

Rodas de conversa nas aulas de História

Ancestralidade africana nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul

Por Juliano de Leon Viero Marques¹

Resumo

Este artigo trata do desenvolvimento de rodas nas aulas de história, nas regiões de colonização alemã no RS, a respeito da ancestralidade africana. Os colonos alemães primaram por construir uma identidade entre eles no RS que possibilitou que na historiografia e na própria realidade dessas regiões colonos sofressem grande valorização em detrimento a outros grupos étnicos. A invisibilidade do africano e do afrodescendente é visível e será abordada aqui. As rodas de conversa podem ser enquadradas em eixos temáticos de acordo com os relatos orais obtidos. No estudo feito em Sapiranga-RS, houve os seguintes eixos: Espaços da Africanidade, Protagonistas Afrodescendentes, Preconceito Racial e Religiosidade. Por fim, a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira está calcada, principalmente, na lei 10.639 de 2003.

Palavras-chave: Africano, Afrodescendente, Invisibilidade, Roda de Conversa, Aulas de História.

Abstract

This article deals with the development of conversation circles about African ancestry in history classes in regions of German colonization in the Rio Grande do Sul state. German descendants excelled in building an identity for themselves in this state, which caused this group to be highly valued over other ethnical groups in history and also in their own reality. African and Afro-descendants invisibility is noticeable and will be the topic of this article. Conversation circles can be framed in different topics according to the oral reports obtained. In the study made in Sapiranga ? RS, there were the following topics: spaces of Africanity, Afro-descendants protagonists, racial prejudice and religiosity. Valuing African and Afro-Brazilian history and culture is mainly based on the law 10.639 from 2003.

Keywords: African, Afrodescendant, Invisibility, Conversation circle, history lessons.

¹Ifsul – julianodeleonvm@gmail.com

Do predomínio da representação da ancestralidade germânica nas regiões de colonização do Rio Grande do Sul à invisibilidade dos africanos e seus descendentes

Antes mesmo de ser tratado a respeito das rodas de conversa, é necessário que sejam abordados elementos históricos e étnicos referentes às cidades de origem alemã no Rio Grande do Sul e também elementos acerca da representatividade que a história dedicou aos descendentes de africanos nesses locais.

Em 1850, a Lei de Terras e a Lei Euzébio de Queirós são aprovadas. Aquela pregava que as terras devolutas só poderiam ser obtidas por meio de compra, impedindo, assim, a doação. Enquanto a última proibía o tráfico negro. Nitidamente, o Brasil estava dando mais espaço à mão de obra livre e familiar aplicada em minifúndios em detrimento à mão de obra escrava, amplamente, empregada em latifúndios.

Nesse contexto, até mesmo antes de 1850, vieram os primeiros imigrantes alemães ao Brasil. No caso do Rio Grande do Sul, a vinda desses colonos começou em 1824 para a atual cidade de São Leopoldo. Os imigrantes alemães e também os italianos, durante o século XIX, praticaram a agricultura familiar, marcada pela policultura, em minifúndios brasileiros. Contrastando muito com o modo produtivo que até então imperava no Brasil em que o uso de mão de obra de escravizados predominava em latifúndios, onde se criava gados, voltando-se para o mercado externo. Em termos de agricultura, a monocultura era muito comum até então.

Além desses fatores produtivos, é importante destacar que os imigrantes alemães que vieram para o Brasil, no século retrasado, eram originários de diversas regiões do que hoje chamamos de Alemanha, além de outros países próximos à Alemanha. Apesar disso, muitas vezes, a historiografia tradicional considerou o colono alemão como um “colono pioneiro, pobre e desbravador’ que obteve sucesso ‘ao tornar-se, comumente, industrial ou comerciante’, uma perspectiva evolutiva que se aplicaria à população de origem alemã(...)” (MEYER, 2000, p. 45). Essa homogeneização em relação a imigrantes que, na verdade, falavam variados dialetos, nem sempre praticavam a mesma religião é reflexo de uma busca de identidade por parte de in-

divíduos de origem germânica que se fixaram em solo brasileiro.

Os imigrantes *alemães* não compunham, então, um grupo homogêneo, sob muitos aspectos: eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos deles eram camponeses e servos, outros tantos marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava; alguns poucos podiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político. (MEYER, 2000, p. 38)

Se existiam várias diferenças entre esses imigrantes e houve homogeneização em relação a isso, é evidente que algo fora feito em prol dessa homogeneização. No caso dos imigrantes alemães, as escolas fundadas por eles, no Brasil, constituíram-se em espaços vitais para o desenvolvimento desse processo. Nelas se ensinava o alemão gramatical, possibilitando que os colonos que até então falavam dialetos diversos, conforme a região de onde eles eram nativos, agora pudessem se comunicar melhor entre eles.

Nem mesmo a língua falada no cotidiano era partilhada por todos no grupo, porque as diferentes regiões e estados alemães adotam dialetos tão diversos e diferenciados que, em alguns casos, quase constituem idiomas à parte; o ensino do *Hochdeutsch* (alemão padrão) era, inclusive, um dos elementos de homogeneização que estava a cargo da instituição escolar. (MEYER, 2000, p. 43)

Além das escolas, os imigrantes foram responsáveis pela implementação de várias igrejas nos locais em que foram ocupados por eles. Dessa maneira, “Igreja e Escola parecem ter sido as instituições sociais que diziam o que devia ser ouvido em primeira instância pelos/as imigrantes; foram as que chamaram para si o direito de representar.” (MEYER, 2000, p. 52). Na verdade, no Brasil, os colonos alemães, frequentemente, não encontraram, primeiramente, igrejas, escolas e hospitais próximos aos locais em que eles vieram a residir. Paralelo a isso, muitos habitantes do Brasil estavam desconfiados quanto aos imigrantes alemães que apresentavam culturas distintas e falavam dialetos diferentes aos da população local. Assim sendo, deve-se levar em conta o seguinte:

O isolamento e as necessidades de sobrevivência devem ter contribuído enormemente para que se desenvolvesse a tão propalada independência organizativa que teria caracterizado estes núcleos, nos quais o espaço que não foi ocupado pelo governo brasileiro e/ou provincial e suas instituições foi sendo gradativamente ocupado (...)” (MEYER, 2000, p. 41)

Paulatinamente, por causa das dificuldades enfrentadas pelos colonos e por causa da maior convivência entre eles, há o desenvolvimento de uma identidade. A formação de qualquer tipo de identidade sempre envolve o *nós* (no caso, aqui, os alemães e seus descendentes) e um *outro* (o brasileiro, nesse caso). Há claramente uma relação de alteridade, abarcando diversas dicotomias, tais como: alemão x negro, protestante x católico, alemão x brasileiro. Consequentemente, a figura do alemão é mais valorizada frente às demais, levando ainda em conta que os africanos e seus descendentes tiveram o agravante de serem desvalorizados ainda mais em virtude também das teorias científicas raciais que se pulularam a partir de meados do século XIX.

No meio intelectual, sobretudo pouco antes da abolição da escravatura, vários estudiosos destacam as diferenças entre as “raças humanas”. Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna são apenas alguns desses intelectuais. Embora existam diferenças entre os pensamentos dessas pessoas, é unânime a ideia de que os brancos pertencem a uma raça superior, enquanto os índios e os negros são raças inferiores. Logo, para muitos, o processo de introdução de mão de obra de origem europeia no Brasil teria efeitos positivos ao gerar um *branqueamento* na população brasileira, graças à miscigenação.

Outro elemento importante para a constituição da identidade germânica foi a não distinção entre nacionalidade e etnia pelos colonos alemães. Dessa forma, “A nacionalidade determinava-se, nesta concepção, a partir de raça, de etnia, valores, enfim, de peculiaridades étnicas, apelando-se para o 'jus sanguinis', o direito pelo sangue, pela herança da tradição.” (KREUTZ, 1999, p.149). Tal ideia não era compreendida por pessoas de outras origens, muitas vezes, pois essas pessoas costumavam separar nacionalidade de etnia. A não segmentação entre nacionalidade e etnia proporcionou que “o sujeito teuto-brasileiro detivesse, ao mesmo tempo, nacionalidade alemã e cidadania brasileira.” (MEYER, 2000, p. 47).

Outro ponto a ser abordado é justamente o da invisibilidade dos negros. Africanos e descendentes de africanos, livres ou não, foram excluídos. “Recorrer a trabalhadores africanos equivalia para [a] elite ao restabelecimento do tráfico, com aumento da 'africanização' da sociedade e da cultura (...)” (Ibid, 2002, p. 120). Em suma, “a vigência do regime escravista faz da África apenas um lugar de negros bárbaros e não de imigrantes potenciais.” (SEYFERTH, 2002, p. 120).

Em termos historiográficos, nos anos 1930, Gilberto Freyre teve a importância de ser um dos primeiros pesquisadores a tratar das relações estabelecidas entre os escravizados africanos e os senhores de engenho, mas Freyre

também contribuiu para a difusão do mito da democracia racial no Brasil.

Hoje esse mito já foi desmistificado por uma série de pesquisadores. Essa ausência de democracia racial pode ser vista no meio acadêmico, por exemplo, já que até antes, pelo menos, da implementação da política de cotas, “na África do Sul, durante o *apartheid*, havia comparativamente mais estudantes negros nas universidades do que no Brasil da democracia racial.” (MUNANGA, 1996, p. 217). Também em todos os indicadores sociais, os brancos estão em melhor situação do que os negros no Brasil. KabengeleMunanga (1996), professor da USP, crê que o racismo vai muito além de os negros terem, na maioria dos casos, menor renda que os brancos. O preconceito racial está muito presente na cultura.

Na historiografia brasileira, os negros foram tidos como objetos; eles não foram vislumbrados como sujeitos na História. “A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles (...)” (FONSECA, 2007, p.15). Também seguindo esse parâmetro, no ambiente escolar, “a criança negra percebe suas referências ancestrais sempre como complementares à economia e à sociedade de outros povos” (SANDRI, 2010, p. 6). O próprio conteúdo programático força o “aprisionamento” do negro a temáticas específicas que, normalmente, estão relacionadas à história dos europeus ou de seus descendentes. Sandri (2010, p.2) denuncia a forma de representação dos negros no excerto seguinte:

é necessário buscar os interesses e os olhares que foram colocados sobre o passado e (...) criaram [a realidade de exclusão do negro na sociedade] de uma forma em que o negro só aparece na história desse país como um escravo, situação perpetuada nas imagens e textos dos livros didáticos, nas pinturas, na literatura, e nas diversas artes cênicas, por exemplo. Onde a própria África só existe a partir do Mercantilismo moderno. Negando uma ancestralidade, uma originalidade, enfim, uma história e uma identidade própria, que não se resume à escravidão.

Já num âmbito mais regional, também houve o mito da democracia racial na historiografia sul-rio-grandense. Esse mito se constituiu ao crer que o trabalho escravo nas lavouras não era tão rigoroso quanto em outras regiões no Brasil. No entanto, tal mito foi desconstruído ao se perceber melhor o emprego da mão de obra escrava no Rio Grande do Sul, conforme se evidencia no relato de Oliven (1996, p. 20-21)

Embora houvesse negros no Rio Grande do Sul desde a primeira metade do século XVIII, sua importância

se acentua a partir do final daquele século, em atividades como a produção de trigo, nas fazendas de criação de gado e principalmente nas charqueadas. Nestas últimas, o trabalho era todo baseado na figura do escravo. Se as condições de vida dos escravos nas estâncias foram consideradas boas por uma série de viajantes estrangeiros, as charqueadas eram caracterizadas pela extrema desumanidade, o que é atestado em vários relatos.

Cardoso (1977, p. 136), comparando as estâncias com as charqueadas, afirma o seguinte: “a fiscalização do trabalho rotineiro e a coerção permanente e organizada no trabalho só se impuseram de forma completa na atividade das charqueadas.” No entanto, esse autor esclarece “ainda é simplista a distinção entre duas modalidades fundamentais de ser escravo no sul (na estância e na charqueada).” (CARDOSO, 1977, p. 128). Segundo o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, a situação dos escravizados também dependia da riqueza de seus senhores, sendo assim, os proprietários de escravizados que eram mais abonados, normalmente, tinham negros em melhor condição, no entanto, esses escravizados, numa relação senhor x escravizado, encontravam-se num patamar mais abaixo do que aqueles escravizados que pertenciam a pessoas com menos posses.

Além disso, Cardoso (1977, p. 123) defende que o mito da democracia racial no RS causa um “tipo de prejuízo intelectual: supõe, desde logo, a inexistência de qualquer tensão nas relações entre negros e brancos.” Entretanto, “a consideração do negro como inferior não implica (...) a defesa do racismo militante, ou do isolamento racial como solução para o futuro. Ao contrário, os autores [Silas Goulart, Dante de Laytano, Oliveira Vianna] confiam numa miscigenação capaz de criar o 'tipo rio-grandense'.” (Ibid, 1977, p. 119)

No Rio Grande do Sul, “as figuras do índio e do negro compõem em termos de representação de uma forma extremamente pálida.” (OLIVEN, 1996, p. 24-25). Adentrando o folclore gaúcho, é célebre a lenda do Negrinho do Pastoreio. Oliven (1996, p. 27-28) fala dela no seguinte trecho:

A narrativa, que envolve morte, ressurreição e beatificação popular se desenrola no ambiente pastoril de uma estância na qual a ideologia da democracia racial sulina projetava uma vida harmônica e sem sofrimentos para o escravo. Embora no final da lenda ocorra a ascensão do Negrinho, ele continua prestando serviços aos outros, procurando aquilo que eles perderam. É interessante que um autor que escreveu uma importante análise sobre a lenda do Negrinho do Pastoreio, cotejando-a com outras lendas brasileiras (como a do Saci), insista que ela não possui: *“nenhum fundo afro-brasileiro, mas apenas elementos de origem africana. O seu sentido é bem cristão, apesar de*

certa mescla accidental de protagonismo. (Meyer, 1960, p. 106)

Apesar disso, de maneira geral, cumpre destacar que estão ocorrendo avanços nos últimos anos, no Brasil, referentes ao combate à invisibilidade do negro. A Lei 10.639/03 veio para introduzir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e no médio, nas escolas públicas e particulares. Para o âmbito acadêmico, foi implementada a política de cotas sociais e raciais que tudo indica que contribuirá para maior visibilidade do negro ao fomentar o ingresso de maior número de negros na educação superior, formando, por conseguinte, pesquisadores que poderão desenvolver estudos que venham a calhar em maior valorização da história e da cultura africana e afrodescendente.

Além do mais, em várias universidades públicas e particulares e também em institutos federais, foram (estão sendo) implementados os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Esses órgãos têm como foco a promoção e a transmissão de conhecimentos a respeito dos africanos, seus descendentes e dos indígenas, ou seja, dos grupos que foram, sistematicamente, excluídos da história oficial brasileira.

Em decorrência dessa invisibilidade do negro tanto no contexto nacional quanto no local, métodos de pesquisa que possibilitem o protagonismo dos africanos, dos afrodescendentes e de outras minorias são válidos. Apesar de não ser o tema deste trabalho, o estudo de processos criminais, acompanhado da devida problematização, pode permitir que os grupos sociais que são invisíveis pela sociedade, na maioria das vezes, possam ser vistos à medida que o negro quase sempre foi visado como réu.

Eixos temáticos

Através do estudo de caso realizado na cidade de Sapiranga – RS, as narrativas orais obtidas foram agrupadas em quatro eixos temáticos. Vale destacar que esses eixos temáticos permitem orientar melhor o professor sobre os temas a serem abordados mais especificamente em sala de aula. Assim sendo, alguns desses eixos temáticos podem ser suprimidos ou outros serem acrescentados a eles em função da realidade local de onde serão aplicadas as rodas de conversa.

Espaços de Africanidade

Os espaços da africanidade que serão destacados aqui contemplam tanto os locais onde os afrodescendentes residem (ou residiram) quanto os locais em que eles tocaram música, dançaram, ou seja, interagiram. Quanto às residências, é notório que boa parte dos descendentes de africanos moram em locais mais afastados do centro das cidades. Isso, muitas vezes, serve de base para um estudo etnográfico mais detalhado em que se pode perceber, normalmente, que determinados grupos étnicos vivem majoritariamente em espaços citadinos específicos.

Em termos legais, a lei 10.639 possibilita que a escola se afaste de uma visão tão eurocêntrica, monocultural e passe a valorizar a história afro-brasileira e a cultura africana. “Não custa realçar que a Lei 10.639/03, é tida por alguns como uma espécie de alforria curricular.” (PEREIRA, 2011, p. 149 apud ARAÚJO; CARDOSO, 2003).

Protagonistas afrodescendentes

Este tema é para conter histórias de algumas pessoas bem conhecidas de origem africana ao longo da história da cidade gaúcha de origem alemã a ser analisada. É provável que muitas delas executem atividades que não são de cunho intelectual, tais como operário, empregada doméstica, etc. Deve haver outros indivíduos que são exceções, pois exercem outras atividades de trabalho que são mais rentáveis e também mais intelectuais.

Entretanto, no geral, o negro é visto exercendo atividades braçais que não foram e ainda não são valorizadas nem financeiramente, nem culturalmente. Nos meios de comunicação, as imagens veiculadas sobre os afrodescendentes sugerem “o negro como um ser tosco, sem polidez, que na escala da divisão social do trabalho sempre ocupa a posição de trabalhador braçal o que reduz a pessoa não letrada, sem instrução, com parca ou nenhuma polidez” (COSTA, 2014, p. 8)

Essa constante afirmação da imagem do negro atuando em funções laborais que exigem pouca instrução é também reflexo da educação recebida (ou da falta dela) pelos africanos e pelos afrodescendentes no Brasil do fim do século XIX. Consoante as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (publicação

de outubro de 2004), “o Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos” (p. 7) e o decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.” (p. 7)

Desse modo, a aplicação da lei 10.639/03 é vital, sendo que os conhecimentos referentes à cultura e à história afro-brasileira devem ser trabalhados na escola que durante séculos seguiu e segue excluindo o negro do protagonismo dos diferentes acontecimentos concernentes ao processo histórico brasileiro e mundial. Isso contribuiu para que a população afrodescendente desenvolvesse uma baixa auto-estima em relação ao seu passado e à sua cultura, prejudicando a sua identidade enquanto grupo.

Com o advento da lei 10.639/03, surge a lei 11.645/08 que veio a alterar a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Dessa forma foi introduzido o artigo 26-A na LDBEN, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena. Em seu primeiro parágrafo, esse artigo diz respeito não só aos “estudos da história da África e dos africanos”, mas também, entre outros aspectos, “as suas contribuições [dos negros e dos indígenas] nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Preconceito racial

Na Constituição Federal de 1988, a prática de racismo passou a ser considerada “crime inafiançável e imprescritível” (art. 5º, XLII). Também na Carta, o Estado Brasileiro declarou como um dos seus princípios o “repúdio ao racismo” (art. 4º, VIII) e enunciou como um dos seus objetivos principais a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3º, IV).

No livro *A História da Vida Privada no Brasil*, a antropóloga Lilia Schwarcz mostrou a presença forte do racismo, baseando-se inclusive numa pesquisa realizada em 1988, em São Paulo. Segundo essa pesquisa, realizada a partir da coleta de entrevistas, 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito e 98% desses entrevistados confirmaram conhecer pessoas que tenham manifestado seu preconceito. Schwarcz conclui: “Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1998, p.180).

Na imprensa a invisibilidade do negro é nítida, corroborando o fato de que “até o ano de 2004, segundo a revista Política Democrática, de um total de 1852 capas da revista Veja, desde sua fundação, apenas 58 possuem personagens negros.” (COSTA, 2014, p. 8). Então, faz-se extremamente necessária a aplicabilidade da lei 10.639/03, para que os estudantes tenham o contato com a cultura e a história afro-brasileira, possibilitando-lhes ter uma imagem mais real e verdadeira em relação aos africanos e aos afro-descendentes.

Por fim, as políticas públicas adotadas pelo Brasil, com intuito de combate ao racismo, são também consequências dos compromissos internacionais firmados por esse país. Conforme as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, são alguns exemplos de reuniões internacionais em que o Brasil se comprometeu a combater o racismo: a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Religião

Pensar, realmente, a respeito das religiões de matriz africana é muito complexo. A nossa sociedade, geralmente, possui uma relação com a natureza em que os elementos naturais deveriam (e devem) ser preservados para a melhoria da nossa qualidade de vida, sobretudo. Entretanto, o candomblé e a umbanda nutrem uma relação muito mais íntima com os seres vivos de outras espécies.

Para o candomblé, o homem e a natureza fazem parte de um único universo que vai além dos limites do mundo real. Conforme essa religião, os homens são “o resultado da somatória de todas as partes ou elementos que compõem a natureza. Tanto nos aspectos minerais, vegetais e animais, como nos aspectos 'visíveis' ou “invisíveis” (MELO, 2007, p. 35). Além disso, a própria organização espacial dos terreiros está atrelada às características próprias de cada orixá.

É provável que a religiosidade seja um dos temas mais complicados de ser trabalhado em sala de aula, visto que as religiões de matriz africana foram e são estigmatizadas por discursos eurocêntricos na maioria das vezes. Assim sendo, a publicação da Lei 10.639, em 2003, ocorreu “em um contexto social e educacional de busca por va-

lorização das culturas afrodescendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas (...)" (PE-REIRA, 2011. p. 148).

Em episódio passado, por decisão judicial, a Rede Record foi obrigada a exibir programas de candomblé em sua programação. A emissora teria apresentado programas da Igreja Universal em que apresentavam cenas de “pessoas [relatando] que se converteram, mas antes eram adeptas das religiões afro-brasileiras, e por isso eram tratadas como 'ex-bruxa', 'ex-mãe de encosto' e acusadas de terem servido aos 'espíritos do mal'" (http://www.conexaojornalismo.com.br/audiencia_na_tv/record-condenada-a-exibir-programas-sobre-candomble-na-sua-programacao-86-38926).

Vale destacar que a Constituição Federal afirma, em seu artigo 5º, inciso VI, o seguinte: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” O Código Penal estabelece como crime, no seu artigo 208, “escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso.”

Rodas de conversa

Apesar de a roda de conversa ser vantajosa em relação à palestra, a primeira continua sendo pouco utilizada no âmbito escolar. A utilização de rodas de conversa, nas escolas, é um fenômeno relativamente recente, mas seu uso, fora desses locais, é antigo. Podem ser citados os seguintes exemplos de rodas de conversa: “Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares” (WARSCHAUER, 2004, p. 3).

É natural que as rodas sejam pouco usadas na educação em virtude de ser uma prática recente no meio pedagógico, mas há outros fatores que explicam a rara aplicação das rodas nas escolas, tais como os seguintes elementos: “perspectiva de homogenização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades a manifestação das diferenças e singularidades (...)" (Ibid, 2004, p. 3).

O professor deve estar atento a alguns cuidados. Cabe destacar o seguinte: “a roda de conversa deve se dar em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem

medo de punição social ou institucional. (...) Não deve ser ocasião para avaliação do aluno ou de uma seleção para prêmios.” (Ibid, 2008, p. 24-25).

Até agora se falou bastante das rodas de conversa. Mas o que vem a ser isso? A roda é “um instrumento que permite a partilha de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares (...)” (LIMA; MOURA, 2014, p. 99). O próprio formato da roda possibilita que todas as pessoas consigam observar as demais e serem observadas. Desse modo, da palavra ao silêncio, da inércia ao movimento, tudo fica mais perceptível aos participantes.

Vale destacar que a roda de conversa, como o próprio nome sugere, é um ótimo espaço para desenvolvimento de diálogos, porém nem sempre esses diálogos são isentos de conflitos, havendo muitas vezes a manifestação do senso comum ou, de maneira mais grave, a externalização de algum tipo de preconceito. Em virtude disso, é necessário que cada roda de conversa tenha, ao menos, um mediador que busque resolver os conflitos que venham a surgir.

O(s) mediador(es) deve(m) ter certos cuidados no momento de aplicação dessa prática, como “a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade (...)” (MÉLO; CRUZ, 2014, p. 33).

Quanto ao porquê do incentivo a ser dado às rodas de conversa, cumpre destacar que “um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos (...)” (LIMA; MOURA, 2014, p. 101).

Também é visível que a roda de conversa se trata de um método interdisciplinar por permitir o trabalho com duas ou mais disciplinas. Por exemplo, pondo em prática este trabalho de rodas de conversa sobre a ancestralidade africana, seria possível de abordar além da História, outras três disciplinas escolares ao menos. Citando cada eixo temático (analisado anteriormente) aliado a outras matérias da escola com que poderiam ser trabalhadas, a ordem ficaria da seguinte forma: “Espaços da Africanidade” (Geografia); “Protagonistas Afrodescendentes” e “Preconceito Racial” (Sociologia) e “Religiosidade” (Ensino Religioso). Além do caráter interdisciplinar dessa prática, Warschauer (2004) crê que as rodas sejam também interdisciplinares, tendo como argumento o conceito usado pelo Cetrans (Centro de Educação Transdisciplinar). Em seu site (cetrans.com.br), na seção “O que é a Transd”

(<http://cettrans.com.br/cettrans/o-que-e-a-transd/>), consta o seguinte:

A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros.

Sem dúvida, as rodas de conversa proporcionam uma profusão intensa de diálogos. “Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala.” (LIMA; MOURA, 2014, p. 100). Em outras palavras, as rodas “promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo.” (LIMA; MOURA, 2014, p. 101).

O renomado Paulo Freire, conforme Warschauer (2004), desenvolveu “Círculos de Cultura”, para alfabetizar as pessoas. Essa iniciativa é semelhante às rodas de conversa. Mas mais do que isso, Freire desenvolveu vários trabalhos em que ele valoriza o diálogo na educação e em que demonstra contrariedade às aulas em que o professor somente fala e o aluno copia aquilo que aquele escreve, sem refletir da maneira adequada. A esse tipo de educação, Freire referiu-se como bancário, pois os alunos se assemelham a “vasilhas” a serem preenchidas pelo “conteúdo” ofertado pelo professor. Indo de encontro a isso, as rodas seguem os preceitos defendidos por Paulo Freire.

Ademais, nas rodas, seguindo os ensinamentos de Freire, deve predominar a relação horizontal em que os participantes sejam reconhecidos como sujeitos inconclusos, sendo que ao escutar o outro, possam refletir a respeito de seus próprios pontos de vista. Tal inconclusão reside no fato de que as pessoas são “capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade” (FREIRE, 1994, p. 50). Assim sendo, é preciso que nas rodas se *fale com* os envolvidos e não *para* estes. A fala *para* os demais pressupõe uma relação de verticalidade em que uma pessoa é detentora de todo saber, enquanto os outros não sabem coisa alguma. Já *falar com* os outros sujeitos das rodas implica a relação de horizontalidade, em que todos os envolvidos têm o potencial de contribuir com reflexões nas rodas. Cada integrante da roda é repleto de conhecimentos oriundos de diferentes

âmbitos, tais como escola, família, trabalho... e ter a consciência disso é fundamental para compreender o posicionamento de cada um.

Existem narrativas de diversas pessoas na roda de conversa. “Nossas narrativas do vivido são nossas *experiências sobre os acontecimentos* e não *os acontecimentos em si*. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido.” (WARSCHAUER, 2004, P. 5). Assim, não será de se surpreender que o integrante da roda mude seu posicionamento após ouvir adequadamente os demais. Destarte, as narrativas nas rodas revelam concordância e discordância de pontos de vista, fomentando o surgimento do novo, a valorização da criatividade, a ressignificação do tema discutido.

Provavelmente, o desenvolvimento de rodas de memórias relacionadas à ancestralidade africana só faria sentido se os alunos, de antemão, fossem atrás de fotografias e de depoimentos relacionados à história dos africanos e afrodescendentes na cidade a ser implantada. É de se esperar que alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não sejam contemporâneos de negros que viveram há décadas na cidade. Porém, as rodas de memórias seriam válidas para a discussão do preconceito racial, por exemplo, que segue muito presente nas cidades brasileiras.

No âmbito escolar, é necessário que haja um movimento dentro das próprias escolas públicas, para que os alunos sejam incentivados a procurar e trazer pessoas de idade mais avançada que tenham conhecimento a respeito da ancestralidade africana. Isso também favoreceria maior contato do corpo docente e técnico das escolas com os responsáveis pelos alunos.

Conforme já foi visto, a lei 10.039 vem para tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. É preciso estar mais atento à legislação e estar mais comprometido com ela. Além disso, infelizmente, muitas vezes, não há a articulação adequada de grupos de pessoas que praticam atividades culturais ou históricas a respeito de africanos ou afrodescendentes. Essa conjuntura dificulta com que haja uma mudança de cenário no ensino de história local. As cidades de colonização alemã, no RS, são constituídas por uma pluralidade de etnias que necessita ser levada em conta no âmbito escolar. Enquanto isso não ocorrer, permanecerá a hegemonia de alemães e de pessoas de origem alemã na história local da cidade, sendo minimizado ou ignorado o protagonismo de outras etnias no processo de formação histórica do município.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional – O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul.* **Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1977.**

COSTA, Cléria Botelho da. Contar Histórias: Uma Forma de Reconhecimento do Outro. *Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, volume 11, ano XI, n. 2, p. 1-12, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF34/Dossie_Artigo_Cleria%20Botelho%20d%20Costa.pdf> Acesso em 13/06/2015.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A arte de construir o invisível – o negro na historiografia educacional brasileira.** *Revista Brasileira de História da Educação.* **Vol 7, n. 13. p. 11-50, jan/abr 2007.** Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/138/148>>. Acesso em 24/06/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (11ª edição). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994. E-book disponível em <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf> >. Acesso em 15/07/2015.

KREUTZ, Lúcio. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. *Revista História da Educação*, volume 3, n. 5, p. 141-164, abr 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30047/pdf>>. Acesso em 13/06/2015.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa-PB, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em 15/07/2015.

MELO, Emerson. Dos terreiros de candomblé à natureza afro-religiosa. *Revista Último andar*, São Paulo – SP, n. 16, p. 27-36, jun 2007. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/viewFile/13263/9778>>. Acesso em 13/06/2015.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um Espaço de Diálogo no Ensino Médio. **Revista Imagens da Educação**, Maringá-PR, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em 15/07/2015.

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre - RS: Edunisc& Sinodal, 2000.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. p. 212-229. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; SILVA, Renato da (org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. p. 13-32. In: LEITE, Ilka Boaventura (org). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Ilha de SC, SC: Letras Contemporâneas, 1996.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre - RS, volume 36, n.1, p. 147-172, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15073/11515>>. Acesso em 13/06/2015.

SANDRI, Sandra Mara D'Avila. *Lei 10.639/03: Um Mecanismo de Desconstrução da Representação do Negro Eterno-escravo na História*. In: I Congresso Internacional do Curso de História da UFG – Gênero, Cultura e Poder, 2010. Jataí – GO. Disponível em <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20\(93\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20(93).pdf)>. Acesso em 24/06/2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. p.173-244. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2007. Volume 4.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo – SP, n.

53, p. 117-149, março/maio 2002. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf>>. Acesso em 29/06/2015.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação*. Disponível em <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf> Acesso em 15/07/2015. Publicado originalmente em *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.