

Ensino de História e Educação das Relações Étnico-raciais

Por Carla Beatriz Meinerz¹ e Priscila Nunes Pereira²

Querem que a gente saiba

que eles foram senhores

e nós fomos escravos.

Por isso te repito:

eles foram senhores

e nós fomos escravos.

Eu disse fomos.

Transmissão, Oliveira Silveira

(COLIMA, 1982)

A partir do marco temporal de 2003, momento de conquista social decorrente das lutas dos movimentos negros em nosso país, instauraram-se novas políticas públicas que atingiram diretamente a pesquisa, o ensino e a extensão no campo da História e do Ensino de História. Estamos citando a Lei 10.639/03 que criou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), responsável por trazer ao debate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. Esse artigo incidiu diretamente sobre os currículos – prescritos e praticados – da então disciplina escolar obrigatória na Educação Básica, assim como sobre os currículos dos cursos de Licenciatura em História.

Nossa breve escrita pretende destacar o fato de que as políticas públicas que se instauram a partir de 2003 no Brasil, no que concerne às abordagens das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não tensiona-

¹ Professora da área de Ensino de História do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Licenciada em História e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ram apenas o currículo a ser ensinado do ponto de vista do conteúdo histórico, pois propuseram, na mesma medida, o redirecionamento da educação no que diz respeito às interações e as relações étnico-raciais estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada acerca dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a uma posição ética e política diante das relações racistas e racializadas no cotidiano social e educacional. Essa posição está, em nossa compreensão, associada à possibilidade de descolonização dos currículos (GOMES, 2012), mas solicita um passo a mais, relativo às ações e intervenções educativas, esse sim mais polêmico e polemizado na comunidade de professores e pesquisadores no campo da História e da Educação.

Concernente ao currículo prescrito, os conteúdos que atingem o campo da História e que são pautados no texto da LDBEN, são os seguintes:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º *O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

§ 2º *Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

Os impactos da interpretação e recepção da legislação são sempre outra coisa na relação com o texto prescrito. Pesquisas sobre esses impactos vêm apontando algumas tendências no contexto da educação escolar e do Ensino de História no Rio Grande do Sul (MEINERZ, 2016; PEREIRA, 2015) destacamos por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucio-

nal às determinações legais; por outro lado, a *tendência à construção de novas estereotípias*, caracterizadas por proposição de eventos pontuais ainda concentrados na Semana da Consciência Negra (novembro) e na Semana Indígena (abril), enquanto práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos a partir dessa legislação e diretrizes correlatas.

Em relação aos desdobramentos educacionais do artigo 26A, são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004, que vão apontar possibilidades diretas, depois desdobradas nas metas do Plano Nacional de Educação. Nessas Diretrizes encontraremos a proposta de que além de ensinar conteúdos antes invisibilizados e desconhecidos, devemos contribuir para a promoção de valores como justiça, cidadania, diálogo intercultural, ética, paz e equidade étnico-racial. Esses valores e essas atitudes são construídos e desenvolvidos pelos estudantes na mediação proposta pelos gestores e educadores. O Relatório Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Cultura, a Ciência e a Educação) intitulado *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, publicado em 2009, oferece sólidos argumentos sobre a importância de investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, na construção de estratégias para o desenvolvimento sustentável, na garantia do exercício das liberdades e dos direitos humanos.

As Diretrizes convocam professores e pesquisadores para a compreensão acerca do prejuízo que as discriminações étnico-raciais, explícitas ou veladas, existentes na estrutura do sistema educacional, podem causar ao desempenho e ao desenvolvimento de estudantes afro-brasileiros e indígenas em nossas escolas e universidades, com consequências para a construção de uma sociedade equitativa e democrática.

É justamente essa convocação que gerou e gera discordâncias e debates (ABREU; DANTAS & MATTOS, 2010), com a presença de argumentos que podem ser interpretados como a continuidade de uma pretensa neutralidade da História enquanto conhecimento científico, ou ainda como desejo de projeção de uma História Única³ contada pelos professores, livros didáticos ou historiadores. Essas polêmicas, para nós, estão relacionadas com o fato de que tal texto legal exige posicionamento em situações concretas da vida prática e cotidiana, do tempo presente e de suas contradições e sensibilidades. Concorda-

³ Ver palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada Os perigos de uma História Única. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

mos com apontamentos de Martha Abreu e Hebe Maria Mattos (2008), quando afirmam que o reconhecimento da identidade e dos direitos afro-brasileiros, proposto nas ações afirmativas e colocado na forma das Diretrizes,

ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados da família escrava, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora ainda pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação.

O passo seguinte à convocação é o que nos instiga no momento: queremos continuar **falando desses grupos, como outros, subalternos da História, agora interpretados por uma comunidade científica e educacional, em maioria branca e eurocentrada? Ou desejamos encontrarmo-nos com as histórias e culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras, a partir de seus protagonistas, numa perspectiva de diálogo intercultural?**

Essa é uma questão teórico-metodológica que está sendo debatida por parte da comunidade educacional e acadêmica aproximada, em suas práticas pedagógicas e pesquisas, dos saberes tradicionais e, nesse movimento, localizada na perspectiva do pensamento decolonial (WALSH, 2013). Lembremos do tema da 59ª Reunião da SBPC em Belém, Pará, 2007, relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico, publicado através da conferência realizada pela antropóloga Maria Manuela Carneiro Cunha. São desafios epistemológicos acerca das relações racializadas de poder, correlatas às de saber, no caso específico da sociedade brasileira.

Podemos questionar a tendência de que as narrativas históricas (escolares e acadêmicas) se coloquem como negação das possibilidades de narrativas dos sujeitos da experiência, o que poderia corresponder à negação do próprio reconhecimento de validade da fala do outro, talvez de sua própria humanidade. Lembremos os questionamentos sobre a possibilidade do subalterno falar (Spivak, 2014), ou as citações de bell hooks sobre os acadêmicos que usam os trabalhos teóricos sobre raça como meio para afirmar sua autoridade sobre a experiência dos negros, negando o

acesso democrático ao processo de construção teórica (hooks, 2013).

Mestra Elaine⁴, griô porto-alegrense, numa aula ao redor do *Tambor*⁵, contou algo assim: “viemos de algum lugar e nos lugares de onde nos tiraram tínhamos uma voz, um som, um tambor. Compreendemos um fio de ancestralidade quando observamos que o tambor está aqui. Não é só uma homenagem da cidade à cultura negra. Todos vocês, professores e estudantes da UFRGS, têm um compromisso comigo que sou cidadã de Porto Alegre, com a Universidade e com a profissão por vocês escolhida (...). Eu não quero mais que vocês falem de mim, da minha história e da minha cultura. Eu desejo que vocês falem comigo, saibam qual é a minha história, qual é a história dessa cidade negra, do solo sagrado dos meus ancestrais que vocês pisam sem saber o que aqui aconteceu...”.

Abandonar as velhas formas de saber e fazer causa dores e desconfortos, não apenas para pesquisadores e professores, mas também para estudantes e comunidades em geral. Pensamos que é, todavia, possível e necessário esse abandono. A legislação que brevemente abordamos aqui, carrega consigo objetivos vinculados à valores como justiça social, igualdade racial e cidadania. O Brasil, segundo país mais negro do mundo, vive ainda sob a égide do que Nila Rodrigues Barbosa (2010) chama de processo de *desafricanização*, iniciado no processo da Abolição, em 1888, a partir da ideia de que seria possível apagar as marcas da presença dos africanos negros na formação da nacionalidade brasileira. As Diretrizes, como marco político do tempo presente, questionam privilégios históricos, principalmente na construção do que significa a cidadania brasileira. Se pensarmos que o direito à memória é um direito fundamental presente no Plano Nacional dos Direitos Humanos, cuja orientação está fundada em normas de organizações internacionais, podemos afirmar que a cidadania brasileira foi negada à população negra num processo de silenciamento da cor (MATTOS, 2000). As Diretrizes nos colocam em outro processo. Como educadoras e pesquisadoras, propomos uma reformulação da pergunta reincidente em nosso ofício laboral: ***quais os valores da História hoje?***

⁴ Maria Elaine Rodrigues Espíndola possui reconhecimento como Griô pelo Projeto Museu Percurso do Negro/Centro de Referência Afro-brasileira/Programa MONUMENTA (2009) e pela Câmara Municipal de Porto Alegre (2010). Professora aposentada, é filha de Mariazinha, fundadora da Ala Verde que te quero Rosa da Escola Praiana. Atua na **MOCAMBO** - Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores. A aula citada foi na disciplina Educação de Saberes, oferecida à distintos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵ O *Tambor* é uma escultura localizada na Praça Brigadeiro Sampaio em Porto Alegre, da autoria de Gutê, Leandro Machado, Maria Elaine Rodrigues Espíndola, Mattos, Pelópidas Thebano e Xaplin. Inaugurado em 2010, faz parte do Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre (RAMOS; VARGAS & SOUZA, 2015)

Referências bibliográficas

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vieira; MATTOS, Hebe Maria. Em torno do passado escravista: ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> . Último acesso em seis de abril de 2017.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291> . Último acesso em seis de abril de 2017.

BARBOSA, Nila Rodrigues. O não-lugar do negro no acervo museológico: problemas e perspectivas. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (orgs). *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/Expressão Gráfica Editora, 2010. 277-293.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

COLIMA, Paulo (org.). *Antologia contemporânea da poesia negra*. São Paulo: Global, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Priscila Nunes. *Concepções políticas pedagógicas para o ensino de histórias e culturas africana e afro-brasileira no município de Cachoeirinha*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de História: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre; 2015.

RAMOS, Jeanice Dias; VARGAS, Pedro Rubens Nei Ferreira; SOUZA, Vinicius Vieira de (orgs.) *Museu do percurso do negro em Porto Alegre: etapa IV*. Porto Alegre, Editora Porto Alegre, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1942. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p. 23-68.