devo considerar as relações raciais em consonância com essas distinções de raça, encarando o processo de branqueamento existente.

A partir de então, a abordagem de uma pedagogia positivada, sob a dicotomia negro/branco se faz necessária para transformar as concepções ideológicas e culturais, sendo assim:

Pedagogias de combate ao racismo e discriminações elaboradas com o objetivo da educação das relações étnico/raciais positiva têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 17 ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p.16).

Talvez um dia, as relações étnico-raciais terão outra abordagem, uma que fuja da dicotomia racial, porém, enquanto houver necessidade de justificar tais trabalhos pelo racismo estrutural e institucionalizado, a perspectiva teórica continuará. Nada é permanente, mas continua até que as relações raciais não estejam em zona de conflito e em negociação. Não estou falando do escravismo, estou falando do século XXI, dissertando sobre os objetivos de ensinar a história da trajetória cultural afro-brasileira, do século XIX, de maneira positivada, através da Capoeira, conforme parecer CNE/CP 003/2004, sob a Lei nº 10.639/03, visto que, ainda, nesse contexto, há uma outra história ainda não contada nos bancos escolares.

Acredito que esta zona de conflito e negociação não se resolva do dia para a noite, ou muito menos estará resolvida na geração dos meus netos, contudo, fazer parte desta desconstrução que está em processo na Educação das Relações Étnico-Raciais é caminhar junto na luta antirracista.

A maioria dos alunos participantes do trabalho foram brancos, tendo apenas uma criança negra. A esta, o alcance esperado neste trabalho se dimensiona às diretrizes, ou seja, despertar (ou fortalecer) o orgulho de sua origem africana compreendendo as manifestações culturais herdadas (Brasil, 2004). E para a maioria das crianças brancas, a desconstrução da branquitude e o preenchimento do discurso de respeito à diferença, por meio de conhecimentos que são oriundas de valores civilizatórios afro-brasileiros, a Capoeira será a porta de entrada.

Hoje, existem diretrizes e leis que dão esperança de legar, ao ensino, valores e história da cultura africana e afro-brasileira. Oportunidade para alunos e professores, tanto negros quanto brancos, registrarem, de corpo e alma, uma experiência de aprendizagem, para que possam não somente compreender parte da cultura afro-brasileira na história, mas também recriar uma narrativa que marque uma significação positiva em suas vidas:

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (BRASIL, 2006, p.22).

Pensar em aulas que apresentem não somente a denúncia explícita do racismo, mas também um conjunto de atividades que saia da tradicional escrita e da leitura, que dimensionem a vivência cultural, é um desafio curricular.

Sendo assim, a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o 'tradicional' viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com 'identidades individuais e sociais' diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma 'autêntica democracia racial' (PEREIRA, 2012, p. 113 e 114).

As relações étnico-raciais e o sentido de identidade brasileira foram se alterando ao longo dos anos, conseqüentemente havendo reflexo na educação destas relações. Portanto, torna-se fundamental entender o medo e o imaginário da elite brasileira no século da abolição.

O prefácio do livro de Azevedo (1987) abre com a seguinte questão: "o que fazer com o negro?" Pergunta realizada por Eisenberg que analisou este questionamento como sendo de profunda conotação racial. O contexto, a que se refere a questão, é de uma época intensa no Brasil, o qual abrangeu o processo emancipatório brasileiro, a primeira constituição, levantes na Bahia, a ascensão de intelectuais negros, insurreições e a sombra dos acontecimentos em São Domingos rondavam como um espectro as elites brancas no século XIX.

Azevedo (1987) narra o constructo ideológico sobre o imaginário dessa elite, em tal período, em relação ao negro, e classifica como heterogenia social-racial a minoria elitista, branca, "rica e proprietária" e a "maioria não-branca, pobre e não

proprietária” (p.36). Debruça-se para compreender como isso se enquadrou no processo de transição da mão de obra escravista para a mão de obra livre, evidenciando os fatores da imigração como opção ideológica de branqueamento no Brasil.

[...] as soluções encontradas para se ultrapassar esta heterogenia foram diversas, embora tivessem como ponto comum a ânsia de instituir uma nacionalidade. Esta busca de um povo foi expressa repetidamente por diversos reformadores ao longo de todo o século XIX. Em um primeiro momento, os emancipacionistas voltaram-se para os próprios habitantes pobres do país, fossem eles escravos ou livres, e procuraram arrancá-los de suas vidas vistas como abjetas, inúteis e isoladas, para integrá-los no seu projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressiva. Em meados da década de 1870 e sobretudo no início dos anos 80, os abolicionistas retomaram muitas destas propostas emancipadoras, embora passassem a defender um prazo fatal para o fim da escravidão. Já em um segundo momento, que podemos localizar a partir dos anos 50, ganhando força principalmente nos anos 70, os emancipacionistas aderem as soluções imigrantistas e começam a buscar no exterior o povo ideal para formar a futura nacionalidade brasileira. A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que em fins do século a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar “a raça brasileira” e engendrar por fim uma identidade nacional. (p.36 e 37).

Os estudos da Célia Azevedo ajudaram a compreender as amarras entre as estruturas econômicas e o sócio-racial que marcaram o período em questão¹⁸. As observações da autora trazem a trajetória de estruturação estereotipada do negro entrelaçada ao medo das elites brancas perderem o poder. As depreciações aludidas ao negro, para justificar uma pretensa incapacidade produtiva, foram colocadas no campo da subjetividade dessa elite.

Já no século XX, diversos pensadores estavam imbuídos de classificar a identidade brasileira como homogênea, embalados pelo ideal de miscigenação que ajudou a formar uma ideia de um Brasil sem discriminação, ou seja, do ideário da democracia racial.

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da

¹⁸ Azevedo não deixou de fazer uma reflexão historiográfica sobre as obras que tratavam da passagem pré-capitalista para o capitalismo brasileiro. Obras como de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni foram debatidas e classificadas pela autora como uma historiografia de transição entre os escritos sobre o negro até o término do abolicionismo e a retomada do sujeito em debate após a década de 1930, destacando como os autores, a partir de 1930 situaram os negros em suas análises estruturais marxistas.

elite, apoiada, resulta da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaboraões especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora (MUNANGA, 2008, p.48).

O contexto atual possui característica identitária diferente e que ajudou a visibilizar a herança da cultura afro-brasileira, visto as lutas dos movimentos sociais voltados à questão da raça, para que negros e negras ocupassem espaços de representação nas áreas econômica, social e cultural¹⁹.

Portanto, a Educação das Relações Étnico-Raciais envolve concepções de raça e de racismo que contém toda a fundamentação para compreender a desigualdade existente entre raças e fazer valer uma das principais reivindicações da Lei nº 10.639/03.

Raça não é um simples conceito, pois perpetua sentimentos que por vezes são difíceis de enfrentar. O reconhecimento de sua criação é dura, impactante e conflituosa. Para brancos, existe a dificuldade de ver seu privilégio na sociedade diante da hierarquização histórica entre negros e brancos. Para negros, pesa a luta pela ressignificação do conceito de negro, que por anos foi carregado de adjetivos pejorativos, tão relacionado ao período escravista,

Para nós, só é possível falar da raça (ou do racismo) numa linguagem fatalmente imperfeita, dúbia, diria até inadequada. Por ora, bastará dizer que é uma forma de representação primária. Incapaz de distinguir entre o externo e o interno, os invólucros e os conteúdos, ela remete, em primeira instância, aos simulacros de superfície. Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total. Mas, como explica Frantz Fanon, raça é também o nome que se deve dar ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança,

¹⁹ O salto temporal para os dias de hoje tem a intenção de levar os leitores aos aspectos das permanências históricas a respeito da construção racial. Por certo, a partir da década de 1980, a historiografia deu um grande salto no que diz a respeito aos estudos dos negros no Brasil. Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Muniz Sodré, Célia Azevedo, Kátia Queirós e João José Reis buscaram um novo olhar sobre o sujeito negro no Brasil. Assim como Lélia Gonzales, Milton Santos, Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, sem falar de autores estrangeiros como Frantz Fanon, Achille Mbembe, que se aventuram em análises pós-colonialistas e legaram uma reflexão alternativa às historiografias marxistas.

isto é, à raiva daqueles que, condenados à sujeição, veem-se com frequência obrigados a sofrer uma infinidade de injúrias, todos os tipos de estupros e humilhações, e incontáveis feridas (MBEMBE, 2018, p.28).

Mbembe (2018) faz alusão à construção ideológica sobre o conceito de raça negra, atribuindo-a como fruto de um “delírio” da modernidade europeia, que buscou através da espoliação dos povos africano e asiático, o desenvolvimento do capitalismo sob o jugo do colonialismo. Os povos dominadores singularizaram os diferentes povos fora da Europa, atribuindo essencialismos que, por sua vez, colaboraram à introdução de elementos que, atribuísem aos subjugados, valores culturais ínfimos diante da “grande civilização” que se desenvolvia no mundo europeu.

Faz-se necessário para o professor de qualquer área, quando assumir a postura de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais entender o conceito de raça como subsídio para estudar o racismo, compreendendo que:

[...] o conceito de “raça” não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de racismo. No seu emprego científico, não se trata de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais.

Tal conceito é plenamente sociológico apenas por isso, porque não precisa estar referido a um sistema de causação que requeira um realismo ontológico. Não é necessário reivindicar a utilização do conceito em estudos sociológicos (GUIMARÃES, 2009, p.30 e 31).

Logo, o racismo pode ser entendido como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Não é por nada que Mestre Africano, quando anuncia a importância de se identificar como negro e de se orgulhar pela pertença racial ao entrar na Capoeira, sente orgulho de tal reconhecimento por intermédio de uma prática cultural tida como originária dos povos negros.

Os resultados de uma longa e permanente luta de reconhecimento e visibilização da cultura africana e de sua presença no Brasil demonstram a intensidade da diversidade racial e cultural e a importância da afirmação da presença negra em um cenário em que:

A cultura e a identidade nacionais (ditas no singular) foram substituídas, neste caso, por um conjunto multifacetado e plural de práticas, ideias, padrões de comportamento, características psicológicas, estéticas, definições sobre identidade e alteridade que criam um mosaico de percepções de pertencimento e de estranhamento que abalaram fundações que pareciam

indestrutíveis. Não somos apenas ‘brasileiros’. Somos afro-brasileiros, nipo-brasileiros, luso-brasileiros, teuto-brasileiros, ítalo-brasileiros. Mais do que isso, somos também homens e mulheres; nordestinos ou nortistas; brancos e negros; moradores de bairros diferentes; exercemos profissões distintas (inclusive no status); somos portadores de crenças e estilos distintos. É claro que essas múltiplas identidades sempre nos pertenceram, mas elas ficavam esquecidas quando as relações interidentitárias nos forçavam a uma definição homogênea ou exclusiva: ser brasileiro (OLIVA, 2012, p. 30).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana sugere ações para o ensino fundamental, a fim de buscar alternativas para correção das desigualdades apontadas pelo censo/2010²⁰, entre brancos e negros na educação básica.

As ações são iniciativas para implementar a Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas e privadas do ensino básico ao ensino superior. Elas foram balizadas pelo Conselho Nacional da Educação que, ao longo do processo de desenvolvimento da Lei nº 10.639/03, desenvolveu as principais diretrizes e os objetivos para sua implementação. Nessa perspectiva, destaco:

[...] a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (PARECER, CNE/CP 0003/2004).

No implemento às respostas colocadas pelo parecer, o fazer pedagógico possui algumas orientações para o combate ao racismo. Essas orientações se dividem nas instâncias federais, estaduais e municipais e nos níveis educacionais: ensino fundamental, médio e superior. Aqui aponto três das principais ações que orientam o fazer pedagógico:

- a) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico- raciais. [...]
- b) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.

²⁰ Os números da desigualdade educacional, sobre a questão étnico/racial, demonstraram que a população negra (pretos e pardos) é 51,07% da população brasileira; “a escolaridade de negros com 15 anos ou mais é de 6,7 anos de estudo e a dos não negros é de 8,4 anos, sendo que 45,1% da população negra na faixa etária de 18 a 29 anos não havia completado o ensino fundamental” (Brasil. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2013, p. 50).

c) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referência históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade (BRASIL, 2013a, p. 50 e 51).

Bastaria citar a última ação descrita para justificar a presença do mestre de Capoeira neste trabalho, porém sua presença ultrapassou as letras e a formalidade, pois ele representa uma das fontes de aprendizagem mais antigas sobre a cultura da prática, que é a tradição oral, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Uma vez que as relações étnico-raciais no Brasil têm um histórico de discriminação, violência, negociação e luta, a reeducação dessas relações se faz necessária. Neste trabalho, enfoco a base cultural negra, de valor identitário, importante e sofisticado, tanto quanto as outras culturas e raças que formam a história do Brasil.

A (re)construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais que leve à compreensão e ao respeito entre brancos e negros depende da desmistificação do olhar sobre o racismo como sendo uma causa de luta exclusiva do negro. Entretanto, é necessário que os professores, agentes deste processo, percebam que o:

[...] equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2013b, p. 90).

O universo escolar é uma seara de desafios. Múltiplas raças e culturas a serem contempladas em representatividades que apresentam o processo de identificação dos alunos. O termo étnico²¹ permite pensar as múltiplas etnias africanas, indígenas, asiáticas e europeias. A diversidade é o ponto fundamental e o equilíbrio de um ensino que visibilize e dê voz a culturas mal interpretadas e silenciadas, e reforça uma formação discente antirracista.

“Dar voz” não é uma tarefa fácil ao professor de história que busca desvencilhar-se de um ensino eurocêntrico. Lembramo-nos que a historiografia, a partir do final dos anos de 1950, esteve à sombra do marxismo e da escola dos Annales²²(Zarth, 2010), que não abrangeram os estudos de cunho étnico-racial.

²¹ A palavra étnico toma destaque neste texto a partir do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

²² A crítica às teorias são referentes a não contemplação dos estudos étnicos, ou à discussão de raça.

Entretanto, a contemporaneidade exige um reinterpretar desta história inserindo a multiplicidade étnica que compõe a sociedade brasileira, desde então tensionada pelos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros.

Escutar, observar e produzir um conhecimento a partir da linguagem do outro exige empatia e humildade em aprender. A partir das considerações feitas na banca de qualificação referente ao projeto de minha dissertação, percebi que o mestre de Capoeira não estava incluído de maneira expressiva na pesquisa, dada sua importância, até porque não sou praticante da Capoeira. Logo, eu estaria com um olhar distante das matrizes culturais que se aborda por intermédio da prática, marcada pela essência do ensinamento do mestre de Capoeira por meio da oralidade²³.

Portanto, a voz do mestre se fez de extrema urgência para que, neste texto, minha escrita pudesse gingar entre ela e as reflexões e legislação dedicadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História.

Pensar o “ensinar história” exigiu um posicionamento importante diante dessa complexidade contemporânea, conquistada e exigida por lei. Hoje se pode sentir diversas mudanças no campo do Ensino de História, pois:

Historiador e professor de História, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. Como exemplo, temos o continente e o povo africano, que passa a ter história original e singular, antes e depois da conquista europeia e não ligada ou referida a esta. Novos temas e abordagens estão levando o Ensino de História a abandonar o tom cristalizado, naturalizado, de determinados objetos, evidenciando que até nossas mais fortes crenças, que pareciam ter nascido conosco, têm uma história, um começo, às vezes perverso, de violência, de dizimação e de aculturação (PEREIRA, GRAEBIN, 2010, p. 172).

Nesta perspectiva positiva do avanço no Ensino de História e pesquisa é que o objetivo de ensinar a história da trajetória cultural afro-brasileira, do século XIX, de maneira positivada, através das ladainhas de Capoeira, conforme parecer CNE/CP 003/2004 (PETRONILHA SILVA, 2004) sobre a Lei nº 10.639/03, toma corpo e sentido. Mestre, Capoeira, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais formam um círculo que vincula o saber empírico e a memória; a pesquisa como uma proposta que alinhava e positiva a prática pedagógica, que, por sua vez, busca a evidência de uma raça e de uma cultura que foi tão discriminada.

A presença negra se apresenta neste trabalho por intermédio de mim, que se situa como um professor que se reconectou com sua ancestralidade, a partir da

²³ A mestra Anelice Bernades, uma das integrantes da banca de qualificação questionou sobre a presença do Mestre de capoeira nesta dissertação, alertando que ele faz parte de um forte simbolismo na capoeira.

Capoeira - que fortaleceu ainda mais a busca em promover a igualdade, dando visibilidade e valorizando a luta e a história do seu povo, de quem aprendeu a escutar aquele que possui a memória²⁴. A presença negra se apresenta no respeito à memória do mestre que aprendeu a ensinar os valores transmitidos de seus mestres anteriores. A presença negra se faz no canto das canções de capoeira nas aulas de história e na compreensão do processo de luta no campo institucional legado por autores e militantes que deram parte de sua vida para lutar contra tudo o que se construiu historicamente e hoje me deixa com condições bem mais confortáveis que aquelas dos séculos XIX até aqui, como refletido ao longo do capítulo. Dispomos, portanto, de mais uma prática para os alunos aprenderem o valor cultural do negro no Ensino de História.

2.2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA APRENDE COM O MESTRE: GINGANDO NA SALA DE AULA

A roda de capoeira continua, o movimento do corpo é sincronizado, mão direita para frente e perna direita para trás, depois, a mão esquerda para frente e a perna esquerda para trás, tudo isso ritmado ao som do berimbau. Nessa sincronia, estão dois corpos no jogo da capoeira, seus movimentos por vezes lentos, por vezes rápidos, porém todos em um encaixe perfeito, fazendo da luta uma dança e da dança uma luta.

Na escola, o professor de história começa sua aula. Por vezes, o professor tem de equilibrar o ritmo, seu movimento é um gingado entre o conhecimento do aluno, o escolar, e a sua epistemologia acadêmica. A sua mandinga²⁵ é a prática pedagógica, que conquista o aluno, o traz para a aula, o instiga e cria o clima para aquelas horas de ensino e aprendizagem.

O Ensino de História é uma área de grandes possibilidades que foram se transformando ao longo do tempo. Ele oferece múltiplas pesquisas, sobre a qual ensinar a história é operar formas de coexistir: a escola, o aluno, o professor e a sociedade. Imaginem a roda de capoeira que está prestes a começar. Fácil é visualizar

²⁴ Neste contexto, “falar de memória das coletividades negras implica a identificação de mecanismos não ocidentais de manutenção desta memória” (INOCÊNCIO, 2006, p. 56). Assim sendo, cabe considerá-la como aliada ao Ensino de História, compreendendo sua dimensão na cultura afro-brasileira como repositora do passado.

²⁵ Mandinga na capoeira é a habilidade do jogador em surpreender seu adversário, ser esperto.

o mestre, ele usa uma corda na cintura da cor vermelha e branca, ele dá o tom da roda.

Agora imaginem o professor de história em diversas salas de aula, com turmas do sexto ao nono ano; seus instrumentos: quadro, giz, formações. É hora de ensinar múltiplos conhecimentos referentes à história, com um total de 25 a 30 alunos em cada turma. Esse professor possui muitas leituras, informações e, sobretudo, leva consigo o compromisso de fazer o melhor, de possibilitar um ensino que marque e auxilie o (a) aluno(a) em seu desenvolvimento enquanto ser humano, com uma responsabilidade de ofertar ao discente algo que seja significativo em sua vida, necessitando “sair da caixa” diariamente para garantir um ensino de qualidade. Imaginaram? Então, que comece o jogo.

Para este trabalho alcançar o objetivo de uma prática pedagógica que destaque a presença negra no Ensino de História representada pela Capoeira, o mestre é a ponte entre a Capoeira e a prática educacional.

Quando perguntei ao mestre sobre o tipo de ensinamento na Capoeira, ele respondeu que é uma prática constante de aprendizagem, com a qual procura conscientizar o jovem negro da valorização da sua identidade, através da cosmovisão africana de mundo e, para o aluno branco, a aprendizagem da presença negra na cultura brasileira.

Perguntei: de que forma ensina?, ele destacou a prática da oralidade como metodologia fundamental, porém, ressaltou que, na Capoeira, não há conhecimento pronto, o aluno aprende fazendo e descobrindo seus valores no decorrer das rodas capoeiristas.

A partir desse relato, a Capoeira pode ser percebida como potencialidade pedagógica de representação social no espaço escolar, especialmente nas aulas de história. De acordo com Silva (2011, p. 27, *apud* Moscovi, 1978, p.49):

[...] a representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar [...].

Remodelar e reconstituir exige um grande esforço, ainda mais nas questões pertinentes a Educação das Relações Étnico-Raciais. Compreender a presença da cultura negra na sociedade exige um trabalho que contemple representatividades dessa cultura. Para abordar a Capoeira e seu dinamismo no ensino, é preciso removê-

la da sua apresentação estática dos livros didáticos²⁶ e entendê-la em seu inteiro simbolismo, ou seja, a musicalidade, a dança, o canto, os instrumentos, um conjunto que dá sentido aos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Nesse sentido, a escola se torna um cenário perfeito para receber esse jogo de aprendizagem e pode ser compreendida como:

[...] espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcação de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural e social. Por isso, há relação entre projeto de escola e projeto de sociedade, ambos se influenciando mutuamente. Assim, pensar mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo às transformações em direção à sociedade que queremos (LIMA, 2015, p.17).

Sendo assim, esse espaço escolar simboliza possíveis mudanças no comportamento social quando se pensa em formas de representar a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir dos conceitos de “apropriação e representação” (GONZÁLES, 2018), a narrativa até aqui faz alusão à aula de história por intermédio da ginga da capoeira. O professor é alguém que constrói as aprendizagens com o universo escolar. A apropriação que faço da Capoeira pode ser refletida como possibilidade de:

compreender as criações, as produções, as invenções, as proposições de sentidos as vezes inesperadas, não como gestos puramente singulares, ou individuais, senão como convenções compartilhadas por comunidades de interpretação. Assim, estas concepções- representações e apropriações- permitem pensar as práticas (em nosso caso, escolares e docentes) e atender não só nas ações, senão também aos gestos, comportamentos e afetos, assim como às emoções, as ideias, representações significações e apropriações.(p.12. Tradução nossa)²⁷

As conquistas legais no direito de nossa história ser contada através de perspectivas que legitimam a contribuição cultural afro-brasileira, resgatando as tradições africanas, e com olhar desmistificador para o continente africano, desbravado os sentidos dos reinos, as organizações sociais, a interligação com o mundo, a partir não só do escravismo. Eu, os alunos e você, leitor (a), fazemos parte

²⁶ Quando me refiro às representações estáticas no livro didático, aponto para o seu conteúdo em relação ao assunto da capoeira, o qual é apresentado como importante valor cultural, porém sem a magnitude de estar vivenciando a prática, em que há uma completude nos sentidos dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

²⁷ No original: “[...] comprender las creaciones, las producciones, las invenciones, las proposiciones de sentidos a veces inesperadas, no como gestos puramente singulares o individuales, sino como convenciones compartidas por comunidades de interpretación. Así, estos dos conceptos –representaciones y apropiaciones– permiten pensar las prácticas (en nuestro caso, escolares y docentes),y atender no solo a las acciones sino también a los gestos, comportamientos y afectos, así como a las emociones, las ideas, representaciones,significaciones y apropiaciones”.

de um movimento corrente no Ensino de História: ensinar enxergando-se no processo de transformação.

As escolas mudaram, o público diversificou, as ferramentas pedagógicas (ainda que com certo atraso em algumas redes públicas) também estão se transformando. Permanece o cenário horroroso do desigual acesso aos recursos de vida, bem como tecnológico, entre outros, que servem como mercadoria, do racismo (que parece tomar fôlego e se renovar conforme o tempo), que se constitui na hierarquização do rico/pobre, do negro/branco/indígenas. Fico em dúvida se arrisco uma observação, *a priori* analítica, se a pandemia agravou ou simplesmente desvelou um Brasil desigual, adormecido pela radical bipolaridade política nos últimos anos. E o racismo? Sempre com força! Escancarado na internet e que gera, em todas as pessoas antirracistas, repúdio à violência (que gera morte, exclusão e estereotipação do diferente).

Enfim, nós professores do Ensino de História ligados a esse turbilhão de mudanças, gingando entre a pesquisa e a prática para produzirmos conhecimento que alimente as possibilidades de ensino nas escolas, devemos cada vez mais ampliar nossos recursos metodológicos.

O questionamento de Gonzáles (2018, p. 9) em relação às aulas de história e as possíveis, ou não, mudanças no ensinar, também pode ser refletido neste trabalho, ao passo que metodologias são pensadas. Talvez você esteja pensando que, agora, em 2021, ano de defesa desta dissertação, esteja fácil de responder, pois os acontecimentos causados pela pandemia forçaram um tipo de mudança. Você não está errado! Mas, a profundidade dessas mudanças não é simples de ser percebida, a não ser que esteja inserido no processo de inovação pedagógica.

O Ensino de História acompanha essas mudanças, principalmente na forma ideológica de pensá-las. Representações e apropriações são cada vez mais necessárias para acompanhar esses movimentos contrários a permanências já apontadas. Resistência, com um misto de inovação. Legar elementos da Capoeira para sala de aula (mesmo que virtual) exigiu um emaranhado complexo. Nessa percepção de apropriação, busco atender uma demanda de representatividade no ensinar história na escola. O uso da Capoeira nesta dissertação foi uma forma de fazer a leitura de um recorte histórico, valendo-me dos recursos “capoeirísticos” de

ensino, neste caso, as ladainhas de forma on-line, como veremos nos capítulos seguintes.

O respeito à história da Capoeira, e sobretudo a quem a pratica, está em primeiro lugar. Portanto, o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) dos praticantes da Capoeira não está suprimido e muito menos substituído neste trabalho. Ao contrário, a Capoeira aparece como um elemento insubstituível em sua aprendizagem, ou seja, a apropriação aqui busca representar no Ensino de História uma visibilidade sobre sua importância no resguardo dos valores civilizatórios afro-brasileiros. É na articulação dos valores culturais afro-brasileiros no espaço escolar (virtual) que a ginga aparece como um movimento suave, porém preciso, que consagra a escola, seja ela como estiver, como “um espaço produtivo e inventivo” (GONZÁLES, 2018, p. 23). As ideias da autora se tornaram muito potentes para pensar o Ensino de História na escola e a representação que a Capoeira expressou, contudo:

permite pensar os sentidos que orientam as práticas, não como imagens verídicas, ou enganosas, senão como construções interiorizadas e objetivadas de ensaios, classificações, modos de entender e de fazer (p.15. Tradução nossa)²⁸

As ladainhas e o mestre foram o externo e o interno no cenário escolar, o íntimo das minhas aulas de história, das minhas convicções, dos meus estudos; já os alunos envolvidos foram a tentativa de singularizar a pesquisa e a prática. Os alunos, olhados como agentes futuros para o exercício da cidadania, e não como cobaias ou ratos de laboratórios.

A ginga vai ocorrendo no planejar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História, ambas estão na roda cantando a mesma canção. O professor e os alunos são os jogadores e a prática pedagógica é um golpe do professor. As mudanças continuam sendo visíveis no ensino e o professor teria de se arriscar em caminhos que abram espaço para possibilidades de interpretação de multiplicidades culturais que subsidiam outras formas de ensinamentos, que, por sua vez, geram, em determinado espaço e tempo, resistências e conquistas. Assim, o aluno teve a chance de conhecer muitas sociedades e compreender os processos históricos que determinaram rupturas, silenciamentos e transformações, entendendo, portanto, os

²⁸ No original: “permite pensar los sentidos que orientan las prácticas, no como imágenes verídicas o engañosas, sino como construcciones interiorizadas y objetivadas de juicios, clasificaciones, modos de entender y de hacer”.

valores culturais refletidos em sala de aula, numa tarefa que exige do professor uma forma de adequação ou apropriação no exercício docente.

Apesar das transformações visíveis em relação à história regulada e à história sonhada no espaço das utopias dos pensadores que refletiram acerca da sociedade e do pensamento ao longo do século XX, grandes desafios ainda são interpostos a nossa tarefa de formar professores e conceber caminhos possíveis e criadores para a tarefa criativa, dado o grau de permanência de alguns paradigmas e representações que pautam a história ensinada e, portanto, praticada cotidianamente nos espaços escolares (ZAMBONI, LUCINI, MIRANDA, 2017, p. 255).

As autoras, ao refletirem sobre a formação de professores de história, demonstram que o desafio de ensinar história é uma tarefa constante, que exige aperfeiçoamento de habilidades dos professores frente a uma complexidade social. Assim sendo,

Pensar no Ensino de História é ter como referência, portanto, a dinâmica epistemológica da História e da educação não como unidades autônomas, mas na inter-relação criadora e singular que deriva a função entre esses dois campos (ZAMBONI, LUCINI, MARANDA, 2017, p. 258).

Plá (2011), quando analisa o Ensino de História em relação à pesquisa e o ensinar a história, tenta desfazer uma lógica que ele denuncia como hierarquizante, na qual a pesquisa se sobrepõe ao ensino. Entretanto, ele situa:

[...] O ensino de história como uma prática condicionada também por formas particulares de produção de conhecimento sobre o passado, em que as políticas educacionais entram em jogo, memórias coletivas, identidades múltiplas, posicionamentos historiográficos e práticas docentes que se misturam na aula para configurar diferentes sentidos à história. O resultado, ao contrário do que a lógica binária de pesquisa / ensino pode supor, não é um conhecimento hierarquicamente inferior ao da historiografia profissional, mas é simplesmente diferente. Essa produção particular de conhecimento histórico dentro da escola tem vínculos irreduzíveis com a historiografia profissional, mas também se caracteriza por estar fora dela, possuindo uma lógica diferente e, por isso, suscetível de se tornar objeto de investigação. (p. 166. Tradução nossa)²⁹.

O nosso campo de pesquisa é constantemente desafiado a englobar demandas sociais complexas, como a Educação das Relações Étnico-Raciais, que permitem ser trabalhadas em diversos campos epistemológicos, junto a demandas específicas de

²⁹ No original: "la enseñanza de la historia como una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia. El resultado, a diferencia de lo que puede suponer la lógica binaria de investigación/enseñanza, no es un conocimiento jerárquicamente inferior al de la historiografía profesional, sino que es simplemente distinto. Esta producción particular de conocimientos históricos dentro de la escuela tiene vínculos irreductibles con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella, poseedora de una lógica distinta y, por tal motivo, susceptible de convertirse en objeto de investigación".

conhecimento, que fazem jus à diversidade racial e cultural, só exploradas pelos agentes que complexificam a teoria e a prática: professores e alunos. Portanto, o grande momento da ginga no Ensino de História é identificar a especificidade de cada campo e, ao mesmo tempo, integrá-los a um ensino que trace caminhos para a (re)construção do sujeito e sua relação social.

Ensinar história é uma forma de pensar uma riqueza de detalhes que circundam o presente, acompanhado do passado e gerador de uma perspectiva futura. O ensinar história é inquietante a ponto de desestabilizar qualquer verdade dita sólida, ao ponto de equacionar valores e desvendar um pensamento que viabilize uma atitude variante, a fim de compreender os alunos e o seu entorno. O Ensino de História possibilita:

[...] construir e reconstruir suas relações com as instituições, as pessoas e os problemas que se apresentam cotidianamente; à sala de aula, porque esse jogo diz respeito a relações de poder e de afeto muito difíceis e muito ricas que nos ajudam a pensar o que é o outro e como devo me relacionar com ele; o Ensino de História, porque este é o objetivo principal das nossas preocupações, o modo como recortamos o passado e como o apresentamos às novas gerações, num processo de publicação e divulgação das nossas crenças e das nossas narrativas, diz respeito ao quadro que traçamos do próprio presente e, ao mesmo tempo, das perspectivas e expectativas que temos com o futuro (PEREIRA, SEFFNER. 2018, p. 49).

Deste jogo entre os saberes, o resultado é um processo de ensino inacabado, que projeta um futuro, mexendo com o presente e revirando o passado. O processo é a metodologia que se pensa, ou melhor, que se opera entre narrativas e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Preparem-se para a “armada”.³⁰

³⁰ Golpe de capoeira, em que um chute é dado com o lado externo do pé. O jogador gira no ar formando o movimento do golpe.

CAPÍTULO 3- O PERÍODO PANDÊMICO E O REPENSAR METODOLÓGICO DO ENSINO: É HORA DE USAR A ARMADA

A “armada” é um chute poderoso que exige do jogador um movimento complexo. O repensar metodológico que reflete a “armada” é o modo de pensar as ladainhas de Capoeira como uma narrativa que possa auxiliar a prática do Ensino de História, valorizando os valores civilizatórios afro-brasileiros, por meio da oralidade. Portanto, no gingado da capoeira se balança o corpo de um lado para outro, esperando o momento certo para a execução do golpe, e o primeiro momento da ginga neste trabalho é relacionar a metodologia com a teoria.

3.1 - A MANDINGA DO TRABALHO

Santos (2002) entende a forma de pensar ocidental como uma existência dominante, que prepondera os saberes das ciências humanas na perspectiva de uma razão, que ele classifica como uma totalidade.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não compreensão nem ação que não seja referida como um todo e o todo tem a absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade (p. 242).

Sobre um conjunto de ideias de uma totalidade do saber que chamou de razão metonímica, o autor observa uma ideia de totalidade do saber que ignora as especificidades e as formas múltiplas de conhecimento existente em uma sociedade. A partir dessas observações, é que pensei o referencial teórico para a prática metodológica de ensino desta dissertação. As ladainhas de Capoeira descentralizaram o eixo da narrativa voltada a uma totalidade hierarquizada e dicotômica, não para cristalizar uma revanche histórica ou uma inversão de poderes deste pensamento ocidental tão sabido até aqui, mas para horizontalizar as relações educacionais entre sujeito e conhecimento na perspectiva do Ensino de História. Santos refletiu que:

A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim, porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para os demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/ cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; norte/sul; ocidente/oriente; e assim por diante (Ibid., p. 242).

Na roda de Capoeira há a “mandinga” que, para funcionar neste trabalho, exigiu que o processo de libertação da razão metonímica passasse pelo educador no Ensino de História como uma habilidade a ser trabalhada na Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa habilidade seria a “mandinga” que se inicia pela negativa da totalidade do saber e percorre por uma educação que descolonize o Ensino de História a partir do entendimento de culturas marginalizadas, para isso o uso da concepção da sociologia das ausências que significa uma:

[...] investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. [...] o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002, p. 246).

Santos ainda observou que a não existência de um tal objeto de conhecimento é produzido como tal. No entanto, a sua invisibilidade é permeada pela ordem hierárquica do conhecimento.

A Capoeira quando aparece nos livros didáticos geralmente está associada a um movimento cultural de resistência, o que não há nada de errado, porém ela parece presa ao passado escravista, como imóvel, quase um museu vivo, representado por iconografias associadas a Rugendas³¹, apenas representando um passado cultural negro. Na hierarquia da totalidade do saber, ela estaria sob a égide da escravidão, deixando de lado o dinamismo do universo cultural da Capoeira, no sentido de evidenciar o conhecimento que ela preserva da tradição oral e seu forte movimento político e social.

O conceito da sociologia da presença é importante para reforçar a ideia da construção de narrativas através das ladainhas. Entende-se, desse conceito, a ideia de trabalhar a perspectiva de um futuro de possibilidades que:

Consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é no, fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições (Ibidem., p. 256).

Para o autor, o “ainda não” é um conceito fundamental para compreensão da sociologia das emergências. Ele parte da ideia de Ernest Bloch e situa esse conceito

³¹ Johann Moritz Rugendas foi um pintor alemão. Autor da famosa obra: Viagem Pitoresca ao Através do Brasil, 1835, em que retrata cenas do Brasil colonial.

em dupla interpretação: da capacidade, entendida como potência, e da possibilidade, entendida como potencialidade. Assim, o “ainda não” pode ser entendido em uma perspectiva temporal, no qual o futuro se difere do tempo linear, o que considera como vazio, portanto, o futuro estaria em uma perspectiva concreta, “sempre incerto e sempre em perigo” (Gomes, 2017, p.41).

3.2 – O JOGO DAS METODOLOGIAS: O DIÁLOGO ENTRE A SONDAÇÃO E O PLANEJAMENTO DAS AULAS

Existe uma frase famosa do Mestre Moraes³² que diz: “Capoeira é um diálogo de corpos, eu venço quando o meu parceiro não tem mais respostas para minha pergunta”. Os simbolismos que o Mestre Moraes atribui ao jogo de Capoeira são evidentes. Os corpos são o encontro de duas realidades que entram no jogo da vida. Nessa percepção é que a sondagem e o planejamento das aulas irão dialogar.

Planejei duas sondagens em função das mudanças ocorridas na pandemia. A primeira sondagem tinha quatro questões que buscavam instigar os alunos a colocar seus conhecimentos acerca da Capoeira e da cultura negra em tempos escravistas. Eram elas:

1) *O que é Capoeira?*

2) *Para a pergunta abaixo, marque com um X a resposta correta e justifique sua resposta:*

Você sabe desde quando se pratica Capoeira no Brasil?

a) *século XIX com os escravizados;*

b) *século XX em comunidades negras.*

3) *Que tipo de cultura a Capoeira legou à História do Brasil?*

4) *Como você compreende a existência cultural dos negros escravizados no Brasil nos dias de hoje?*

³² Mestre Moraes é uma das personalidades mais conhecidas do mundo da Capoeira. Compositor de amplas canções de Capoeira, também é “presidente e fundador do GCAP – Grupo de Capoeira Angola Pelourinho, ele é professor de Inglês, Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia (Ufba) e doutorando em Cultura e Sociedade pela mesma instituição. Discípulo de Mestre Pastinha, mantém o blog <http://Mestremoraes-gcap.blogspot.com/>, onde discute os vários aspectos da arte-luta. Compositor de amplo repertório de música de capoeira, Mestre Moraes foi indicado ao Grammy, em 1984, com o Cd Brincando na Roda”. Informações disponível em: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/Mestre-moraes/>. Acesso em: 10/06/2021.

O objetivo dessa atividade, a qual me refiro como sondagem, era compreender a forma como os alunos expressavam a Capoeira no contexto escravista no século XIX. As perguntas foram pensadas de forma aberta, buscando evidenciar a espontaneidade na resposta do discente e procurando acompanhar o seu pensamento histórico sobre a Capoeira. Antes da pandemia, elas seriam aplicadas as turmas dos oitavos anos após decorridos alguns meses de aula.

Os temas envolvidos na sondagem levariam ao desdobramento de uma série de planos de ensino que pudessem provocar nos alunos a criatividade de criar ladainhas de Capoeira a partir da própria roda, em aulas interativas, que contribuíssem para a pesquisa intensa de personagens negros no período abolicionista.

3.3- ORIGENS: OS PLANEJAMENTOS DE AULA

Entre colocar as ideias do projeto inicial ou não, optei pelo “sim”, e pelo seguinte motivo: a ideia de processo e experiência. Os acertos ou erros nesses esquemas de aula permitem compreender a relação sala de aula e professor. Caso se permita visualizar ou imaginar a sincronização dos conteúdos e a prática pensada, este projeto sempre terá possíveis adaptações, versadas no espaço físico escolar ou em casos excepcionais, como este que vivemos.

Os planejamentos de aula foram resultados das análises realizadas na sondagem feita aos alunos. Antes da pandemia, os planos de aula foram pensados em relação ao desenvolvimento da proposta inicial, que previa a produção de fontes de análise para pensar o Ensino de História a partir das produções dos alunos em aula. Esses planos eram propostas provisórias, pois estavam sujeitos a modificações, tendo em vista o resultado da sondagem, eles são os mesmos que foram apresentados à banca de qualificação, com pequenas modificações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serviria como documento de formalidade ao que se prevê na construção de projetos e planos de ensino. Nos objetos de conhecimento expostos, pude encontrar possibilidades de diálogo com o conteúdo que pretendi trabalhar, o que ocorreu igualmente com a Capoeira, em sua dimensão de resistência cultural e evidência do protagonismo de personagens negros históricos, calcados nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Assim, os planos de ensino contextualizariam os objetivos da Base Comum Curricular (BNCC) como também a proposta de uma metodologia que compusesse a ideia de posituação da Educação das Relações Étnico- Raciais, conforme o parecer

CNE/CP 003/2004, já mencionado. Abaixo, as primeiras ideias das aulas antes da pandemia:

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
<i>Brasil no século XIX</i>	<i>O escravismo no Brasil no século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo, e políticas migratórias no Brasil imperial.</i>	<i>(EFO8HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</i>

Componente Curricular: História;

Professor: Rodrigo Santiago da Silva Garcia;

Escola: EMEF Padre Orestes João Stragliotto;

Ano: 8º

Conhecimento prévio: antes das aulas, os alunos já terão conhecimento do processo histórico que se desenrolou até o início do conteúdo abolicionista, então, possivelmente, já entenderão:

O Brasil do século XIX e o escravismo.

OS PRIMEIROS PASSOS:

Objetivos gerais:

Estudar e compreender o abolicionismo e a capoeira como elementos da resistência política e cultural, negra;

Trabalhar com os valores civilizatórios afro-brasileiros;

Pesquisar sobre os personagens negros propostos em aula;

Criar ladainhas.

Duração de cada aula: 1h10min.

Problematização: O que foi o movimento abolicionista? Quem ou qual (is) grupo (s) social (is) participou (am) do movimento da abolição da escravidão?

Métodos:

Interpretar a ladainha e jogar Capoeira, interagindo com o mestre de capoeira e personagens negros do tempo abolicionista. Para tanto, as aulas seriam divididas em duas partes: pesquisa em sala de aula e a roda de capoeira.

A utilização de ladainhas seria um dos principais recursos. Dela faríamos leituras, interpretação e, por fim, os cantos, na roda de capoeira. Suas escolhas estariam selecionadas, de acordo com o período pretendido a ser estudado, seguido de algumas questões, por exemplo:

*Yê
 Dona Isabel que história é essa / De ter feito a abolição
 De ser princesa boazinha / Que acabou com a escravidão
 Eu tô cansado de conversa / Eu tô cansado de ilusão
 Abolição se fez com sangue / Que inundou este país
 Que o negro transformou em luta / Cansado de ser infeliz
 Abolição se fez bem antes / E pode se fazer agora
 Mas com a verdade das favelas / Não com a mentira da escola
 Dona Isabel chegou a hora / De acabar com essa maldade
 De ensinar pros nossos filhos / O quanto custa a liberdade
 Viva Zumbi nosso rei negro / Que foi herói lá em Palmares
 Viva a cultura desse povo / A liberdade verdadeira
 Que já corria nos Quilombos / Onde se lutava a Capoeira!
 [Mestre Toni Vargas]*

As perguntas sobre as ladainhas seriam indutivas, a fim de levar aos alunos compreensões gerais; elas foram assim elaboradas:

Qual o nome da ladainha?

O que mais chamou atenção nesta ladainha?

Qual a relação com a história do Brasil?

Qual a mensagem da ladainha?

Na primeira aula faria uso do texto “Campanha Abolicionista e Fim do Império” (SILVA, 2008), com o objetivo de contextualizar o período escravista e os interesses para o fim dele. Propositamente, deixaria de fora o movimento abolicionista interno, visto que procuraria despertar suas curiosidades acerca deste movimento.

Os alunos teriam contato com a ladainha, alguns poderiam até identificar como música, ou ter outra impressão, porém iriam perceber que ela é uma narrativa sobre parte da história do Brasil, que instiga questionar o papel da princesa Isabel na

abolição, o que pode levá-los a suscitar, também, o questionamento sobre quem poderia ter participado do movimento abolicionista.

Notem que a roda de capoeira estaria presente na primeira aula. A intenção era conectar os alunos ao cerimonial presente na ritualística da Capoeira. Não há dúvidas que a presença do mestre de Capoeira se faria de forma direta. O conteúdo do Ensino de História poderia ser sentido através do movimento, do canto, dos instrumentos e das palavras do mestre que dariam sentido aos valores civilizatórios afro-brasileiros, o que suscita a oralidade, a corporeidade, a circularidade, entre outros sentidos.

A segunda aula estava intitulada como: a pesquisa e novos horizontes, nela o objetivo era identificar quem eram os nomes que lhes foram passados na primeira aula e o pertencimento étnico desses personagens e na sequência era previsto jogar capoeira. A problematização buscava instigar a posição social dos personagens que foram dados na última aula. Eles eram ou foram escravizados? Assim estava previsto o seguinte método:

Método / tempo de duração:

Primeira parte (60 min.): Atividade em trios na sala de informática. Os alunos pesquisarão sobre: André Rebouças, José do Patrocínio, Luiz Gama, Francisco de Paula Brito. Segunda parte (50 min.): Jogo de Capoeira – neste jogo lhes será passado a importância da Capoeira na cultura afro-brasileira (com a fala do mestre de Capoeira). Será cantada a mesma ladainha da primeira aula e após, será cantada outra com conteúdo diferente.

Recurso: Sala de recursos multimídia e a roda de Capoeira.

Viva meu Rei.

*Essa noite eu tive um sonho
Que para mim foi tão real
Correndo eu estava fugindo
Pro Quilombo dos Palmares
E Palmares e Quilombo
E Quilombo e Quilombola
E Dandara e
Cotirene Vi Ganga
Zumba vi Zumbi
Viva meu Rei...
Que aqui ainda vive
Dentro de um Negro
Que luta pela liberdade
Liberdade pra viver pra viver na
igualdade Camaradinho...*

(Autor desconhecido)

Duas questões sobre essa ladainha serão norteadoras na continuação da aula: Quem foi Zumbi? Quem foi Dandara?

Quando apresentado à banca de qualificação, uma das recomendações foi pesquisar personagens mais próximos à história local dos alunos³³, ou próximos à região. Considerando tal provocação, comecei a pesquisar a história escravista da região sul e a procurar personagens que pudessem substituir os anteriormente cogitados para prestigiar a história da região, compreendendo que:

O processo de desvanecimento da invisibilidade dos cativos no RS é gradual; em um primeiro momento, a historiografia aceitou a existência de escravos, mas em pequeno número. Depois, o uso das estatísticas provou que sempre existiram amplos contingentes demográficos de cativos, mas a historiografia defendeu que existiam, mas estavam concentrados em pequenas propriedades e nas cidades, e eram mais bem tratados do que no restante do país. Finalmente, nos últimos anos, a historiografia regional tem aceitado o fato da abundante presença de escravos no RS e do seu uso em praticamente todos os ofícios, incluindo os rurais, como campeiros, peões, etc. (MOREIRA, 2008, p. 54).

Os alunos refletiriam sobre personagens históricos negros letrados, o que remete a posituação da história em tempos escravistas, elemento fundamental para se aplicar a Educação das Relações Étnico-Raciais. Observe que a posituação já discutida não elimina ou secundariza as diversas dinâmicas sobre a história do negro, e sim horizontaliza, coloca uma perspectiva de visibilização de personagens múltiplos que compõem a história, e nem chega perto de romantizar o período escravista.

A terceira aula foi denominada: Nós, autores da história. O objetivo era iniciar a criação de ladainhas como narrativas para evidenciar os personagens estudados durante as aulas de capoeira. A problematização da aula era sobre como evidenciar os personagens abolicionistas que estudamos na roda de capoeira. Para tal aula, o método havia sido pensado desta maneira:

Método/ Período de duração (1h20min):

Primeira parte (30min.): Em sala de aula, sentados em círculo, iremos conversar sobre as aulas na roda de capoeira, perguntas lançadas por mim estimularão a conversa, como, por exemplo: o que aprenderam? Como foi a experiência? Após, explicarei o que é uma narrativa e suas variações³⁴. Segunda

³³ Professor Marcus Vinicius, em excelente observação, orienta para que se pesquisasse personagens próximos à localidade da comunidade escolar dos alunos. Porém, conforme colocada as dificuldades de acesso à internet dos alunos, o resgate de personagens mais conhecidos foi levado em consideração, pela disposição de materiais sobre eles.

³⁴ Usarei como base o texto "História como narrativa" de Circe Bittencourt e Walter Benjamin "O narrador"

parte (95 min): produção das ladainhas com o material de pesquisa e, se necessário, o livro didático de apoio.

Recursos: sala de aula, folhas de atividade (ANEXO 3), lápis e caneta. Nesta terceira aula, o ponto culminante é a criação das fontes de pesquisa para dissertação, que são as ladainhas.

Para esta aula, também a reformulação de alguns pontos estava sendo produzida, bem como a da problematização. Como sugestão da banca³⁵ de qualificação, a problematização poderia estar focada na liberdade de produção dos alunos, em uma instigante proposta de criarem suas narrativas a partir de reflexões de conceitos abstratos de liberdade e de imaginação, para que pudessem se colocar como sujeito históricos e produzirem, em tons de ladainha, seus pensamentos.

Uma excelente sugestão, porém, aberta à reflexão pela própria reivindicação e objetivos da EREER. Se por um lado, a história da cultura negra brasileira preside de significações ligadas à ancestralidade, relações entre o sagrado e o terreno, tendo a oralidade como expressão, por outro, a falta dessas representações e dos personagens negros como referências para crianças e adultos se orgulharem do seu passado, observando a resistência e a luta para vivermos [um pouco] confortáveis em relação aos nossos antepassados escravizados, como mensurar a liberdade de pensamento dos alunos às problematizações de aula, que não direcione, de forma objetiva, a conteúdos de reparação histórica? Como vimos nos capítulos anteriores, a imaginação e a liberdade podem estar atreladas à branquitude que nos cerca, o olhar do branco não é o mesmo que o olhar do negro.

A importância de referenciar vultos histórico negros, ou negras, na educação básica, na etapa final do ensino fundamental, se faz muito importante para que nossos colegas possam aprofundar concepções no futuro – como no ensino médio – e, quem sabe, numa perspectiva muito otimista, alguns alunos cheguem à idade adulta, identificando os ideais ligados à africanidades e os referenciando como modelo de vida, preenchendo o ideal de liberdade, ainda prematuro em sua fase.

Portanto, essas recomendações não foram descartadas, porém foram verificadas possibilidades de aplicação junto à sondagem realizada e administrada conforme a realidade concreta das aulas. Ou seja, em situação não atípica, seria

³⁵ Sugestão fantástica do professor doutor Nilton Mullet Pereira, da UFRGS. Colocação que me fez pensar o quanto estava, ou dependendo do ponto de vista, estou as sombras de um plano conteudista. Liberdade e imaginação foram as palavras que ecoaram até o instante final do planejamento das aulas.

perfeitamente possível ampliar a pesquisa e as aulas e sentir os resultados amadurecendo nos alunos, quem sabe do sexto ao nono ano, elaboradas em conjunto com os apontamentos de todos da banca.

A quarta aula, vamos jogar? Idealizava o canto das ladainhas produzidas pelos alunos na roda de capoeira, combinando a problematização da aula com os objetivos da pesquisa, os quais poderiam ser resumidos na seguinte questão: as ladainhas dos alunos são narrativas positivadas? O método seria da seguinte forma:

Método/ Período de duração (1h10min): jogo da capoeira ao canto das ladainhas produzidas pelos alunos.

O encerramento das aulas de capoeira terá um tom de despedida, por isso será uma grande roda para valorizar as ladainhas produzidas. Os alunos entenderão que, ao criarem narrativas como as ladainhas, a memorização é fundamental na roda de capoeira, não somente para cantar, mas também para lembrar de uma história resistente.

Contudo, os planos de aula sofreram inevitáveis alterações por conta da extensão temporal pandêmica. As condições sociais e econômicas da maioria dos alunos tiveram um grande impacto no planejamento das aulas de todos os professores da rede. As estratégias lançadas pela secretaria de educação do município foram sensíveis à realidade dos discentes, que se encontravam (e ainda se encontram) em vulnerabilidade social. Portanto, pesquisas aprofundadas e exigência ao acesso de vídeos ficaram fora dos planos diante do cenário exposto.

O suporte on-line de muitos alunos provém de dados móveis, assim dificultando o manuseio de alguns recursos para realização de atividades nessa modalidade. Por essa razão, as atividades pensadas no formato informado prevaleceram como substituição às aulas presenciais.

Cabe destacar a minha escolha de trabalhar com os nonos anos em substituição aos oitavos. A escolha dessa troca se justifica pelo fato do nono ano possuir o simbolismo de um processo educativo na aprendizagem de história, sendo a passagem de um ciclo escolar a outros. Dessa forma:

[...] o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral, abrangem qualquer momento e qualquer lugar não merece nem pode ser desdobrada num abandono da escola como lugar descartável. Ao contrário, a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem biblioteca, laboratório e computadores em casa – a maior parte da população... Além disso, a escola se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição e a solução de dúvidas, assim

como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos (SILVA e FONSECA, 2007, 30).

Grande parte das escolas continua aquém de suas potencialidades. Estado, professores, alunos e comunidade em geral precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados. (SILVA e FONSECA, 2010, p.30).

Os limites pensados pelos autores podem ser relacionados aos limites que o atual contexto apresenta. Não estamos mais no tradicional espaço escolar que dinamizava as teorias, espaço de puro movimento e desdobramentos incalculáveis no plano da aprendizagem.

Contudo, não foi possível a realização da prática planejada, mas ela não foi descartada, pelo contrário, foi reajustada e aplicada de acordo com a realidade no período pandêmico.

Pareceria que o duro golpe da covid-19 havia nos derrubado, mas foi apenas uma questão de respirar e intensificar os estudos. Dar *volta ao mundo*³⁶ foi necessário para continuar na roda do jogo.

³⁶ “Volta ao Mundo” é um termo usado na roda de capoeira e significa um movimento em que os dois jogadores dão uma ou mais voltas dentro da roda em situações específicas, como por exemplo: quando um terceiro jogador quer entrar na roda e escolhe com qual dos dois ele quer jogar (essa solicitação é chamada de compra e obedece a hierarquia na Capoeira, ou seja, um aluno não pode retirar o mestre da roda). Outra situação é no caso de um dos capoeiristas que está jogando mudar sua dinâmica, através de um golpe, desequilibrando o outro jogador, e pedir para “dar a volta ao mundo” para poder se concentrar e jogar novamente; e por último, na ocasião de os ânimos estarem exaltados e na forma de acalmar, ou até mesmo, quando um dos dois estiver em vantagem, utilizar esse movimento para irritar o parceiro.

CAPÍTULO 4- VOLTA AO MUNDO: RECOMEÇANDO O JOGO

A roda de capoeira é dinâmica. Em algum instante no jogo um jogador pode cansar, pode sofrer um golpe rápido ou, ainda, pode dar um golpe rápido e mudar a dinâmica; sendo mais objetivo: propondo ao outro um novo ritmo. Nesse momento é que um deles solicita, com um gesto, o movimento “volta ao mundo” e dá uma ou duas voltas na roda, em sentido anti-horário, para se reequilibrar, respirar ou, dependendo de sua situação no jogo, desconcentrar o outro jogador. A seguir, o jogo continua.

Essa é uma das funções do movimento “volta ao mundo”. Assim como na Capoeira, em que os movimentos têm funções importantes para sinalizar alguma mudança, a metodologia de ensino também requer uma habilidade de compreender a hora de mudar ou adaptar aquilo que estava planejado.

As aulas remotas foram uma realidade no período pandêmico. A limitação do acesso digital às ferramentas e ao conteúdo de ensino (via internet) demandaram um esforço da Secretaria Municipal de Educação e dos professores para garantir o acesso à educação no ano de 2020.

No município em que leciono, as aulas presenciais foram paralisadas em março e assim permanece até a presente data desta dissertação. O ensino remoto iniciou no final de agosto, devido aos diversos debates sobre as formas de acesso dos alunos a atividades na modalidade on-line. Presencialmente, era outra opção. Seguindo protocolos sanitários para a entrega de atividades na escola, os alunos que não tivessem acesso aos recursos que viabilizasse seu acesso remoto, também podiam recebê-las diretamente na escola, onde eram recebidos por parte da equipe diretiva e professores, em data e hora marcadas, conforme determinação da prefeitura³⁷.

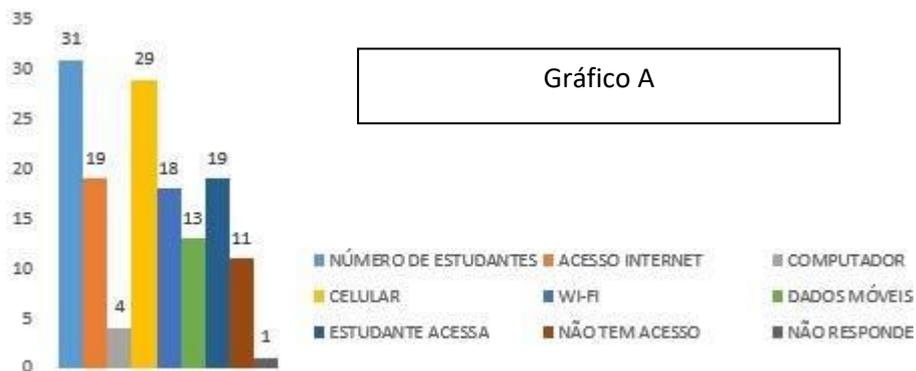
Os conteúdos escolares previstos antes da pandemia foram atualizados e adaptados para que as crianças conseguissem realizar as atividades elaboradas. Desde então, ficou acordado que as atividades planejadas tivessem, como partida metodológica, um tema gerador, a partir de um texto único que, por sua vez, desencadearia o planejamento de cada matéria escolar, distribuída em períodos quinzenais.

³⁷ ORDEM DE SERVIÇO SMED Nº 005/2021, art. 3º e art. 4º, é o documento que formalizou o formato das aulas e a entrega das atividades conforme descrito nesta página.

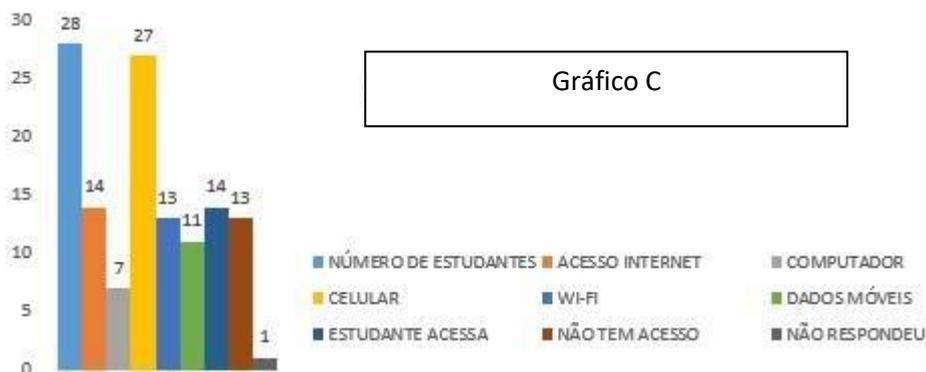
A comunicação entre os alunos e os professores foram assíncronas e não houve a possibilidade de realização de vídeos síncronos como método pedagógico. Tudo era novidade no município e a preocupação para atingir o critério da equidade e da aprendizagem entre os discentes foi o centro das preocupações educacionais.

As disparidades no acesso à internet puderam ser identificadas na pesquisa realizada pela escola. Elas foram desenvolvidas pela supervisão escolar, conforme orientação da SMED. Fiz parte de uma das etapas da pesquisa como entrevistador. O dia da realização foi o da entrega da cesta básica (programa de auxílio do governo municipal para diminuir os impactos da pandemia a famílias carentes), com todo o protocolo sanitário regulado pela direção e pela equipe da SMED. Na entrevista, quando perguntava se o responsável pelo aluno tinha internet, a resposta de muitos era “sim”, porém, na questão que se seguia, perguntando se o acesso era por meio de dados móveis, ou wi-fi, muitos se confundiam. Logo, coube aos entrevistadores explicar a diferença entre um e outro para que as respostas tivessem maior exatidão.

Portanto, para atingir os alunos que não possuíssem nenhum acesso às plataformas virtuais foi necessário estabelecer que o material enviado pela internet a alguns alunos fosse o mesmo recolhido na escola, pelos alunos que não possuíam acesso. Os gráficos abaixo se referem a três turmas dos nonos anos da escola, para as quais lecionava³⁸:



³⁸ Separei esses gráficos, especificamente dos nonos anos por serem representativos das turmas dos alunos que participaram da pesquisa. Os demais gráficos das turmas restantes da escola estão armazenados no banco de dados (da escola), disponível na “nuvem” do Gmail, em que somente os professores têm acesso. Os dados, também foram enviados à Secretaria Municipal de São Leopoldo.



Esses dados foram importantes para pensarmos as metodologias de ensino. Primeiro, a ferramenta predominante de acesso era via celular. Segundo, as diferenças entre o uso de dados móveis e o uso do wi-fi não foram significativas, o que pode levar a constatação de que entre aqueles que tinham acesso à internet, boa parte fazia uso de dados móveis, retratando a tenuousade de tal recurso. Terceiro, apenas uma turma, em uma análise superficial quantitativa, notificou número inferior à metade dos alunos totais sem acesso à internet.

E esse era o contexto do ano de 2020 (segundo semestre) em que as aulas online iniciaram no município de São Leopoldo, abastecido de fragilidades estruturais econômicas expostas e do discurso do “reinventar” – palavra muito usada pela mídia e que serviu como um anestésico a todas as camadas sociais, estando abastecidas

ou não –, mas, “como se sabe”, na escola periférica a ferida é mais aberta e a dor se aprende a suportar.

A política educacional se desorganizou (aliás, não estava organizada nem mesmo antes da pandemia) e um plano político de subsídio federal não existiu para os municípios e para os governos estaduais. Mas, a preocupação em tornar a educação um serviço essencial para que as aulas presenciais voltassem, mesmo sem vacinação, por incrível que pareça, isso ocorreu³⁹. Sem falar nas ameaças de pacotes governamentais contra os servidores públicos atingindo os professores da educação pública, nos âmbitos federais, estaduais e municipais.

Caso esse contexto fosse uma roda de capoeira e eu fosse o jogador dentro dela, não resta dúvidas que o movimento “volta ao mundo” seria minha opção para recuperar o fôlego e seguir no jogo.

4.1 - A COMPRA

No decorrer da Capoeira, há trocas de jogadores quando um terceiro jogador almeja entrar no jogo em substituição a um dos dois capoeiristas. Ele escolhe com quem deseja jogar e, respeitando uma série de regras e fundamentos, entra no lugar do outro. Na Capoeira, isso é chamado de “compra”⁴⁰.

Na metodologia, quando professores são afetados por fatores que influenciam sua aula, seu trabalho e seu projeto, a lucidez se faz imprescindível – como a de um capoeirista. Escolher com quem jogar e saber com quem está jogando é fundamental nesse contexto. Portanto, a nova sondagem nasceu a partir da nova exigência estrutural que se anunciou nos últimos dois anos.

Essa nova sondagem propunha uma construção narrativa daquilo que os alunos já tiveram em aula ou parte de sua experiência acerca do que já ouviram falar sobre o assunto. Em analogia à Capoeira, a primeira “compra” entre metodologia de pesquisa se deu na escolha do número de questões na sondagem. Das quatro questões planejadas antes da pandemia, nasceu uma nova e única, assim elaborada:

³⁹ Assunto disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/725719-projeto-inclui-educacao-entre-atividades-essenciais-que-nao-podem-parar-na-pandemia> . Acessado em: 10/06/2021.

⁴⁰ *Compra* é o termo utilizado na Capoeira quando um terceiro jogador decide entrar no jogo. Atentamente, ele deve seguir algumas regras que vão desde o respeito à hierarquia, perguntando à pessoa que comanda a roda se pode entrar; saber o toque do berimbau; ter atenção na escolha de quem tirar da roda (o mestre não pode ser retirado pelo aluno); entre outros detalhes importantes. Resumidamente, pode-se dizer que a *compra* de um jogo é o momento da entrada de um jogador, que estava na roda, no lugar de outro para continuação desse jogo.

Descreva um pequeno texto sobre a história do negro no Brasil. Ela possibilitou ao discente narrar aquilo que sabe, o que aprendeu e como articula sua memória em torno do assunto em uma escrita formal escolar, diferentemente das outras quatro planejadas na primeira sondagem. Respondida de forma individual, as sondagens estão nomeadas com pseudônimos⁴¹ e foram inspirados nos nomes de personagens históricos protagonistas na luta da resistência negra. Ela rendeu uma organização em comum entre os alunos em suas respostas. Todos organizaram suas narrativas partindo da chegada dos africanos ao Brasil, já escravizados. Alguns alunos procuraram fazer análises diagnosticando os efeitos do escravismo e suas formas de tratamento aos escravizados.

Entre gingas, os jogadores observam e analisam um ao outro. Atentos aos golpes, esquivam e contragolpeiam na hora certa. A análise na resposta dos alunos também tem que ser atenta e meticulosa, saber quem são e como escrevem nossa história pode revelar muito sobre a forma que ensinamos e que tipo de via teórica devemos escolher para atingir os objetivos. Então, qual o jogo que está sendo jogado?

Dos discentes que realizaram a sondagem, seis eram meninas e dois, meninos. A maioria branca, sendo apenas uma aluna negra. Portanto, assim foram respondidas as sondagens (todas as escritas dos alunos foram “literalmente” incorporadas a esta dissertação, sem qualquer mudança):

Aluna: Maria Firmina dos Reis – Letrada
Idade: 14 anos.
Sondagem: Partindo dos seus conhecimentos, escreva um pouco da história sobre a cultura afro-brasileira desde a chegada dos africanos no Brasil. <i>Os negros sofreram muito com a vinda ao Brasil tanto com o meio de transporte que era muito desagradável quanto a chegada que eram vendidos e forçados a trabalhar, com roupas e alimento de péssima qualidade em ambientes sujos e úmidos; muitas eram acorrentados para evitar fugas. Os castigos físicos eram horríveis o mais usado era o açoite. Com o comercio constante de escravos não havia preocupação em manter seu bem estar já que eram facilmente substituídos</i>

⁴¹ A escolha da utilização de pseudônimos teve como objetivo preservar o anonimato dos discentes. Eles foram inspirados a partir da proposta de sequência didática mencionada no próximo capítulo, no entanto os nomes que tiveram mais de um aluno estarão diferenciados por um adjetivo.

por novos africanos. Além disso eram proibidos de praticar suas religiões e obrigados a adotar o catolicismo e a língua portuguesa, ainda sim mantiveram sua cultura viva realizando seus rituais africanos escondidos criando até um tipo de luta que chamaram de capoeira. A maior parte dos africanos eram traficados no Brasil eram homens por serem mais valorizados nos trabalhos forçados, as mulheres que não trabalhavam na lavoura viraram empregadas domésticas chamavam elas de mucamas e ainda pior as mulheres negras eram usadas como objetos sexuais dos homens brancos. Com isso claro que alguns escravos se revoltaram e conseguiram fugir e ganharam o nome de quilombos assim conseguiram viver em paz, claro que nem todos tiveram a mesma sorte, alguns conseguiram comprar sua liberdade mas por conta dos negros passaram muita dificuldade. Mas com o tempo a escravidão foi acabando mais muitos até hoje tem preconceito e esperamos que um dia isso mude.

A forma organizada de construção narrativa da aluna deu espaço para que eu optasse em analisar por completo sua redação. No início de sua escrita, o negro aparece em um papel de submissão passiva.

No desenrolar da narrativa, apareceram elementos de resistência, conferindo ao povo negro a sua reação ao sistema e destacando as diferentes formas de conseguir a liberdade. Apesar desses elementos constarem nas narrativas, eles estão colocados de forma ampla, condicionados à história em sua totalidade, ou seja, não perpassam por descrições de personalidades negras.

No final de seu texto, ela analisa o fim do regime de escravidão sem relacionar aos atos de resistência dos escravizados, mas identifica como permanência do regime de escravidão as causas dos problemas raciais. Contudo, a ausência da resistência como um dos fatores determinantes para liberdade dos escravizados parece passar despercebido.

Sobre a questão da resistência, lembro o que diz Filho (2006) sobre o tema:

Durante muito tempo foi destacado, e ainda está presente no imaginário de muitos brasileiros, que os africanos, trazidos para o Brasil como cativos, e os seus descendentes, aceitaram passivamente a terrível situação que vivenciaram durante os quatro séculos que durou o regime escravista brasileiro. Essa população acredita nas invenções que aprenderam nas salas de aula, nos livros escolares, na literatura e nos meios de comunicação (telenovelas). Acatam a falácia de que o branco foi o único, ou na melhor das hipóteses, quem liderou a luta pela abolição do regime escravista (p.105).

A aluna não reproduz a ideia de aceitação da escravidão por parte dos africanos e não narra o desfecho do fim do regime escravista pelo branco, como o autor menciona acima, algo que caracteriza uma tomada parcial de visão histórica do processo de luta dos escravizados. Porém, a “ausência” (SANTOS, 2010) se manifesta em seu escrito, quando os africanos (em sua chegada) estão reduzidos apenas à força de trabalho e à luta contra os maus tratos que sofriam.

A essa observação, lembro da análise de Silva e Reis (1989) que acusaram as limitações historiográficas sobre o tema escravista até início da década de 1990:

A imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa não pode ser analisada apenas como “força de trabalho” e, por isso, muitos historiadores, hoje, procuram discernir os caminhos, nem simples nem óbvios, através dos quais os escravos fizeram história (p.13).

Mesmo após avanços na área historiográfica que apresentaram o negro na história do Brasil para além do ordenamento jurídico escravista, ou da coisificação do escravizado, o paradigma do status jurídico de escravo do negro “ainda faz sombra”.

Vejam que as formas de resistência e a compra da liberdade como dinamismo do regime de escravidão são as principais manifestações dos escravizados enquanto sujeito histórico na narrativa de Maria Firmina - Letrada. Portanto, a partir da categoria de análise da “ausência”, destaco duas percepções.

Primeiro, a falta de referências ou personagens negros, apesar de Maria transitar entre a intersubjetivação do sujeito e a análise estrutural; sua narrativa está condicionada a um padrão tradicional de escrita, que envolve um olhar de fora para dentro, ou seja, da estrutura como fio condutor das ações escravistas. A palavra “escravo” ainda é referida a todos os negros deste período, o que a aluna destaca é a separação de gêneros e o tipo de trabalho, porém, os escravizados estão identificados como “um bloco homogêneo” (SILVA e REIS) ou seja sem a identificação das diferentes religiões, diferentes origens e diferentes organizações sociais.

A segunda percepção, apesar de abordar a sobrevivência cultural, exemplificada pela capoeira e pela religião, é que a narrativa da aluna não identifica a forma como tais culturas sobreviveram e foram passadas de geração em geração. Ela aponta que sobreviveu, mas não coloca o quanto foi fundamental para a construção cultural brasileira.

Mattos (2007) descreve a diversidade africana não só como um contraponto cultural, mas como parte formadora da cultura brasileira:

No entanto, os africanos não contribuíram apenas no âmbito do trabalho, mas marcaram a sociedade brasileira em outros aspectos: na forma como se organizavam em "nações", na constituição de famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações da religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé) e na cultura (língua, lundu, batuque e capoeira) (p.13).

Nesse sentido, a narrativa da aluna se compôs entre a explicitação da resistência dos escravizados e a ausência de elementos que identificassem personagens e passagens históricas que não dependessem da dicotomia escravo e sistema.

Por fim, sobre a temporalidade, o tempo presente apareceu em sua escrita em uma abordagem simples e direta, o que colocou o preconceito e o racismo que vigora na sociedade brasileira como consequência direta da escravidão. Essa sondagem foi uma das mais destoantes entre as demais.

Das oito sondagens, duas delas (ANEXO 3 e ANEXO 5) apresentaram uma resposta padrão, sem muita análise ou informações sobre suas compreensões acerca das manifestações culturais afro-brasileiras. Elas são similares e parecem cópias de um texto da internet, facilmente achado. Portanto, possivelmente, a não análise da história da cultura afro-brasileira em suas sondagens pode ter decorrido tanto pela falta de interesse sobre o tema como por um desconhecimento total do assunto.

A escrita que mais teve destaque foi da aluna Maria Firmina dos Reis - Lutadora. Sua análise decorre da conjuntura histórica do regime de escravidão, não eliminando a memória infame do passado opressivo e violento dos escravizados e, ao mesmo tempo, procurando trazer referências negras e conquistas das lutas por igualdade racial e social. Ainda que ela possa ter alargado as referências, fazendo menção a Jesse Owens e a Mandela, personagens negros fora do Brasil, a aluna procurou trazer seu conhecimento para sua perspectiva conjuntural. O que diferencia sua narrativa? As expressões culturais negras como referências na luta antirracista:

Aluno (a): Maria Firmina dos Reis - Lutadora
Idade: 15 anos
<i>A cultura afro-brasileira é conhecida tanto por seus tempos de dor (quando os africanos chegaram escravizados), não que esses tempos tenham acabado, pois ainda têm muitas pessoas por aí sofrendo racismo, preconceito (coisa que pra mim nunca vai ter sentido, mas é mais uma luta para um povo guerreiro e forte), que também tem muitos exemplos de pessoas que fizeram coisa super significativas, como Jesse Owens, Mandela, Zumbi dos palmares, etc. Agora temos leis contra o racismo, cotas raciais, dia da consciência negra, conquistas super importantes,</i>

coisas deixadas para nós como, capoeira, culinária, religiões, artes, festividades afro-brasileira, etc. E muitas outras coisas.

Não por acaso, a aluna é negra. O que isso significa? Não tenho certeza em afirmar, mas pareceu uma conexão com a história muito diferente das narrativas de seus colegas. Os efeitos para sua personalidade e identificação com essa cultura parecem transbordar na sondagem. “Povo guerreiro e forte” foi como caracterizou os antepassados, não obstante, estabeleceu as conquistas legais da cultura negra como marco no presente relacionado ao passado.

A narrativa de Oliveira Silveira (ANEXO 1) foi breve e buscou pesquisar sobre o significado de manifestação cultural afro-brasileira, chegando à conclusão de que os africanos tiveram influência na cultura do Brasil, mas não citando quais tipos de culturas. Já Dandara - Líder apresenta alguns expoentes culturais que tiveram influência africana, demarcando a forma de sua chegada, mas não aponta o processo histórico da sobrevivência de algumas culturas.

Dandara - Quilombista descreve como se deu a entrada dos africanos no Brasil da seguinte maneira: “Os Africanos chegaram ao Brasil por conta das embarcações de escravos dos Portugueses que forçou milhões de africanos a virem ao Brasil, assim foi formada a população de pessoas de origem africana aqui no Brasil” (texto literal do aluno). O fator culminante para a aluna foi a chegada do povo através das “embarcações de escravos dos Portugueses” (assim por ela mencionada) como determinante para formação das pessoas de origem africana. Nessa sua síntese, o que foi possível perceber é que a aluna falou sobre a formação da população de origem africana e não de cultura. Deste modo, fica a seguinte reflexão: que grupo ela considera de origem africana? Seriam somente os negros? Ou ainda, como ela entende a história dos negros africanos trazidos para o Brasil?

Maria Firmina dos Reis - Forte (ANEXO 8) teve como principal preocupação realizar uma análise sobre a existência do racismo, mesmo tendo findado o regime de escravidão, fazendo relação com a cor da pele e identificando o racismo como crime. Em sua última frase ela cita: “o pior de tudo é que tem mulheres e crianças (jovens envolvidos)”, possivelmente ela faz uma relação com o seu dia a dia.

Portanto, alguns alunos procuraram estabelecer análises a partir das informações que pesquisaram e até arriscaram uma compreensão de problemas do presente ligados ao racismo. Posso dizer que as narrativas tiveram como semelhança

a escrita de uma análise que priorizou o passado escravista elucidando a memória de sofrimento e de atrocidades. A diferença decorreu das análises sobre seus escritos através de suas pesquisas independentes, a forma como abordaram e o esforço de colocar seu ponto de vista acerca do racismo e sua formação. A trajetória política de tal conceito perpassada pelo escravismo foi o ponto nevrálgico para suas argumentações.

Cardoso (2000) problematizou o dualismo entre memória e história existente na historiografia apontando a rejeição de uma memória coletiva nas narrativas de história. A autora fez uma profunda análise percorrendo os sentidos de memórias e história que historiadores(as) e filósofos(as) pensaram e escreveram⁴². Desse debate historiográfico sobre memória, me permito trazer como reflexão para esta dissertação o trecho a seguir:

Especificidade da construção de uma narrativa histórica cuja atenção esteja voltada para os esquecimentos na história, em que estes não se constituam simplesmente em tema, mas possam ser pensadas como “ausências” que induzem à produção de uma escrita, que permita traduzi-las em “objetos pensáveis” (p.4).

A ideia de “ausência” descrita pela autora é entendida como “construções desaparecidas produzidas pelos silêncios, não-ditos, recalques” (p.3) na escrita historiográfica. Considero que, nesses silêncios, as histórias não ditas e esquecidas são refletidas também no ensino, principalmente quando se trata das “cenas organizadoras da história” (CARDOSO), constituídas pela ausência e pelo silêncio que geram consequências no processo de imaginação e desconhecimento,⁴³ assim pensado pela autora:

As análises das Ciências Sociais que implicam uma reconstrução histórica do passado não podem ignorar a relação entre memória e história. Quando a interpretação histórica do passado é definida como uma re-construção, fica colocado o problema de as ciências históricas e sociais constituírem-se, por via de suas análises, como forma de expressão de uma certa configuração da memória coletiva das sociedades. A escolha dos temas, a retomada ou obscurecimento de outros, a emergência de novos, os procedimentos, os modos de compreensão estão relacionados a percepções da história, isto é, aos modos diversos de como se pode dispor da memória coletiva da sociedade. A Historiografia e as Ciências Sociais estão imersas em uma

⁴² Cardoso (2000) cita historiadores e filósofos em seu artigo, entre eles: Waltter Benjamin, Theodor Adorno, Roger Chartier, Guy Debord, Michel De Certeau, François Furet, Jeanne- Marie Gagnebein, Eric Hobsbawm, Pierre Nora, Paul Ricoeur, Michael Pollak, entre outros. Sua intenção era discutir o lugar da memória coletiva na memória histórica e criar uma narrativa que buscasse transpor as ausências na escrita da história.

⁴³ Cardoso (2000) afirmou que as “cenas organizadoras da história” (conceito que ela utiliza para caracterizar as formas de escritas historiográficas) marcam uma construção de escrita que possam desenvolver um desconhecimento e uma imaginação na história que constitui em exclusões de outras histórias.

historicidade e, portanto, constituem momentos de temporalização da história e da memória (CARDOSO, 2000, p.10).

Na literatura da Educação das Relações Étnico-Raciais, essas “cenas organizadoras da história” podem dialogar no trato com o ensino da história africana e afro-brasileira que, mesmo balizada por leis, ainda não se solidificou como conteúdo a ser ensinado por todos os professores. Uma das razões consiste no conhecimento acerca do assunto, o que reforça uma história organizada por cenas que invisibilizam a temática:

O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto a construção do racismo entre nós. O racismo é um fenômeno que influenciou e influencia as mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. E as diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras – o Brasil não tem a mesma história de relações raciais que os Estados Unidos, para usar um exemplo clássico. No entanto, durante muito tempo se defendeu a ideia de que aqui não havia discriminação e, ainda, que o que separava as pessoas era “apenas” sua condição social. Hoje não só vemos pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como sabemos que um olhar mais atento à história e à vida dos afrodescendentes no país revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Mas para podermos enxergar isso, tivemos que ouvir relatos, ver dados e entender como foi esta história. Só assim pudemos desnaturalizar as desigualdades e ver a face hostil do nosso “racismo envergonhado”. O que isto quer dizer? Que devemos nos dedicar ao tema: estudar, ler, nos informar, sempre e mais. Afinal, o que está em jogo é bem mais que a nossa competência profissional, é o nosso compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos e todas (LIMA, 2006, p.72 e 73).

Sobre essa citação da autora, cabe pensar: o que vem da sondagem dos alunos estaria diretamente relacionado com a forma de eu lecionar as aulas? Qual o meu lugar nesse processo de aprendizagem dos alunos? O que aprenderam? Certamente, a sondagem não é uma sentença, mas nos dá ideia de onde partir para uma aprendizagem que visa a positivação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A bênção, golpe contundente ou apenas desequilibrante do jogo de capoeira representa um dos movimentos básicos. Para desequilibrar o jogador é preciso estudar seu movimento e ser mais rápido do que ele. Depois de analisado o jogo, é preciso armar o golpe. Agora os jogadores já se conhecem e a bênção pode ser aplicada por qualquer um dos jogadores.

Nesse caso, a pandemia e a forma de estudos on-line é que desequilibraram o professor. Posto anteriormente, comentei que o acesso dos alunos a atividades no período de distanciamento foi precário. O que faltou dizer foi que, além da

precariedade de uso das ferramentas dispostas, o ensino on-line para o pequeno grupo de participantes é alvo de críticas no que diz respeito ao processo pedagógico.

Não houve avanços significativos nessa modalidade. Em um panorama estendido a todas as disciplinas foi evidenciado a fragilidade de tal formato de aula. O relacionamento distante entre aluno e professor empobreceram a educação em meu contexto escolar.

Ao refletir sobre a proposta de meu trabalho nessa modalidade, a ginga para retornar ao equilíbrio se tornou ainda mais difícil. As narrativas dos alunos apareceram como um jogador “macaco velho”,⁴⁴ com seu modo de pensar já estabelecido e com umas pitadas de desconstrução de certos pensamentos sobre os negros. A história que narram marca o lado que gingham, contei: “dois pra lá, dois pra cá”. Preparada a armada e lá vou, “tirado”,⁴⁵ analisar os escritos nas perspectivas do conceito das ausências (SANTOS, 2002).

Como foi demonstrado no primeiro capítulo, Santos refletiu que a não existência é produzida, ela só não existe porque existe a ideia de razão metonímica. Nas narrativas dos alunos é possível verificar a ausência das trajetórias históricas de negros que formaram a cultura afro-brasileira. Não há em seus escritos algo que nos indique que exista um desconhecimento sobre a importância da cultura africana no Brasil. O que existe é uma falta de referências na forma em que abordaram a temática, que revela uma forma reducionista de pensar a participação negra na cultura brasileira. Cunha Júnior (2005) pensou como a história dos negros aparecia:

A presença de africanos e afrodescendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As ideias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura grego-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afrodescendentes (p.254).

No entanto, pode-se constatar que não houve uma história narrada na perspectiva da cultura afro-brasileira nos textos dos estudantes, a ausência é

⁴⁴ Na roda de capoeira significa experiente.

⁴⁵ Na Capoeira significa ousado.

percebida quando alguns exemplos de cultura de origem africana estão dimensionados de forma reducionista. Certo de que as respostas das sondagens não podem ser creditadas somente ao desconhecimento do aluno, portanto, cabe o questionamento a metodologias empregadas por mim nesses períodos escolares.

Como professor, penso que a sondagem confirmou minha hipótese de que haveria falta de diversos elementos da história da cultura afro-brasileira. Revisitar o passado e procurar no presente as representações e as linguagens que contam a história fora do epicentro eurocêntrico foi meu grande golpe. Agora, quem está desequilibrado é o currículo colonizado, mas o jogo é longo e a roda não para.

Por vezes, o discurso político sobre a construção do racismo, por parte de alguns alunos, fez com que, no momento da leitura de seus textos, eu me visse em sala de aula, falando sobre o racismo (o que não há nada de errado) e a maneira de combate através da prática positiva que a Lei nº 10.639/03 preconiza e que soma com a luta já existente. Consciente do meu lugar no processo de desconstrução ou descolonização da prática docente, é animador me reconhecer como jogador neste processo/luta antirracista.

CAPÍTULO 5- O JOGO RODA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A DIMENSÃO PROPOSITIVA

[...] no Ensino de História, o mito de Clio, a musa da história que tem numa das mãos o estilete da escrita e na outra a trombeta da fama, parece expressar em uma de suas formas mais desafiadoras. Mas esta construção da cultura clássica, fiel à tradição da Antiguidade greco-latina, que tem orientado nosso olhar investigativo, não é a única forma representação do nosso ofício. Os *griots* em muitas sociedades africanas, por exemplo, são também referências no que diz respeito à narração de histórias, como guardiões da memória; assim como pajés ou xamãs também são referências nesse aspecto em muitas sociedades indígenas aqui no Brasil (PEREIRA, MONTEIRO, 2013, p.8).

Como premissa das aulas, a roda de capoeira era o centro da aprendizagem. Nela, o respeito ao mestre e à ritualística se faziam presentes. Por razões já destacadas, não pude fazer a roda, logo mais um adversário a ser gingado ficou: o que fazer como sequência didática frente ao contexto atual?

O objetivo principal da utilização das rodas de capoeira era usar as ladainhas como referência, o que permaneceu. As ladainhas foram o ponto de partida para se pensar a história. Nelas pude encontrar certa popularidade que condiciona os jogadores de capoeira a um expoente reflexivo, em que tudo faz sentido: as batidas, a ginga, os golpes e suas ações como capoeiristas. Sobre o conteúdo das ladainhas, para os praticantes da capoeira, ela se assemelha à música popular. Em um universo paralelo, aqueles que ouvem música, seja por diversão ou como uma inspiração à vida, encaram o conteúdo musical como horizonte de possibilidades. Hermeto (2012) define a importância da canção popular da seguinte forma:

Na cultura brasileira, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia. Produzida pelo homem e por ele (re)apropriada cotidianamente, objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais, apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações. Por todas essas razões, pode ser tomada como um instrumento didático privilegiado no Ensino de História (p.12).

A autora além de inculcar importância à canção popular, trata essa canção como “elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos” (HERMETO, 2012), por isso privilegiada como uma metodologia didática.

A ladainha é milenar, ela representa uma das forças orais na cultura afro-brasileira e é uma das quatro formas de música na Capoeira, conhecidas como: chula, quadra, corrido e a ladainha, que contém como conteúdo:

[...] forte conteúdo histórico, podendo nos indicar mesmo que superficialmente, algo sobre os orixás [...]. Através da música, e da poesia oral nela existente, o capoeirista toma conhecimento não somente das origens da Capoeira, mas, sobretudo, das origens do negro escravo, e sua trajetória de luta e resistência durante a escravidão, e depois dela. Não podemos deixar de mencionar que a tradição oral da Capoeira, também é representada pelas histórias e causos, narrados pelos Mestres ou capoeiristas mais velhos, para os seus discípulos, a fim de transmitir ensinamentos sobre os fundamentos da Capoeira (MELO, 2007, p.07).

Na forma de como estão representadas as diversas histórias é que o grande golpe nasceu. Sendo parte dos valores civilizatórios afro-brasileiros, ela contém elementos de profunda significação no seu ritual e apresenta a oralidade em sua profunda significação.

O alcance de comunicação que ela possui transgride a linguagem formal dentro de uma sala de aula. Nela há heranças de uma linguagem coloquial, formada pelos africanos à época, moldando a língua portuguesa. Os sentidos das ladainhas permitiram pensar em uma metodologia que pudesse fazer com que os alunos tomassem como ponto de partida narrativas diferentes daquelas com as quais estavam acostumados. Ao invés de ler um texto sobre Zumbi dos Palmares, por que não escutar uma ladainha cantada através de um símbolo de resistência cultural e político?

Portanto, revisitar o passado na forma de ladainhas “significa apropriar-se de um processo cultura de resistência cultural, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1987, p.225). O perigo já se materializou através das ausências e enfrenta uma luta por parte daqueles que fazem questão de levar para a sala de aula um Ensino de História que atenda as demandas da reversão da invisibilidade. Assim sendo, a partir desse valor civilizatório afro-brasileiro, a sequência didática se concretizou sob três etapas:

A primeira foi a organização do grupo que realizou a sondagem por meio da mídia digital, consentida pela equipe diretiva.

A segunda etapa foi o envio do arquivo da atividade com ladainhas transcritas em referência aos vídeos indicados para assistirem. Solicitou leitura atenta sobre o documento e anotações das dúvidas. A atividade foi assim elaborada:

EMEF PADRE ORESTES JOÃO STRAGLIOTTO	
NOME (S):	
TURMA:	DATA:
IDADE:	

Olá, pessoal!

Leiam os dois parágrafos abaixo:

A Capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira. Além da luta e da dança, ela possui algo precioso na preservação da história dos negros e negras no Brasil: a música, conhecidas como: Ladainhas, Louvações, Chulas e Corridos.

Vamos falar da ladainha! As ladainhas são as partes mais longas da música na Capoeira. Elas possuem diversas funções que podem ser: um aviso para quem está jogando, uma história contada ou uma oração. Portanto, a ladainha transmite conhecimento. Veja o exemplo das duas abaixo⁴⁶.

Rei Zumbi dos Palmares	Dona Isabel
<i>A história nos engana</i>	<i>Dona Isabel que história é essa?</i>
<i>Diz tudo pelo contrário</i>	<i>Dona Isabel que história é essa</i>
<i>Até diz que abolição</i>	<i>Oi ai ai!</i>
<i>Aconteceu no mês do maio</i>	<i>de ter feito abolição?</i>
<i>A prova dessa mentira</i>	<i>De ser princesa boazinha que</i>
<i>É que da miséria ou não saio</i>	<i>libertou a escravidão</i>
<i>Viva vinte de novembro</i>	<i>Tô cansado de conversa</i>
<i>Momento para se lembrar</i>	<i>tô cansado de ilusão</i>
<i>Não vejo no treze de maio</i>	<i>Abolição se fez com sangue</i>
<i>Nada para comemorar</i>	<i>Que inundava este país</i>
<i>Muitos tempos se passaram</i>	<i>Que o negro transformou em luta</i>
<i>E o negro sempre a lutar</i>	<i>Cansado de ser infeliz</i>
	<i>Abolição se fez bem antes</i>
	<i>E ainda há por se fazer agora</i>

⁴⁶ Referências dos vídeos: Rei Zumbi (<https://www.youtube.com/watch?v=Ob7ITZiziiA>) e Dona Isabel (<https://www.youtube.com/watch?v=3wFDeaEDQM8>).

<p><i>Zumbi é nosso herói De Palmares foi senhor Pela causa de homem negro Foi ele que mais lutou A pesar de toda luta, O negro não se libertou." (Mestre Moraes)</i></p>	<p><i>Com a verdade da favela E não com a mentira da escola Dona Isabel chegou a hora De se acabar com essa maldade De se ensinar aos nossos filhos O quanto custa a liberdade Viva Zumbi nosso rei negro Que fez-se herói lá em Palmares Viva a cultura desse povo A liberdade verdadeira Que já corria nos Quilombos E já jogava capoeira Iê! viva Zumbi (Iêê Viva Zumbi, Camará) Iê! Rei de Palmares (Iêê Rei de Palmares, Camará) Iê! Libertador (Iêê Libertador, Camará) Iê! Viva Meu Mestre (Iêê Viva Meu Mestre, Camará) Iê! quem me ensinou (Iêê quem me ensinou, camará) Iê! A Capoeira (Iêê a Capoeira, Camará) (Mestre Toni Vargas)</i></p>
---	---

Observe que nas ladainhas acima, o personagem central é o Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares.

Agora que nós sabemos o que é ladainha, vocês deverão fazer as seguintes atividades:

A) *Abaixo seguem três protagonistas negros (as) como sugestão para pesquisa. Escolha um protagonista (ou outro que queira) e faça um estudo sobre o que se pede no quadro:*

Dandara dos Palmares

Sugestão de link para pesquisa:

https://www12.senado.leg.br/noticias/galerias/heroinas-negras-e-indigenas-do-brasil?utm_source=Twitter&utm_medium=MidiasSociaisSenado

Maria Firmina dos Reis

Sugestão de link para pesquisa:

<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/mariafirmina>

Oliveira Silveira

sugestão de link para pesquisa:

<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/oliveirasilveira>

<i>Nome do personagem escolhido:</i>	<i>Época do personagem</i>	<i>Reivindicação do personagem (contra o que ele (a) que protestava)</i>	<i>Conquista</i>	<i>O que há de semelhanças e diferenças na luta deste (a) personagem que escolheram, com as lutas raciais e sociais nos dias de hoje?</i>

B) *Após essas pesquisas sobre a Capoeira e as ladainhas, heranças da cultura afro-brasileira, como você poderia escrever uma parte da história negra do Brasil? Elabore uma ladainha que conte sobre o que aprendeu da história e a cultura afro-brasileira a partir das lutas e conquistas do (a) protagonista escolhido (a).*

A terceira etapa foi referente a um vídeo explicativo feito por mim, em que comento o trabalho e falo sobre a capoeira como valor civilizatório afro-brasileiro. O vídeo foi autorizado pela direção, pelo fato de serem apenas oito alunos no trabalho e por serem voluntários e seus responsáveis assinarem a documentação de ciência da pesquisa.

As etapas foram curtas, ao mesmo tempo que eram jovens voluntários, não havia obrigatoriedade da atividade e as interações entre mim e os alunos foi por

comprometimento dos discentes. Antes da sequência didática, no processo de recrutamento para atividade, os jovens foram taxativos em perguntar se era algum “trabalho a mais” que teriam de realizar. No início da sondagem eram 12 alunos, sobreviveram apenas 8 nesse processo. Isso faz parte do universo escolar, ainda mais sob a novidade do ensino remoto das aulas.

5.1 – DANDO O GOLPE: AS LADAINHAS COMO CENTRO DE REFERÊNCIA

A metodologia de ensino teve como centro de referência as ladainhas, Rei Zumbi e Dona Izabel. Ambas tiveram como centralidade Zumbi dos Palmares.

A escolha dessas ladainhas teve por objetivo demonstrar a forma da narrativa, sobre a história de Zumbi dos Palmares, por meio da roda de capoeira. Selecionei dois vídeos⁴⁷, para que os alunos pudessem escutar o ritmo em que elas são cantadas, que continham imagens que remetiam aos personagens históricos de Zumbi dos Palmares e Mestre Pastinha.

No primeiro vídeo apareceram cinco imagens, entre elas duas referentes a Rugendas (FIGURA 1 e FIGURA 2) e uma, ao Mestre Pastinha. No segundo vídeo, uma roda de capoeira em que cantavam a ladainha “Dona Isabel”. As imagens são ilustrativas, aparecem como representações ao conteúdo das ladainhas, contudo não trabalhei com elas, apenas indiquei como foco dos vídeos a escuta das ladainhas.

No entanto, compreendo que a necessidade de fundamentação ao:

[...] passar filmes para alunos nas escolas ou mandá-los assistir, em casa, a determinado programa televisivo tem-se tornado prática bastante usual. Mas cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante? (BITTENCOURT, 2009, p.372).

Diante da realidade e das condições de tempo e de trabalho, considerei que a ilustração da temática seria mais representativa aos alunos, arriscando-me a um trabalho analítico superficial com as imagens como tão bem explicou a autora. Senti que para dinamizar as percepções dos alunos acerca deste valor civilizatório afro-brasileiro, que tem uma conexão presencial entre as pessoas, o uso da ferramenta poderia diminuir a ausência desse contato. Isso é, poderia ser uma forma de aproximar

⁴⁷ Para assistir aos vídeos, acessar:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ob7ITZiziiA> e <https://www.youtube.com/watch?v=3wFDeaEDQM8>.

os estudantes o mais perto possível desses valores civilizatórios. A música pode ser escutada e a roda pode ser vista.

Sendo assim, não discuti a história social representada nas obras de Rugendas⁴⁸ e suas impressões do sistema escravista. Contudo, no conjunto das imagens, os alunos puderam contextualizar a letra das ladainhas com a Capoeira e ter a noção de sua origem.

Na continuação da sequência didática, os alunos tinham de escolher entre três personagens negros para pesquisar e fazer uma ladainha. Os personagens colocados à disposição foram: Dandara, Maria Firmina dos Reis e Oliveira Silveira. Esses personagens foram escolhidos pela representação histórica que tiveram.

As duas mulheres simbolizam poder e intelectualidade na época do escravismo, dando personificação ao sujeito negro escravizado, movendo-o das amarras narrativas limitadas à condição jurídica desses seres humanos.

O Oliveira Silveira foi e é uma representação da poesia negra sul rio-grandense e percussor do movimento do Dia da Consciência Negra, suas poesias trazem importantes referências da história sul rio-grandense sobre a participação negra na cultura gaúcha. Os subsídios para criação das ladainhas se formaram e ajudaram os alunos a criarem suas narrativas acerca do tema.

A sugestão de pesquisa partiu de questões importantes para que os discentes pudessem organizar seus pensamentos, como: o nome do personagem escolhido, a época em que o personagem viveu, o que conquistou e o que havia de semelhante e de diferente na luta do passado - do personagem de sua escolha - em relação a lutas raciais e sociais nos dias de hoje.

Cada questão norteadora da atividade procurou ajudar o aluno na construção de sua pesquisa para que o passado se entrelaçasse com o presente. Na mística africana, não foram os alunos que escolheram os personagens, mas os personagens que escolheram os alunos.

Os personagens escolhidos pelos alunos foram importantes na história do Brasil. Mas, o que se fez significativo para essa atividade foi o fato dos alunos “alocarem” esses personagens em suas narrativas. O detalhamento, a situação entre diferentes espaços temporais e atuações desses sujeitos e a noção entre mudanças

⁴⁸ Para maiores informações, ler a dissertação de mestrado de Freitas, Iohana Brito de. *Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret*.

e permanência deram caminhos a uma percepção e compreensão de um processo histórico alternativo aos seus escritos na sondagem.

A intenção nessas questões não foi criar uma linha de pensamento histórico ou produzir uma solução pronta e acabada sobre o pensar história, mas criar condições que permitissem ao educando outras formas de perceber o passado que envolva os negros em nossa história. E para completar, a última questão norteadora suscitou uma possível análise entre o presente e o passado envolvidos na futura ladainha composta por eles.

A pedagogia da ausência e a pedagogia da presença de Gomes (2017) aparecem nos personagens envolvidos. Há um espaço vazio de interpretação sobre a compreensão questionadora do nosso passado, como coloca a autora:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impedido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham - às vezes articulados e outras não - com as escolas e o poder público (p. 48 e 49).

Ao dimensionar o Movimento Negro como propulsor e tensionador das políticas de valorização da cultura negra nos bancos escolares, Nilma Gomes faz presente a história desse movimento no processo de construção de uma nova abordagem e de estudos sobre a nossa história. Desse movimento da ausência para uma pedagogia da presença, dá vida à sequência didática e movimenta os alunos.

O reconhecimento dessas personalidades negras e as narrativas construídas por meio da centralidade dos sujeitos em questão, não destitui o contexto histórico e, muito menos, não despreza as historicidades construídas até aqui, mas permeia e dá alternativa de uma outra forma de “contar”, o que já foi dito pelos “vencedores” e heróis tão conhecidos na história.

O passado histórico está aqui, revirado por narrativas que dilatam o presente com histórias da ancestralidade negra, contada por alunos, sob a ideia de valores civilizatórios afro-brasileiros, preenchendo um presente múltiplo, inacabado e cheio de contrariedades. Um presente dinâmico e curiosamente revelador das possibilidades de rever o passado. O alcance do futuro torna-se menos pragmático, pois as

revelações do agora, cada vez mais ampliado, faz com que o passado seja multifacetado pelas vozes cada vez mais difíceis de sufocar em concepções eurocêntricas. Desta forma:

[...] o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo [...] (BENJAMIN, 1997, P. 223).

Os alunos entenderam o objetivo do trabalho e buscaram pesquisar o que foi orientado. Na construção das ladainhas é que houve dificuldades, porém superadas dentro dos seus limites, esforços e reinterpretações na construção de suas narrativas. Eles tiveram em torno de trinta dias para realizar as atividades. O período foi estendido a pedidos deles, relatando as dificuldades na execução das atividades e pesquisa. Alguns deles entraram no mercado de trabalho, outros se sentiam sobrecarregados com outras atividades escolares. Mas, por fim, as construções “narrativas ladainhas” tomaram projeção.

5.2 - AS LADAINHAS, O GOLPE FINAL

Dandara, Maria Firmina e Oliveira foram os personagens históricos centrais da pesquisa. Os dois primeiros nomes escolhidos afrontam a invisibilidade da mulher negra em nossa história. Tanto Dandara quanto Maria Firmina repousam em nomes fortes para compor uma história que girasse em seu eixo.

Ainda que haja muitas lacunas acerca de Dandara para aceitação historiográfica tradicional, seu nome possui uma força na representatividade da mulher negra, como heroína que lutou ao lado de Zumbi dos Palmares. A sua escolha configura um papel político na Educação das Relações Étnico-Raciais e enfrenta os obstáculos frente as comprovações da existência de um outro personagem nos autos da história, sustentada pelo rigor de documentos existentes, ou seja:

Para introduzir a cultura afrodescendente, teremos de lidar com a dificuldade de sua amplitude e complexidade. Também com o fato de que as afrodescendências fazem parte das culturas brasileiras de diversas regiões e por vezes perderam as marcas identificadas como de base africana. Muito do que é cultura afrodescendente fica classificado como cultura popular no Brasil, e o popular é visto com desprezo, não é tratado e estudado como componente importante da nossa cultura. Faltam os manuais universitários para o seu aprofundamento e difusão. Ainda pesa o fato de o intelectual brasileiro, em geral, ser ignorante sobre a cultura africana, tendo

transformado as ideias do seu desconhecimento numa hipótese de falta de erudição das culturas africanas (JUNIOR, 2005, p. 266).

Compreendendo esses fatos, o nome de Dandara marca presença forte neste trabalho.

Maria Firmina foi escritora e professora no século XIX. Profundos estudos sobre suas obras identificaram como ela se diferenciou das outras autoras e autores ao tratar das características acerca da representação dos negros em diversas obras de outros autores, ela ganha destaque nos estudos literários sobre a temática negra na literatura (ABREU, 2013). Ela foi uma mulher negra que enfrentou as limitações impostas pela sociedade naquela época. Mulher e negra seriam ingredientes para o preconceito e a falta de liberdade de expressão. Porém, Maria Firmina conseguiu expressar seu desprezo às condições escravistas. Portanto, ela se tornou uma opção muito forte sobre quem os alunos pudessem escrever.

Oliveira Silveira não enfrentou o escravismo, porém, foi impensável deixá-lo de fora diante de sua notória importância na história deste país. Um poeta e historiador que idealizou o 20 de novembro como um dia de reflexão e homenagem a Zumbi dos Palmares. Silveira, por meio da poesia, trouxe palavras que nos fazem pensar a história. Palavras que encontram ligações naquilo que foi questionado como verdadeiro.

Os links sugeridos são de textos simples e organizados. Nada que exigisse maior tempo ou minha intervenção direta. Se há algo que a pandemia nos lega em questão de escola é sua importância territorial enquanto lugar de possibilidades, de questionamento e de interações. A modalidade de ensino remoto, da forma que foi possível no município, limitou ações pedagógicas de construção de um Ensino de História que mobilizasse a discussão, enfim, diante disso, os alunos ainda puderam ter um contato com narrativas diferentes. Assim, formou-se a metodologia de ensino.

As perspectivas de construção das ladainhas pelos alunos foram otimistas, apesar de tantos acontecimentos. A confiabilidade que tinha sobre eles era imensa e o mesmo aconteceu referente a eles sobre mim, por conta dos anos que estivemos juntos nessa trajetória escolar.

5.3- LADAINHAS OU APROPRIAÇÃO?

As produções dos alunos foram muito interessantes. As colocações dos personagens negros em suas narrativas tiveram lugar de destaque conforme o esperado.

Se as ladainhas são complexos orais não isoladas de outros valores civilizatórios africanos, posso afirmar que as narrativas realizadas pelos alunos não foram ladainhas. Nem de perto fiquei aborrecido com tal constatação. Ao contrário: durante o processo de construção ideológico para montagem da atividade, se eu chegasse à conclusão de que as produções dos alunos seriam construções perfeitas de ladainhas, o que seria dos valores milenares reservados à Capoeira?

A estrutura musical, para Araújo R. (2004), é tão importante quanto o jogo, já que “seus canais de comunicação vão se definindo nos toques e nas variações, mas também nos cantos, cujas metáforas orientam o entendimento sobre o estar presente naquele momento e naquele lugar” (ibidem, p. 26). Não há, portanto, uma roda de capoeira sem sua bateria, seu cantador e seu coral, da mesma forma que não há roda sem movimento ou outros elementos. Uma roda de capoeira compreende o conjunto destes elementos inseparáveis (CANDUSSO, 2009, p.93).

Voltamos ao início: como o trabalho com a ladainha de capoeira poderia contribuir como metodologia de produção narrativa às aulas de Ensino de História sobre o escravismo no Brasil, de maneira positivada ao que se refere à cultura afro-brasileira? Como possibilitar aos alunos uma aprendizagem que possam perceber a presença negra no Ensino de História, quando estudam o valor da Capoeira como elemento cultural brasileiro?

Para lembrar, foram essas as questões norteadoras que busquei responder nesta pesquisa. A possibilidade de trabalhar com as ladainhas aproximou os alunos à forma de entender histórias por intermédio de canções. Eles se esforçaram em escrever e procurar simetrias entre as palavras para que pudessem ser rimadas – grande golpe! Foi preciso e cirúrgico. Plástico, por que não? A beleza está concentrada na superação das dificuldades escolares. As construções narrativas atingiram o objetivo quando em seus textos estavam expostos os personagens negros (as) no centro da história. Não em formato de texto, mas em tentativa de ladainhas.

Se o professor buscou se situar nesta roda como mediador que se apropriou de alguns saberes da capoeira para compor a Educação das Relações Étnico-Raciais, os alunos que não eram capoeiristas, puderam estabelecer contato com esse valor cultural negro como pressuposto didático oriundo da escola. Será que eles conseguem perceber essa importância? Dificilmente, até porque professores da

educação básica são germinadores, nosso trabalho faz sentido, mas não é percebido a curto prazo.

Os caminhos foram abertos, e memórias foram produzidas em cenário escolar pandêmico. Talvez daqui a dois ou três anos, quando um professor de história ou outro das ciências humanas fizer alguma provocação acerca das relações étnico-raciais, eles possam se lembrar da “maluquice” que um professor propôs a eles, como atividade, e compreender, de fato, a significação que para além do conteúdo possa vir a ter em suas vidas.

“Coisa de nego” foi feita na prática educacional antirracista, em uma história positivada da cultura afro-brasileira. Imaginem, criar ladainhas! Criar para escutar e estudar cantos de origem africanas a fim de aprender história.

As formas de tentativas de produção variaram, alguns se aproximaram a uma construção poética, outros não conseguiram criar uma assimetria rítmica, mas se preocuparam em narrar as histórias. Os limites do ensino remoto dificultaram o alcance e a profundidade de sentir os valores civilizatórios afro-brasileiros, porém suas tentativas e imaginações de estarem cantando suas produções foram um importante passo dado.

A concretude de uma pedagogia no Ensino de História calcada na positividade das dimensões culturais afro-brasileiras foi lançada, as narrativas que aqui foram construídas dispõem em tentativas de dar visibilidade à história do povo negro, com representatividades dignas de referências, cantadas sob a égide de um dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

O que se encontrará não é o crivo fidedigno de ladainhas de capoeira sem amparos históricos das formações culturais brasileiras, e sim uma ponte em contínua, e possível, construção, de uma educação antirracista, pensada a partir de pontos culturais que ora foram marginalizados ou invisibilizados.

A capacidade dos alunos de construir uma narrativa pautada em ladainhas foi muito grande. A mim, cabe reconhecer meus limites enquanto professor que não faz parte da Capoeira e que tentou se aprofundar ao máximo para passar a seus discentes esse valor de oralidade, certamente o que faltou neles, está em minha conta. Vejamos algumas produções:

Dandara dos Palmares
Dandara foi mulher guerreira
Lutava até capoeira

Com Zumbi ela se casou
 Com ele teve três filhos
 Motumbo, Harmódio e Aristogíton os nomeou
 Como mulher era diferenciada
 A caça ela dominava
 Armas Dandara empunhava
 Ao lado de homens lutava
 Sua história ficou esquecida
 Por muito tempo ninguém a conhecia
 Dandara no Quilombo foi rainha
 Palmares ela o defendia
 Presa em 1694
 Dandara se suicidou
 Se jogando da pedreira
 À escravatura ela não se entregou
(DANDARA - QUILOMBISTA)

Por razões já descritas, não foi possível formar esta narrativa na roda de capoeira. O compasso, o olhar, o movimento do corpo e o canto, que dão a dinamicidade a essa cultura, foram sucumbidos nesse momento. Porém, olhamos na dimensão escolar a musicalidade que tem sua origem no continente africano e o quanto se assentou neste processo educacional do Ensino de História nessa atividade.

A narrativa de Dandara, na tentativa de ladainha, é uma forma de uma educação antirracista. De certo faltaram a louvação, a conexão com o sagrado ao toque do berimbau, mas uma de suas funções foi preservada pela aluna, a de contar história, entretanto, entendendo que:

[...] as ladainhas contam a história e transmitem os fundamentos da Capoeira Angola. Os relatos evocam diferentes épocas e situações. Os textos destas cantigas não se limitam somente ao embelezamento poético da música, mas também são educativos" (LARRAÍN, 2005, p.77).

O Ensino de História se fez presente na pedagogia da presença. Podemos, enfim, visualizar uma referência negra na narrativa sobre uma parte do período escravista, não imobilizada historicamente, mas desvelada em suas relações pessoais com Zumbi dos Palmares. Algum leitor muito crítico pode pensar, mas e se o aluno copiou? E eu respondo: para copiar, o mínimo de noção sobre o que se pede acerca da história é preciso.

O mais fantástico em ser professor de história é que estudamos uma vida inteira para nos atualizarmos, para ensinar e, no meu caso, para me aventurar na pesquisa e poder, em uma atividade, extrair as possibilidades múltiplas de transformações e possíveis elementos para formação crítica dos alunos; contudo, quando nos

deparamos com as produções, neste caso de jovens entre 14 e 15 anos, é como se pudéssemos renovar o oxigênio e acreditar na educação.

Nem todas as narrativas tiveram essa expressão que teve Dandara - Quilombista. Mas vejamos como foram escritas as outras ladainhas:

Dandara dos Palmares
 Nascida mulher e negra
 Sonho pela minha liberdade que é minha por direito
 Não é justo! Os Brancos esnobes nos tira isso e ainda nos trata pior
 que animais!
 Alô? Somos humanos também, não percebem? Sofremos iguais a
 vocês
 Escute-nos merecemos ser livres.
 Então eu Dandara dos Palmares
 Guerreira e mãe.
 Se for preciso darei a minha vida pela minha liberdade
(DANDARA - LÍDER)

Não há rimas, mas a profundidade de sua escrita geraria no mínimo uns três planejamentos de aula. Liberdade! Anseio de Dandara. A aluna se situa no passado para pensar as relações raciais. Profundamente poderíamos detectar certos anacronismos, para um olhar mais severo. Porém, o dinamismo que encontra em sua produção, inegavelmente advém da tradição oral. Faltaria muito para um rompimento de tudo aquilo que vimos como construção ideológica nos capítulos um e dois. Mas, o processo iniciou e, como na Capoeira, cada sujeito tem seu tempo para compreender as mensagens.

As duas narrativas abaixo também demonstraram um formato de canção de tradição oral para narrar a história, a **Maria Firmina - Letrada**:

por volta de 1530
 o tormento no brasil se espalhou
 uns estrangeiros esquisitos
 nos pés do povo preto, uma corrente
 amarrou.
 de um povo inocente
 arrancaram a liberdade
 não tiveram piedade
 nem daqueles com pouco ou mais idade.
 cansados de tanta violência,
 dos brancos exigindo obediência
 o povo escravizado se juntou
 e, assim, formaram uma resistência.
 por trás de todo herói
 existe um passado
 zumbi e maria fermina
 deixaram um legado.
 um revolucionário e uma escritora
 que após muito sofrimento e luta
 puderam se tornar um exemplo

para qualquer leitor ou leitora.

E: Maria Firmina - Lutadora:

Maria Firmina Dos Reis

Já nascia no século 19
 Maria Firmina dos Reis
 Uma mulher negra
 guerreira e forte
 Tempo de um preconceito
 Nada bom
 O que gerou nela inquietação
 Fundou a primeira escola mista no seu estado
 Um passo importante
 Mas por pessoas ignorantes
 Que viram como um afronto
 Teve que ser fechada
 Quem a via achava
 que era uma simples professora
 Mas na verdade, por trás
 Havia uma grande protestante e escritora
 Seu pseudônimo: "Uma Maranhense"

A narrativa de Maria Firmina - Lutadora é da mesma aluna que escreveu a sondagem que remetia a personagens negros estrangeiros e a Zumbi dos Palmares. O destaque que ela dá a Maria Firmina é a secundarização do período escravista, o que foi interessante. Já Maria Firmina - Letrada coloca a personagem no final de sua narrativa, muita semelhante a sua sondagem. A diferença foi a referência negra no período de resistência. A autonomia que demonstraram ao fazer a releitura dos textos foi ótima.

O aluno Luís Gama, sistematizou a proposta de ladainha em forma de poesia. A proposta de sua pesquisa foi além de minha indicação, tendo como influencia o próprio Oliveira Silveira:

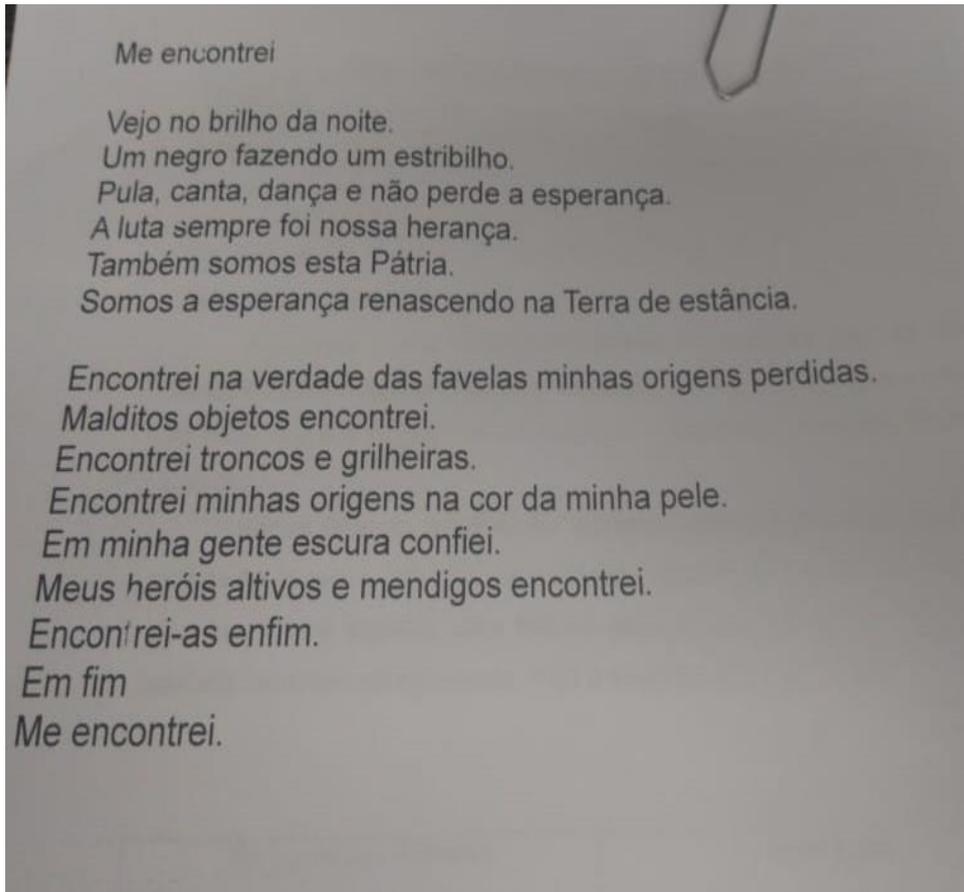


FIGURA 1: Oliveira Silveira

Notadamente o aluno se inspirou no poema: *Encontrei Minhas Origens*, de Oliveira Silveira. Um poema que busca uma identidade étnica na imensidão histórica da chegada dos africanos ao Brasil. Ele faz recortes do poema e adapta alguns versos. Sua intenção parece ter sido uma congruência entre o passado e o presente, mantendo uma lógica e uma estética poética.

Maria Firmina dos Reis - Forte organizou sua narrativa em estrofes. Considerou as informações que pesquisou, não se preocupando em rimar. Seu principal objetivo foi escrever sua narrativa de forma mais conteudista, vejamos:

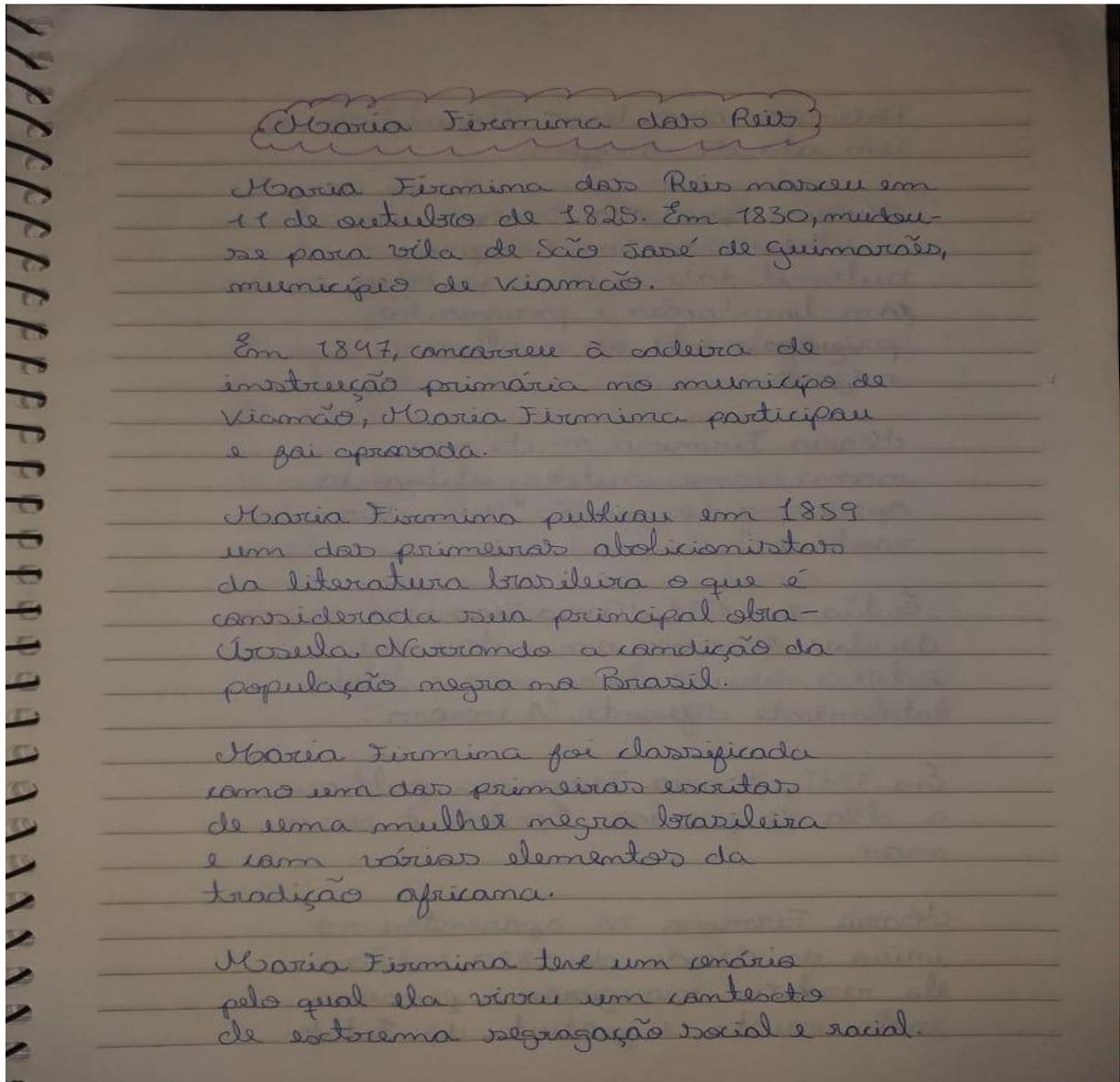


FIGURA 2- MARIA FIRMINA - FORTE

Dandara - Batalhadora se preocupou em aproximar sua narrativa ao estilo das ladainhas, adaptando pesquisa e palavras às rimas, o que confere ritmo à canção de capoeira:

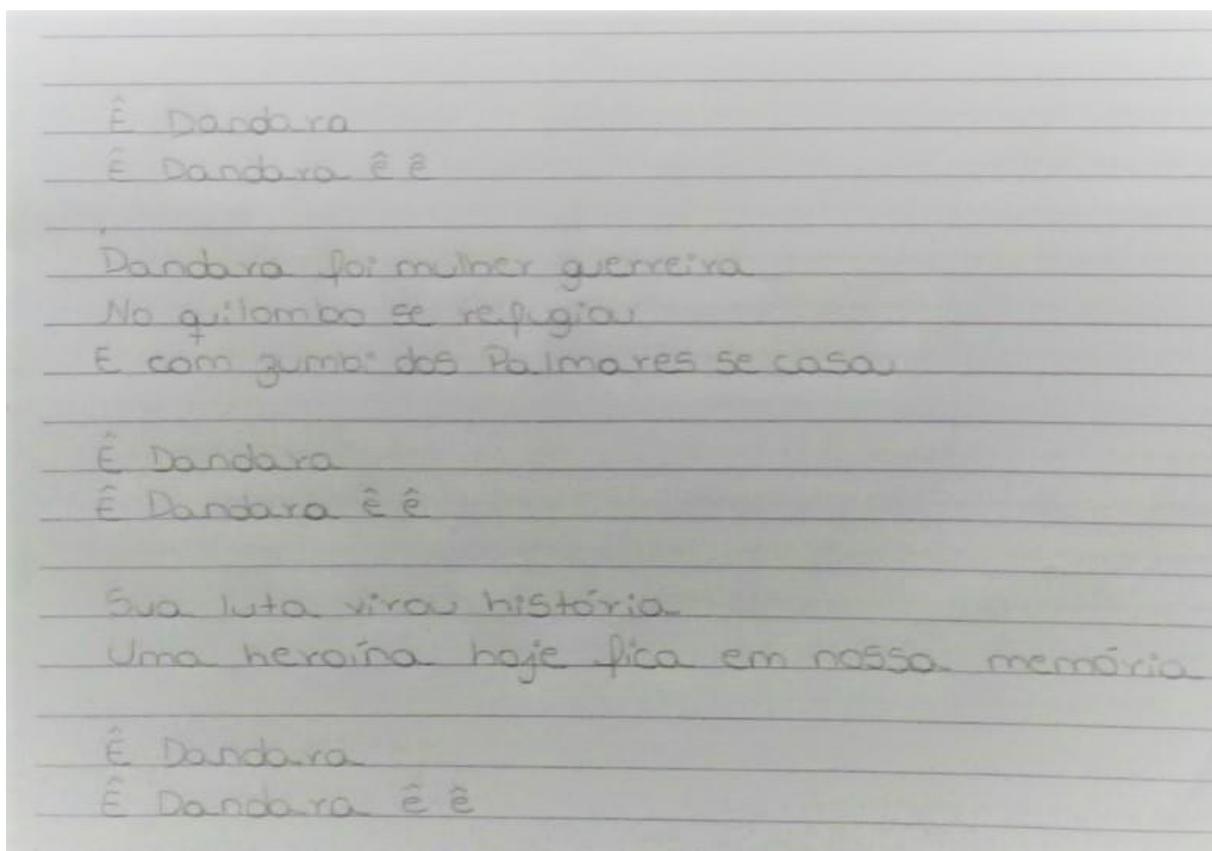


FIGURA 3- DANDARA - BATALHADORA

As ladainhas restantes apresentaram o formato textual das leituras indicadas por mim. Parece que as alunas não quiseram arriscar uma criação musical e nem poética, mas se propuseram a fazer a atividade mesmo assim.

O trabalho foi uma ginga até o fim. Entre “apropriações e representações” (GONZALES, 2018), conceitos já discutidos no capítulo dois, que dimensionam para a compreensão de significados, ações e interpretações na construção de conhecimentos em sala de aula, acredito que tenha sobressaído um conhecimento em que as experiências somadas neste arcabouço teórico/prático resultaram em canções. Seriam canções? Algumas, sim. Tranquilamente seria possível transformá-las em canções notadamente objetivas, de ensinamento, de visibilidade, de recado sutil antirracista, configurando um escancaramento das possibilidades pedagógicas que estão em jogo para uma ideia de posituação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Não me deterei a limitações conjunturais do trabalho, mas, sim, à superação de tal limitação vencida pelos alunos na execução deste projeto e na crença de que os valores civilizatórios afro-brasileiros transcendem o status de objeto de estudo para um lugar de base de ensinamento alternativo ao modelo vigente.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convido vocês a pensar sobre as produções dos alunos, para tanto inicio as conclusões com a seguinte reflexão:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo (HOOCKS, 2013, p. 21 e 22).

O jogo foi “jogado”, mas a roda continua! Os golpes foram dados e a sorte foi lançada. O trabalho não finaliza aqui. Acertos e ajustes abrem novas perspectivas para evolução desta temática. Sem entrar muito no debate da questão, pois aqui não há espaço, pergunto: onde estavam os alunos negros da escola? Por que estatísticas apontaram que os negros e os indígenas foram os mais afetados na educação.⁴⁹ Por que nas turmas que leciono há poucos alunos negros na modalidade on-line? Perguntas que perpassam pela estrutura de nossa sociedade e persistem por anos, de acordo com a conjuntura.

Foi um percurso desafiador. Educar sob a base antirracista exigiu de mim explorar novos caminhos e descobertas, assim como escuta e compreensão das possibilidades e limites em levar, para a aula, conhecimentos sobre uma cultura milenar, que se sustenta à base dos esforços de seus mestres e da resistência em manter os fundamentos ritualísticos da roda de capoeira.

Optar por adaptações não foi fácil, especialmente para trabalhar com uma expressão cultural afro-brasileira que exige tanta presença e proximidade. Desconfortos ao longo da escrita surgiram, mas tranquilizados pelo comprometimento e a noção sobre as representações e usos da Capoeira. Se por um lado o terreno ficou curto pela onda pandêmica, a roda não estreitou, por outro abriu espaço para reflexões e possibilidades de trabalho no espaço escolar. Como seria este projeto em tempos diferentes, de proximidade física na convivência diária com alunos? Como seriam suas narrativas em uma oportunidade de alargamento temporal, com aulas presenciais direto nas rodas de capoeira? Não há respostas sobre o que não foi, mas houve uma

⁴⁹ Em 2020, o G1 fez uma reportagem demonstrando que os alunos mais afetados durante a pandemia eram negros e indígenas. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>. Acessado em: 10/06/2021.

dilatação do tempo presente sobre as perspectivas de ações pedagógicas no âmbito da Lei nº 10.639/03.

A presença negra no Ensino de História neste trabalho se deu de forma estrutural, objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Nossa, quantas páginas mais seriam necessárias para debatermos essas formas de enxergar o sujeito na história. Fanon, Mbembe, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Muniz Sodré, Bell Hooks e outros tantos podem ser identificados nos trabalhos dos alunos, pois são proposições que resultaram em uma longa luta intelectual para ocupação desse lugar de visibilidade.

Ao utilizar as ladainhas como principal meio de comunicação de construção narrativa, o distanciamento das experiências entre quem dedicou sua vida na Capoeira e quem escreve fora diminuído (BENJAMIN, 2012). Futuramente, esses alunos participantes poderão se lembrar de tal atividade e contar a experiência que tiveram e aprofundá-las em suas relações pessoais. Alguém deve estar pensando: “mas que utopia!” Respondo que ela é que ainda move a vontade de viver em mundo onde as ditas pedagogias positivadas sejam comuns e rotineiras e que as cenas de sala de aula possam transcorrer, sem novidades, valendo-se de ladainhas, batuque e jongo, sem necessariamente remeterem a ações antirracistas, porque não haveria racismo futuramente. Sim, utopia! Fanon (2008) tentou, em seus estudos, expor de forma escancarada as psiques condicionadas ao conceito de negro e idealizou que a grande liberdade do ser humano seria se despir desta racialidade que aprisiona o ser pela cor da pele. Seria utopia?

Utopias movem o mundo, e para todo o professor deveria ser uma dose diária de entusiasmo. As relações raciais na escola demandam paciência, tempo e muita força. Imaginem como seria o caderno de campo com as aulas presenciais, na qual o professor negro, com maior frequência, transforma a epistemologia pedagógica sob pressupostos dos valores civilizatórios afro-brasileiros? Batidas, dança, cânticos, lamentos, orações e evocações do mítico africano. Imaginem como poderia ser? Negações e entusiasmos, com certeza, fariam parte. Poderíamos nos isentar na ética científica para dizer que é impossível responder a tais imaginações. Eu ajudo. Lembre de sua época de escola, de seus colegas negros, da forma como era tratado um valor civilizatório africano. O resto é com você.

Este trabalho trouxe a mim reflexões profundas sobre o tratamento desses valores e as negações de usar em determinados espaços. O professor também tem que se deixar aprender, não somente pelas leituras, mas por aquilo que nem sempre

é fácil de visualizar: o veneno da racialidade, o branqueamento cultural. As experiências têm que transformar o ser nesse palco teatral (HOOCKS, 2013) e as atuações na arte da vida e do nosso trabalho tem que ser vividas, experimentadas e sentidas.

A partir deste trabalho, as sementes foram plantadas. Talvez, hoje os alunos não saberiam responder uma questão mais elaborada sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, mas futuramente terão ferramentas para contribuir em narrativas que colocam os negros na história para além da escravidão.

Foram séculos de construções narrativas que invisibilizaram negros e índios em nossa história; a virada para o século XXI foi o marco temporal que culminou anos de luta para situar a cultura afro-brasileira no currículo escolar, como estratégia de visibilizar tal cultura de maneira positivada, demonstrando diferentes narrativas de aprendizagem e utilizando-as como instrumento de ensino.

O que mais lamento é a ausência de alunos negros nesta proposta. Os fatores podem ter sido variados, mas não se afasta das estatísticas sociais da marginalização do negro na educação. O período pandêmico “deu as caras” e, por mais flexível que tenha sido o currículo escolar no ano de 2020, à margem da inclusão on-line ficaram a maioria dos negros.

Esta dissertação é uma contribuição ao universo de trabalhos que já vêm sendo construídos, a práxis e o desejo de contribuir para com uma educação antirracista. Os obstáculos durante o percurso foram duros: alunos que dependiam de doações de roupas e de alimentos e outros com parentes que tiveram complicações por conta da covid-19. Mas dentro de nossas possibilidades foi possível, com essa turma, praticar uma educação para as relações étnico-raciais, pluralizando o conhecimento e dando a chance aos alunos de terem de fato um Ensino de História que partiu de uma narrativa alternativa.

Não foram ladainhas as narrativas dos alunos, mas tiveram o espírito delas, seu valor como transmissor de conhecimento legítimo da cultura negra herdada da África, com pitadas de apropriações do que entenderam, algo típico do processo de desconstrução.

O golpe foi dado, a roda continua e os alunos circulam. Entre ladainhas e Ensino de História, nasceu uma proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 21 nº 41, p. 5-20, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt
- ALBERTI, Verena. *História Dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites — século XIX*; prefácio de Peter Eisenberg — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BÂ, Hempaté A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. Pp. 181-218.
- BERNARDES, Anelice. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E LITERATURA AFRICANA: OAMKOULLEL, O MENINO FULA, DE AMADOU HAMPÂTÉ BÂ, NOSANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS. 2019.
- BENJAMIN, Walter. “Obras Escolhidas Volume – I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. Walter Benjamin tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense. 2012.
- BERTUZZI, Bruno. *Violência em escola de São Leopoldo teve origem em briga de namorados, segundo líder comunitário*. Correio do Povo, 2011. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/viol%C3%A2ncia-em-escola-de-s%C3%A3o-leopoldo-teve-origem-em-briga-de-namorados-segundo-l%C3%ADder-comunit%C3%A1rio-1.58309>. Acesso em: 16/04/2020
- BINTERCOURT, Circe Maria Fernandes; NADAI, Elza; MICELI, Paulo; PINSKI, Jaim.e; DAVIES, Ncholas. *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: contexto, 2009. _____: *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Reflexões sobre o Ensino de História. *Estudos Avançados*. São Paulo , v. 32, n. 93, p. 127-149, Agosto de 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 de Janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.
- BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e Fazeres. V. 3. Modos de Interagir. Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras. Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BHABHA, HOMI. *O Local Da Cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998

CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: revisão urgente*. 3 ed. São Paulo: Educ, 2005.

CANDUSSO, Flavia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*.- (Tese de doutorado em Música) . Universidade Federal da Bahia- 2009.

CARDOSO, Irene: *Narrativa e História*. Tempo Social, São Paulo. 12 (2): 3-13, novembro de 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro de. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber Científico. REVISTA USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007.

CHARLOT, Bernad. A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad. Pesq. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio de 1996. Disponível em: file:///C:/Users/rosan/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Charlot.pdf. Acesso em: 18 de agost. de 2020.

EMEF Padre Orestes João Stragliotto. *Projeto Político Pedagógico*. São Leopoldo. 2019.

FENELON, D. R. *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*. Conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa – PB, em julho de 1981. Agradecemos a autorização de publicação ao Conselho Editorial da Revista Projeto História da PUC-SP, onde este artigo foi publicado pela primeira vez em 198.

FILHO, José Barbosa da Silva. História do Negro no Brasil. in: *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira FEUFF*. orgs. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas. Caderno n.7. Novembro de 2006. Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

FRANÇA, Rodrigo. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro- 1ed.. Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Iohana Brito de. *Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret* . Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009.

GADOTTI, M. (2005). *A questão da educação formal / não formal*. In Droit à l'éducation: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution? (1-11). Suíça: IDE.

GIL, C. Z. de V., & Meinerz, C. B. (2017). Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. *Horizontes*, 35(1), 19-34.

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

_____. *Educação Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem fronteiras, v.12, n1, pp 98-109, Jan/ Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

FINOCCHIO, Silvia. El presente em la enseñanza de la historia. In: *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Org. ZAMBONI, et al. Campinas, SP: Alínea Editora, 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Apresentação da Edição em Português*, in: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lander (org). Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

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

GONZÁLEZ, María Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, livro digital. Livre acesso. Disponível em: <<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/9789876303316-completo.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

HOOCKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes 2013

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. *Saberes e fazeres*, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006.

JUNIOR, Henrique Cunha. *Nós, Afro-Descendentes: História Africana e Afro-Descendente na Cultura Brasileira*. In: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p.(Coleção Educação para Todos)

LARRAÍN, Nicolas Rafael Severin. *A Capoeira angola: música e dança*. Dissertação (Mestrado em Música-Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia, 2005.

LADEIRA, Maria Elisa; in: *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro / Brasília : ACERP/TVEscola/MEC, 2013, Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PesquisaUnifica/africanidades-brasileiras-e-educacao>

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

LIMA, Mônica. História da África: Temas e Questões para Sala de Aula. In: Cadernos Penesb.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira - São Paulo : Contexto*, 2007.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Ser Escravo No Brasil- São Paulo: editora brasiliense s.a. 1982*

MEINERZ, C. B; PEREIRA, P. N. *Ensino de História e Educação das Relações Étnicoraciais*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.5, vol.3, jul/dez. 2016.

_____; PINHEIRO, Helen E. dos Santos. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais. In: *MÉTIS: história & cultura*. Revista de História de Caxias do Sul. V. 17, N. 33 (2018).

MONTEIRO, A. M. F.C; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: *Saberes em lugar de Fronteira*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 30 de out. 2019.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Joana Mina, Marcelo Angola e Laura Crioula: os parentes contra o cativo. In: CARNEIRO, Luiz Carlo; SANTOS, José Antônio. (Orgs.) RS Negro- Cartografia sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUC, 2008. p. 46-62.

MOTA, Patricia Lemos. *A música na Capoeira regional como elemento de construção identitária*. 2013. 116f. (Mestrado em Antropologia)- Universidade Federal da Bahia. Salvador.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Cartas de Princípios. 1978. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>. Acessado em: 22/12/2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra - 3ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

_____; GOMES. Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. 2.ed. São Paulo. Global, 2016.

MELO, Sávio Fernandes. *Uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira*. Boitatá Revista. Londrina, v. 2, n.4, p. 1-15, 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. 2ª ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares. CR Editor Produtor, 2002. Tradução ao inglês de Elisa Larkin Nascimento (Buffalo: Afrodiaspora/ Centro de Estudos e Pesquisa Portorriquinhos, Universidade do Estado de Nova Iorque, 1979: 2ª edição Dover: The Majority Press, 1989).

Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 21 de ago. 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre Máscaras e Espelho: reflexões sobre a identidade e o Ensino de História da África nas escolas brasileiras. Revista História. Hoje, v. 1, nº1, p.29–44–2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/4>. Acesso em: 22 de ago. de 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial. Revista História. Hoje, V.1, nº1, p.111-128,2012

_____; MONTEIRO, A. M. (Org.) *Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Junia Sales; ROZA, Luciano Magela. “O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história”. *Revista História Hoje* (ANPUH), nº 1, p. 89- 109, 2011. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/20>

_____. *Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*. Revista Educação & Realidade. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147172, jan. /abr., 2011.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. *Para pensar o Ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial*. Educação e Filosofia, v. 32, n. 66, 21 dez. 2018.

PEREIRA, Nilton Pereira; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso? In: *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil- Argentina/* organizadoras: Carmen Zeli de Vargas Gil, Marisa Raquel Massone. Porto Alegre: EST- edições, 2018.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de historia como objeto de investigación. *Secuencia*, n. 84, p. 163-184, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007>. Acesso em: 08 jun. 2020.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Editora Itapuã, 1968.

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

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006.

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

RUGENDAS, Johann Moritz, 1802-1858. *Viagem pitoresca através do Brasil*. p. [gravura 42]. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/> . Acesso em: 08/02/2021.

SANTOS, Desirée Francine. *Relações Étnico-Raciais e (Re) Construção de Identidades no Gênero “Ladainhas de Capoeira”*. 2016. 117f. (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Barroso, Vera Lúcia Maciel [et. Al] (orgs.). Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010,p.213-229.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os Capoeiras na corte imperial 1850-1890*.1993. 463 f. (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SILVA, Ana Célia da. *Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador. EDUFBA, 2011.

SILVA, André Marcos de Paula e. *História e cultura afro-brasileira*. Curitiba: Expoente, 2008.

SILVA, Lucian Souza. *Litígios pela liberdade: experiências e resistências de pessoas escravizadas e suas ações de liberdade*, Paraíba (1870-1888). REH. Ano IV, vol. 4, n. 7, jan./jun. 2017. Disponível em: www.escritadahistoria.com . Acessado em: 23/03/2020.

SILVA, Rafael Ferreira da. *Africanidades no ritual de ladainhas de Capoeira de Angola. pedagogia e produção didática no Quilombo*. 2015. 132 f. (Mestrado em Educação)- Universidade do Ceará. Fortaleza.

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M.. *Ensinar História*. São Paulo; Scipione, 2009. _____ . in: *Memória, sensibilidades e saberes*, SP. ed. Alínea, 2015.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, Selva Guimarães; FONSECA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Ver. Bras. Hist. [online]. 2010, vol.30, n.60. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882010000200002&Ing=en&nrm=iso.ISSN18069347.<https://doi.org/10.1590/S010201882010000200002>.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro/Brasília:ACERP/TVVescola.org.br/resources/VMSResources/contentes/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Pesquisa-Unificada/africanidades-brasileiras-e-educacao>.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia. *O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade*. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 253-276.

ZARTH, Paulo Afonso. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: Ensino de História: desafios contemporâneos. Barroso, Vera Lúcia Maciel [et. Al] (orgs.). Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010,p.213-229.

FONTE ORAL

AFRICANO. [40 anos]. [julho 2020]. Rodrigo Santiago da Silva Garcia, RS, 30 julho. 2020.

ANEXOS - SONDAAGEM**ANEXO 1: OLIVEIRA SILVEIRA**

Historia

Pela pesquisa que fiz a cultura afro-brasileira e o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofre algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil Colônia até a atualidade.

ANEXO 2- MARIA FIRMINA DOS REIS - LETRADA

[História]

Partindo dos seus conhecimentos, escreva um pouco da História sobre a cultura afro-brasileira no Brasil, da chegada dos africanos até os dias de hoje.

OBS: Não se preocupem fiquem a vontade para colocar aquilo que conhece, ou já ouviram falar.

Os negros sofreram muito com a vinda ao Brasil tanto com o meio de transporte que era muito desagradável quanto a chegada que eram vendidos e forçados a trabalhar, com roupas e alimento de péssima qualidade em ambientes sujos e úmidos; muitas eram acorrentados para evitar fugas. Os castigos físicos eram horríveis o mais usado era o açoite. Com o comércio constante de escravos não havia preocupação em manter seu bem estar já que eram facilmente substituídos por novos africanos. Além disso eram proibidos de praticar suas religiões e obrigados a adotar o catolicismo e a língua portuguesa, ainda sim mantiveram sua cultura viva realizando seus rituais africanos escondidos criando até um tipo de luta que chamaram de capoeira. A maior parte dos africanos que eram traficados no Brasil eram homens por serem mais valorizados nos trabalhos forçados, as mulheres que não trabalhavam na lavoura viraram empregadas domésticas chamavam elas de mucamas e ainda pior as mulheres negras eram usadas como objetos sexuais dos homens brancos. Com isso claro que alguns escravos se revoltaram e conseguiram fugir e ganharam o nome de quilombos assim conseguiram viver em paz. Claro que nem todos tiveram a mesma sorte, alguns conseguiram comprar sua liberdade mas por conta do preconceito e discriminação não conseguiam se sustentar pois estavam sem dinheiro, sem moradia e sem alimento, muitos negros passaram muita dificuldade. Mas com o tempo a escravidão foi acabando mais muitos até hoje tem preconceito e esperamos que um dia isso mude.

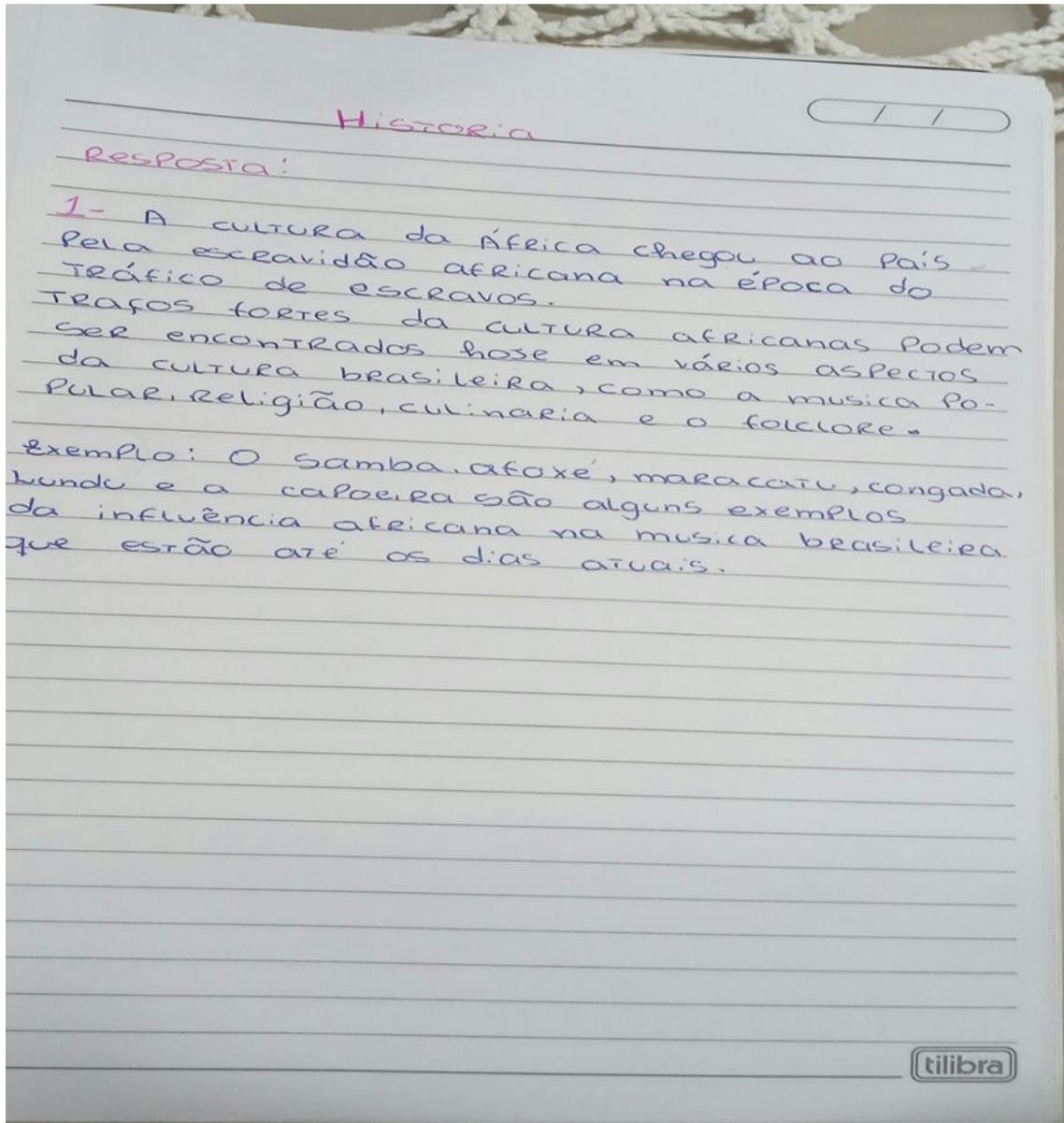
ANEXO 3: DANDARA - BATALHADORA

data
fecha 22° 10° 20

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

Partindo dos seus conhecimentos, escreva um pouco da história sobre a cultura afro-brasileira no Brasil, da chegada dos africanos até os dias de hoje

A cultura afro-brasileira remonta ao período colonial, quando o tráfico transatlântico de escravos forçou milhões de africanos a virem para o Brasil. Assim, foi formada a maior população de origem africana fora da África.

ANEXO 4: DANDARA - LÍDER

ANEXO 5: DANDARA - VENCEDORA

cultura afro-brasileira é conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana. traços fortes da cultura brasileira africana podem ser encontrados hoje em variados aspectos da cultura brasileira.

ANEXO 6: MARIA FIRMINA DOS REIS - LUTADORA

17/10/2020 atividade online 5

Partindo dos seus conhecimentos, escreva um pouco da história sobre a cultura afro-brasileira no Brasil, da chegada dos africanos até os dias de hoje.

A cultura afro-brasileira é conhecida tanto por seus tempos de dor (quando os africanos chegaram escravizados), não que esses tempos tenham acabado, pois, ainda tem muitas pessoas por aí sofrendo racismo, preconceito (coisa que pra mim nunca vai ter sentido, mas é mais uma luta para um povo guerreiro e forte), que também tem muitos exemplos de pessoas que fizeram coisa super significativas, como Jesse Owens, Mandela, Zumbi dos Palmares, etc. Agora temos lei contra o racismo, datas variadas, dia da Consciência Negra, conquistas super importantes, coisas deixadas para nós como, capoeira, culinária, religiões, artes, festividades afro-brasileira, etc. E muitas outras coisas...

ANEXO 7: DANDARA- QUILOMBISTA

Os Africanos chegaram ao Brasil por conta das embarcações de escravos dos Portugueses que forçou milhões de africanos a virem ao Brasil, assim foi formada a população de pessoas de origem africana aqui no Brasil (criação narrativa dos alunos).

ANEXO 8- MARIA FIRMINA DOS REIS - FORTE

24/10

História

Partindo dos seus conhecimentos, escreva um pouco da história sobre a cultura afro-brasileira no Brasil, da chegada dos africanos até os dias de hoje.

A cultura afro-brasileira remonta ao período colonial, quando o tráfico transatlântico de escravos trouxe milhões africanos a serem para o Brasil. Assim, foi formada a maior população de origem africana fora da África.

Hoje em dia a história de escravidão já não existe mais, mas há pessoas racistas praticando o racismo, que é crime. Hoje em dia não há mais escravidão mas há pessoas que ainda "acham" que os negros devem sempre ter o cabelo por causa da cor e o pior de tudo é que tem mulheres e crianças (jovens) envolvidas.

ANEXO 9: ENTREVISTA AO “MESTRE AFRICANO”

- 1) Como foi o início da sua história na Capoeira?
- 2) O que significa a Capoeira em sua vida?
- 3) Ser mestre de Capoeira: qual o significado e responsabilidade de um mestre de Capoeira?
- 4) Que ensinamentos você teve na Capoeira para além da luta física?
- 5) Que tipo de ensinamento você leva às pessoas que ensina Capoeira?
- 6) Que efeito você gostaria que seus ensinamentos de Capoeira tivessem sobre os alunos?
- 7) Há diferença de aprendizado entre alunos negros e alunos brancos acerca do que ensina? Por quê?
- 8) Em especial na EMEF Padre Orestes João Stragliotto: como você compreende as relações entre os alunos negros e brancos?
- 9) Existe alguma coisa em especial na Capoeira que possa ser destacada para o ensinamento de uma educação antirracista aos alunos em geral? Ou há algo que tenha referência apenas para negros ou apenas para brancos?
- 10) Você lembra de algum momento curioso ou preocupante, nas relações entre alunos negros e brancos, que tenha acontecido na sua aula de Capoeira?

ANEXO 10: TERMO DE CONSENTIMENTO E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Av. Bento Gonçalves, nº 9500, Agronomia, Porto Alegre, RS – Cep: 91509-900 –
Fone: (51) 33086644 Site: www.ufrgs.br/profhist/.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE PESQUISA:

Entre História e Ladainhas: Uma Narrativa Possível no Ensino de História

COORDENAÇÃO: Prof. Rodrigo Santiago da Silva Garcia

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade elaborar uma prática pedagógica a partir da Capoeira que possa contribuir nas aulas do Ensino de História sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participaram desta pesquisa alunos da Escola de Ensino Fundamental Padre Orestes João Stragliotto, localizada no município de São Leopoldo/RS. Participaram desta pesquisa entre 25 a 50 alunos.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você, aluno, participará de quatro aulas. Destas, três serão aulas com atividades práticas de Capoeira.

Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir a qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você quiser maiores informações sobre este estudo, você pode entrar em contato com o Prof. Rodrigo Santiago da Silva Garcia pelo e-mail rosantiagogarcia@gmail.com ou pelo telefone (51) 989389826.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha e dissertativas, tendo como enfoque práticas pedagógicas relacionadas e vivências pessoais. Todas as atividades serão fonte de pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo possam ser usados em benefício a outras pessoas que venham a abordar o tema.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
Av. Bento Gonçalves, nº 9500, Agronomia, Porto Alegre, RS – CEP: 91509-900 –
Fone: (51) 33086644 Site: www.ufrgs.br/profhist/.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

São Leopoldo _____ de _____ de _____ 20 _____

Local e data

Coordenador da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Professor Rodrigo Santiago da Silva Garcia do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
 Av. Bento Gonçalves, nº 9500, Agronomia, Porto Alegre, RS – CEP: 91509-900 – Fone: (51) 33086644 Site: www.ufrgs.br/profhist/.

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo produzir uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História relacionada à Capoeira em um contexto escolar. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição com os alunos do 8º ano (turma 82). Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. Os alunos poderão se apropriar de conceitos como: valores civilizatórios afro-brasileiros, personalidades negras no século XIX e ladainhas, resistência e história. A coleta de dados se situará ao longo dos debates promovidos pelo professor em sala de aula e na roda de capoeira, finalizando em produções de ladainhas, na qual o aluno terá a oportunidade de expor o que aprendeu e qual sua opinião a respeito do assunto abordado. Ressalta-se que **os dados coletados serão mantidos em sigilo**. O tempo de duração das atividades será de aproximadamente um mês. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer tempo sem nenhum prejuízo.

A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, Prof. Rodrigo Santiago da Silva Garcia e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Av. Bento Gonçalves, nº 9500, Agronomia, Porto Alegre, RS – CEP: 91509-900 – Fone: (51) 33086644 Site: www.ufrgs.br/profhist/.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Rodrigo Santiago da Silva Garcia.

São Leopoldo _____ de ____ de ____

Local e data

Profº Rodrigo Santiago da Silva Garcia, concordamos que os discentes que estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Orestes João Stragliotto, localizada no município de São Leopoldo/RS, participem do presente estudo.

São Leopoldo _____ de ____ de _____

Local e data

Responsável e cargo

ANEXO 11: RESULTADO DA PESQUISA DE USO DA INTERNET

**EMEF PADRE ORESTES JOÃO STRAGLIOTTO
RESULTADO DA PESQUISA DE USO DA INTERNET**

Número de estudantes: 853

Total de estudantes com acesso à internet: 461

Da educação infantil: 54

Do bloco pedagógico: 119

Dos anos iniciais: 205

Dos anos finais: 184

Dos nonos anos: 46

Do acelera: 13

Da correção de fluxo: 05



