



PAPOS DECOLONIAIS: APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE UM NONO ANO CARIOCA

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez¹

Considerações iniciais

Promover uma atividade, por menor que seja, em turmas do ensino básico, exige um planejamento preciso, reservando ainda, os espaços para ajustes sempre que forem necessários.

Para o primeiro bimestre do corrente ano de 2023, planejei a abordagem de questões étnico-raciais, atendendo não somente aos meus próprios planos de aula, como também ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que demarcam as inserções obrigatórias das temáticas das culturas afro-brasileiras e indígenas nas grades curriculares dos estudantes.

Por se tratarem de pontos imprescindíveis no ensino de História, fiz todas as adequações junto aos conteúdos relacionados à cada turma. De acordo com Borges e Silva (2022), as ações dos movimentos sociais negros foram fatores de suma relevância para a conquista da Lei 10.639, embutindo os estudos das sociedades africanas e afro-brasileiras, levando às correções dos hiatos históricos a respeito destes povos. Em relação às sociedades indígenas, conforme ressaltam as autoras, o percurso foi mais longo, uma vez que a intenção de dedicar os estudos sobre os mesmos nos currículos escolares foi apresentada apenas dois meses após à promulgação da lei de 2003, sendo finalmente amparada em 2008 através da Lei 11.645.

O artigo se propõe a apresentar ferramentas de trabalho em sala de aula utilizadas, a fim de discutir os papéis deste estrato que compôs e compõe a sociedade brasileira: afro. Para tanto, o relato inclinará sobre uma turma de nono ano, demonstrando as possibilidades de materiais que auxiliaram na construção do conhecimento deste público discente abordado. Ao longo do texto, caberá uma breve análise do material disponibilizado pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro sobre o tema étnico-racial, investigando

¹ Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História da Rede básica de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Histórica-APRENDHIS UFG. Email de contato: historialucilia@gmail.com





suas considerações, formas e apresentações.

Discussões teórico-metodológicas e conversas decoloniais

Prosseguir os estudos étnico-raciais, com essa classe de nono ano, representou a continuidade de um diálogo iniciado há dois anos, quando o grupo pertencia ao sétimo ano. Entretanto, foram acrescentados novos suportes teórico- metodológicos, a fim de que a consciência histórica dos estudantes fosse observada. O ponto de partida foi dado com o planejamento das aulas, correspondentes ao primeiro bimestre, como citado na introdução deste artigo: objeto de investigação; temática; pontos relevantes de discussão; conceituação teórica; amparo teórico. A seguir, o passo a passo do cotidiano do primeiro bimestre, com seus principais pontos de reflexões:

Tabela 1. PLANO DE AULA- NONO ANO

TURMA: 1902		PERÍODO DE ANÁLISE: FEV A ABR 2023
Objetivos:	1- Abordar o papel da população negra no 1º período do Brasil Império; 2- Tratar da invisibilidade atribuída aos negros na sociedade imperial; 3- Discutir o conceito de cidadania no Primeiro Reinado; 4- Trabalhar a ideia de colonialidade, pra discutir o preconceito racial sofrido pelo povo negro até os dias de hoje;	
Ferramentas utilizadas para dar suporte às aulas:	- Fragmentos da Constituição de 1824; - MELO, Marcos Rafael Andrade de. Para além do Atlântico: ideias e inspirações do poeta Aimé Césaire. -RIBEIRO, D. In: Pequeno Manual Antirracista.	
Atividades:	- Debates em sala a partir da apresentação do tema; - Trabalho em grupo, a partir da análise de duas fontes: trecho da Constituição de 1824 que institui o Poder Moderador e o Artigo 5º da Constituição de 1988. - Provas;	

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro. Fev- Abr 2023.

Uma vez traçados os objetivos, as aulas foram iniciadas a partir de algumas provocações aos alunos, tais como: a quem seriam e são destinados os espaços na sociedade





brasileira ou mesmo quem era e é invisível a muitos. De imediato, a maioria citou, a respeito do primeiro questionamento, o lócus do privilégio branco e muitas vezes, rico; para a segunda pergunta, enumeraram as marginalizações atribuídas, por muitos estratos sociais, aos negros, aos indígenas, às mulheres e aos LGBTQIA+.

As conversas seguiam, baseando-as no raciocínio sobre a Carta Constitucional, outorgada em 1824 por Pedro I, que estabelecia, claramente, um voto censitário, privilegiando, portanto, uma elite masculina, rica e sobretudo, branca. As aulas suscitaram observações pertinentes dos alunos, onde muitos associaram-nas às vivências do tempo presente e, muitas vezes, às suas. Este complexo de ideias nos inclina à averiguação constante da consciência histórica dos estudantes, formada nos aspectos formais e informais, conforme Martins (2019) explicita:

[...] A aprendizagem histórica é informal (no ambiente usual da vida prática) e formal (no sistema escolar). Todo processo de aprendizado supõe a consciência histórica, contribui para sua constituição e consolidação, precisa dela para firmar-se e desenvolver-se. (MARTINS, 2019, p. 56)

Em se tratando de uma classe heterogênea, multirracial, residente, em grande parte, em comunidades cariocas, a identificação com o processo de alijamento imposto e referente ao Império foi imediata. Inúmeros, inclusive, elencaram fatores, não só raciais, para as condições de invisibilidade em determinados espaços ruas afora. Cabe aqui mencionar alguns:

- 1- Cor da pele;
- 2- O uniforme da escola pública;
- 3- Estarem em grupos nas ruas;
- 4- Morarem em comunidades, favelas;

De acordo com seus relatos, o fato de trajarem os uniformes referentes às escolas municipais da cidade, servem de artifício para lojistas, seguranças e transeuntes, em variados momentos, o perseguirem em estabelecimentos comerciais, serem associados a alguém que possa causar danos a outro ou a algo, provocarem afastamento de outras pessoas e até mesmo, receber proibições para frequentarem e entrarem em alguns espaços. As falas comungavam de que, tais fatores ganhavam formas superlativas quando ainda tinham a cor da pele negra.





Estabelecer um planejamento dialógico se torna importante para a investigação da construção da relação de sentidos dos alunos com a temática apresentada. É necessário para entenderem como grupos foram e são historicamente ignorados, por um projeto que ansiava alijá-los das decisões de suas vidas. Caminhamos então, conforme os argumentos defendidos por Rüsen (2020):

Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. [...] Esta negação da História ordenada cronologicamente, refere-se à História “externa”. Ela deve e precisa ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural no tempo. Tal é possível à luz desses critérios de sentido, pois sentido quer dizer, de certo modo, ter a ver com isso. (RÜSEN, 2020, p. 21)

Partindo da fala do pesquisador, compreendemos que fazer sentido, para o outro, é “ter a ver com isso”, contribuindo, sobretudo, para uma transformação de situações vividas no presente, que tem suas origens em processos que, no passado, foram impostos a certas parcelas sociais, a fim de lhes provocarem silenciamentos.

Ao exercitar minha escuta para depoimentos e observações, muitas vezes diretas e pontuais, mas não menos sensíveis, me recorreu à roda de conversas no grupo de aprendizagem histórica, vinculado à Universidade Federal de Goiás e coordenado pelo Prof. Cristiano Nicolini, do qual faço parte, nomeado APRENDHIS. No primeiro encontro da equipe, neste ano de 2023, realizamos a leitura prévia de dois textos que envolviam as questões étnico-raciais, culminando numa palestra de ambos os autores. Um destes trabalhos, especificamente, me chamou a atenção, servindo portanto, de suporte para a edificação das aulas aqui contempladas.

Melo (2020), realizando um recorte da trajetória do poeta martinicano Aimé Césaire- que constituiu ações anticolonialistas e antirracistas-, nos convida ao debate de conceitos teóricos importantes, como “colonialidade” e “modernidade”. Intencionando raciocinar o contexto histórico-social no qual o intelectual estava inserido, os argumentos de Melo foram por mim utilizados, a fim de possibilitar inquietações nos educandos sobre o porquê da sociedade naturalizar preconceitos e violências contra corpos negros ao longo dos tempos. Uma das passagens que muito me auxiliou foi a que o autor explica os argumentos de Quijano (2010):





[...] Segundo Quijano (2010) a colonialidade é uma estrutura de dominação/exploração entre distintas identidades, em que uma das envolvidas exerce controle da autoridade política, dos recursos de produção, do trabalho, da sexualidade, do gênero, da religião e demais aspectos que englobam o universo cultural. [...] (MELO, 2020, p.85)

Tendo como um dos objetivos das aulas, promover a discussão sobre a quem os espaços eram destinados e ao mesmo tempo a quem eram proibidos, entender a ideia de exploração e incentivar a desnaturalização do preconceito imposto aos estratos sociais negros, pautar nossos argumentos na desconstrução desta ideia de colonialidade foi preciso. A metodologia caminhava no sentido do vislumbre de que, o preconceito racial, introduzido nas mentalidades canto a canto, entre eles, o Brasil, vem imbuído de relações de poder, onde um dos polos envolvidos acredita ser apto a controlar todas as esferas, assim como ter salvo conduto para exercer práticas de violência contra o outro polo.

Melo (2020) analisa ainda mais considerações de Quijano (2010), que estruturam esse desequilíbrio étnico-racial, refletindo em outras desigualdades também:

[...] A colonialidade também é fruto do padrão mundial do poder capitalista, que constrói mecanismos de poder que colaboram com a perpetuação das desigualdades e impõe severamente postos econômico-políticos discrepantes com base em critérios étnico-raciais ao redor do globo. [...] (MELO, 2020, p.85)

Diante dos argumentos do autor, é possível inferir que as relações de poder determinam, inclusive, o padrão econômico nos segmentos sociais e, compreendemos que, isto pode se aplicar à sociedade brasileira, condicionando o povo negro às situações, muitas vezes, de pobreza, de descarte em entrevistas de emprego, entre outros. O silenciamento fixado a este estrato ainda desponta em outros grupos sociais como historicamente naturalizado. Monteiro (2022) comenta que as hierarquias sociais, no caso do Brasil, foram constituídas através do racismo científico no século XIX, fator determinante para disparidades que estão presentes até hoje no país. A autora salienta também que o período escravista contribuiu e formou o preconceito racial no Brasil.

Pautando nossos argumentos no embasamento teórico exposto até então, fiz um





chamamento à turma para refletir as ações da população negra neste processo de reconhecimento social no Império. Não me espantou o fato de muitos se mostrarem surpresos ao fato de pessoas escravizadas ou forras atuarem como sujeitos ativos de sua história, reivindicando espaços e visibilidade, construindo uma luta contra a exclusão. Neste momento, expliquei-lhes que, assim como no tempo presente, os agentes sociais configuram suas lutas por reconhecimento e, a todo instante lhes ressaltai: uma coisa é agir, atuar, lutar e outra é ser visível para o outro, que lhe considera parte descartável de um todo.

Mais uma vez lhes fiz mais uma indagação: onde aplicaríamos a ideia de “colonialidade” na configuração da Constituição de 1824 e na sociedade em que vivemos hoje? Voltamos, portanto, aqueles pontos chave, elencados a pouco, quando a turma identificou as razões para o “outro” exercer seu “poder” de exclusão e, o item 1 -, ou seja, a cor da pele, apareceu como a principal tradução da “colonialidade”. É claro que, aliado a isso, surgiram falas sobre as ações imperiais e da contemporaneidade, através de atos para justificar o racismo, impondo silenciamento ao povo negro.

Domingues (2022), investigando os papéis de sujeitos negros no processo da Independência do Brasil, enfatiza que pouco antes de setembro de 1822, a maior parte da população negra era escravizada e os livres surgiam no topo dos grupos que mais sofriam com a exclusão social e política. O autor comenta que, lutar a favor da Independência, para estes grupos, representava lutar pela abolição da escravidão e tentar superar o processo de invisibilidade até então a eles destinado.

Entretanto, o autor frisa que os propósitos, na população negra, para integrarem as lutas no projeto de um Brasil livre de Portugal, eram ao mesmo tempo diversos: alguns por obediência aos seus proprietários, outros por desejarem a fuga e se dirigirem aos quilombos e demais por atuarem junto dos portugueses ou por quererem suas alforrias. O fato é que, diante de anseios sortidos, algo caminhava a um mesmo destino: a visibilidade, o anseio por ser parte percebida dentro de uma sociedade.

Retomando a discussão sobre o cotidiano das aulas que envolviam esta temática, perguntei à turma o que lhe representava o conceito de “modernidade”. Com dedos levantados, os mais participantes dirigiram respostas no sentido de significar “transformação”, “inovação”, “tecnologia”. Na sequência, questionei às custas de quem aplicaríamos as definições por alguns citadas. Imediatamente, um aluno disse que a mudança vem sempre acompanhada de alguém que é explorado por outro.





Diante disso, entendemos que, nosso papel enquanto docente de História, é desconstruir em sala, as compreensões naturalizadas de que, uma era ou algo, uma vez chamado de “moderno” baseia sua existência em apresentar aspectos promissores a uma sociedade. Somos parte de um todo, mas é neste momento que devemos instigar os discentes se este conjunto surge de modo homogêneo, se o modelo de “inovação” atende às necessidades dos grupos de forma igual, se os formatos considerados positivos, que servem como instrumentos impulsionadores da dita “modernidade” reforçam a construção de uma sociedade padronizada, ou seja, um escopo de discriminação entre ricos e pobres e, principalmente, de preconceitos raciais.

Melo (2020) nos traz uma definição de “modernidade” que se encaixou ao trabalho de desnaturalização das discriminações nas relações étnico-raciais, junto à turma do nono ano. O autor caracteriza o conceito assim:

[...] A modernidade como invenção do Ocidente carrega consigo a violência, eixo norteador do colonialismo protagonizado pela Europa, como responsável pela missão civilizatória. Feito isso, correspondeu ao mecanismo articulador da imposição dos ideais eurocentrados de caráter totalizante, essencializante, linear e unidirecional. [...] (MELO, 2020, p.83)

Prosseguindo aos debates em sala, explicando aos educandos esta caracterização de “modernidade” trazida pelo autor a pouco citado, pedi-lhes que aplicassem este conceito dentro das determinações da Constituição de 1824. Houve consenso de que a impossibilidade de permitir a população negra de votar era um indício de “colonialidade” e de “modernidade”; uma vez sendo o negro escravizado ou livre, sofria todos os tipos de violência, principalmente a de não reconhecimento de sua cidadania, condicionando-o ao apagamento na participação de decisões políticas.

Somadas a estas, outras falas despontaram, raciocinando que “colonialidade” e “modernidade” são aplicadas no tempo presente, quando, diariamente são noticiados assassinatos de corpos negros, além dos estereótipos atribuídos a eles, marginalizando-os e condicionando-os às ações violentas de agentes do Estado e de outros grupos da sociedade. Assim, o racismo do século XXI, na visão dos alunos, existe através das normalizações do passado e da edificação de uma sociedade dita ideal e, sobretudo, branca. Embora atualmente a Constituição Federal de 1988 determine a igualdade de direitos entre todos da





sociedade, independentemente de cor, raça, gênero ou classe social, é perceptível que a presença de corpos negros em determinados espaços ainda enfrenta olhares e falas racistas, assim como sofre os efeitos de uma condicionante de inferioridade, atribuída por uma sociedade cujas atitudes embranquecidas ainda prevalecem.

À medida que o bimestre se desenvolveu, seu fechamento se deu pela semana de provas. Na elaboração da avaliação, lancei mão da utilização de fragmentos da obra *Pequeno Manual Antirracista*, da intelectual Djamila Ribeiro, a fim de critérios analíticos. A seguir é apresentado um quadro com o esboço metodológico das questões, associadas à obra citada:

Quadro 2. Tópicos étnico-raciais- Prova 1º bim.

<p>Suporte teórico: Fragmentos de RIBEIRO, D. In: <i>Pequeno Manual Antirracista</i>. SP: Companhia das Letras, 2019.</p>	<p>Questão 8: Neste fragmento, a filósofa Djamila Ribeiro traz um relato de sua experiência enquanto mulher negra. Comprendemos que:</p>
<p>Trecho 1: [...]O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais—que é um lugar de privilégio—acabam acreditando que esse é o único mundo possível. [...] (RIBEIRO, D. In: <i>Pequeno Manual Antirracista</i>. SP: Companhia das Letras, 2019, p.12)</p>	<p>a) Seu relato só traz reflexões sobre a atualidade brasileira, não podendo compará-lo às outras experiências de pessoas negras ao longo da História; b) Sua fala reflete a existência de uma igualdade racial entre negros e brancos, fruto da luta de movimentos negros; c) Ela não percebeu em momento algum a realidade racista existente na sociedade brasileira, ao longo de sua trajetória; d) A autora reflete que a sociedade brasileira não só vive uma realidade racista, privilegiando pessoas brancas, como aponta que isto é um reflexo do ideal de superioridade europeu, demarcado já na época colonial;</p>
<p>Trecho 2: [...] Ser a diferente—o que quer dizer não branca—passou a ser apontado como um defeito. [...] (RIBEIRO, D. In: <i>Pequeno Manual Antirracista</i>. SP: Companhia das Letras, 2019, p.12)</p>	<p>Questão 9: O trecho de Djamila, trazido na questão anterior, também pode ser associado ao Primeiro Reinado, a partir:</p> <p>a)Da Confederação do Equador; b)Da abdicação de Pedro I ao trono; c)Da invisibilidade do povo negro, determinada pela Constituição de 1824; d)Da Constituinte de 1823;</p>
	<p>Questão 10: [...] Ser a diferente—o que quer dizer não branca—passou a ser apontado como um defeito. [...] (RIBEIRO, D. In: <i>Pequeno Manual Antirracista</i>. SP: Companhia das Letras, 2019, p.12)</p> <p>Nesta outra parte de seu relato, Djamila Ribeiro nos permite um jogo temporal entre passado e presente, traduzido:</p>





- a) No conceito de cidadania do Império;
- b) Na igualdade racial no Império;
- c) No voto censitário no Império, onde o negro podia participar das decisões;
- d) No não estabelecimento de um voto censitário no Império;

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro. Abr 2023.

Os recortes selecionados nos possibilitam, na avaliação, trabalhar com o público discente, as temporalidades de passado e presente, o entendimento sobre cidadania que se tinha no Império e nos dias atuais, além de identificar os apontamentos da autora para “colonialidade” e “modernidade” até então discutidos neste texto.

Voltando nossos olhares para as questão 8, associada ao trecho 1, estabelecemos dois objetivos: 1- a leitura atenciosa do aluno; 2- identificação da ideia de colonialidade, a partir das reflexões de Ribeiro (2019) sobre sua experiência no ambiente escolar, demarcado por discriminações étnico-raciais, constituindo-se, portanto, num espaço onde o privilégio branco foi demarcado, a partir do olhar de inferioridade sobre os negros; assim, deveriam selecionar a opção “d” como resposta, uma vez que a autora aponta o conceito de “modernidade” estabelecido pela branquitude europeia, como o padrão ideal a ser seguido, configurando o racismo na sociedade.

Quanto à questão 9, também cuja referência é o trecho 1, nos permite um passeio pelas temporalidades, permeadas pela invisibilidade imposta ao povo preto. Os educandos deveriam assinalar a alternativa “c” como resposta, já que solicita uma relação entre o texto de Ribeiro (2019) e as determinações no Primeiro Reinado.

Por fim, a questão 10, acoplada ao trecho 2, nos remete à compreensão de quem era enxergado como um cidadão no Império, sendo a branquitude e a riqueza dois pré requisitos. Em seu relato de experiência, a autora explicita que seu criticismo quanto à sua condição racial começou na mais tenra infância. (RIBEIRO, 2019) Diante disso, o pedaço extraído leva o aluno à opção “a”, devendo inferir o lócus privilegiado de uma diminuta massa branca, abastada e masculina, deixando à própria sorte um grande contingente de escravizados e negros livres, estabelecendo uma naturalização dos critérios racistas, ainda hoje percebidos na sociedade brasileira.





Os esforços, até aqui apresentados, indicam alternativas para se trabalhar as relações étnico-raciais com um público adolescente, levando-os a edificarem a associação entre passado e presente e a desnaturalizarem, os status de poderes instituídos socialmente. Mediante as atividades, torna-se relevante que os discentes entendam que ações afetaram e afetam os viveres ao longo da História, erguendo pois, uma pirâmide, cujo topo caberia as decisões das vidas dos integrantes da base, constituindo justificativas excludentes, de apagamento e racistas em nome de um padrão colonialista.

Breve pontuação sobre a apostila

Na introdução desse artigo, mencionamos a realização de uma breve análise acerca do material pedagógico disponibilizado pela Secretaria de Educação aos alunos da Rede Municipal de ensino e, neste momento nos proporemos a fazê-lo.

A apostila se relaciona ao primeiro semestre de 2023, abrangendo, portanto, o primeiro e o segundo bimestres. No caderno há o compartilhamento entre todas as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia e por fim, História. Contudo, de imediato é perceptível que nossa disciplina obteve um espaço visivelmente menor no material.

Traçando um panorama deste suporte pedagógico, seus registros, relacionados ao nono ano, abarcam conteúdos relacionados ao ano anterior, isto é, o oitavo ano, em se tratando de uma deliberação da Secretaria Municipal de Ensino, uma revisão das propostas do ano anterior ou mesmo um processo de continuidade, caso o tempo não fora hábil a fim de trabalhar estas temáticas.

Como primeiro ponto de averiguação, destaca-se o seguinte: as temáticas se encontram de formas extremamente enxutas e descontextualizadas, uma vez que o material não propõe análises de fontes, apresentando somente alguns fragmentos de textos de maneira bastante contida.

Um segundo aspecto pontuado é a ausência de estímulo à criticidade dos fatos, carecendo de discussões e de atividades aprofundadas à construção da aprendizagem histórica. Em seguida, à reboque disso, as temáticas aparecem soltas, sem eixos que as amarrem, além de outras que sequer constam ali. Por último, em relação à abordagem étnico-racial, é pertinente dizermos que, há lacunas que necessitavam ser preenchidas com ferramentas iconográficas, textuais, além de uma maior orientação para realização de





trabalhos de pesquisas escolares.

Como neste texto falamos do recorte cronológico condizente ao Primeiro Reinado- 1822 a 1831-, seria de profunda relevância que variados instrumentos pedagógicos fossem apresentados aos alunos por algumas razões: 1- contribuiria para uma aprendizagem histórica mais efetiva; 2- atenderia de fato às orientações da Lei 10.639/03, representando as atuações de sujeitos negros nos campos sócio-econômicos brasileiros; 3- incentivaria a análise da habilidade crítica dos estudantes que, mediante as fontes históricas apontadas, poderiam, junto às aulas, desconstruir a naturalização do preconceito racial nos tempos do Império e atuais; 4- auxiliaria na construção das relações de sentidos das turmas com as temáticas históricas.

Justificando nossos argumentos, a seguir exemplificaremos como as questões étnico-raciais aparecem no material pedagógico:

Imagem 1. Fragmento Apostila 2023 9º ano

HISTÓRIA • 1º SEMESTRE / 2023 • 9º ANO

PARA REFLETIR



A fotografia ao lado é do sítio arqueológico do Cais do Valongo, na região portuária da cidade do Rio de Janeiro. Acredita-se que a esse cais chegaram embarcações trazendo, entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do XIX, de 500 a 900 mil homens, mulheres e crianças africanas escravizadas. Dessa forma, pode-se perceber que ao longo do período joanino (1808-1821) e do Primeiro Reinado (1822-1831), milhares de pessoas foram aprisionadas e trazidas da África para cá para serem escravizadas. O Rio de Janeiro foi uma das cidades do mundo que mais recebeu africanas(os) escravizadas(os).

(Foto: Balou46, 2018).

ASSISTINDO A UM VÍDEO

Para ter mais informações sobre o trabalho arqueológico que revelou parte importante da história do cais do Valongo e do comércio transatlântico e brasileiro de escravizadas (os), assista ao vídeo *UFRJ é 100 – Cais do Valongo* (2017), produzido pela Adufj. Aponte a câmera do celular para o QR code ou acesse o link ao lado.



Fonte: Material Rioeduca. Disponível em:

http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=9-ordm-ano-1-ordm-semester-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf_00066_9-ordm-ano-2023-1-ordm-sem-inteiro-16-01-2023-web.pdf&id=66. Acesso em fev 2023.





Iniciando o conteúdo de Primeiro Reinado na página anterior à apresentada acima, a representação dos pontos raciais aparecem somente desta maneira, com uma breve referência ao Cais do Valongo, circuito arqueológico que compõe, na capital fluminense, o roteiro da chamada Pequena África, que atrai turistas na região central da cidade. Na sequência, há a sugestão para que o aluno aponte seu celular ao QR-Code e assista a um vídeo sobre o local. Entretanto, a opção fornecida e demonstrada acima, foge à realidade da maior parte dos alunos matriculados, que não tem acesso à internet adequada, que não dispõem de demais dispositivos móveis que possibilitem conexão com tarefas multimídias. Inclusive, nos tempos pandêmicos, inúmeros docentes e discentes relataram esta dificuldade que desmantelava o processo de construção de aprendizagem no período de afastamento físico escolar.

É lícito ainda, inferirmos que, as unidades escolares também não dispõem de espaços muito menos de aparato tecnológico que viabilize, muitas vezes, a realização de aulas multimídias, necessitando que os docentes recorram à reprodução de materiais por meio de xerox ou, quando os locais carecem também deste recurso, os meios acessíveis são a utilização da tradicional lousa branca ou livros didáticos. Na nossa realidade, os instrumentos pedagógicos utilizados e xerocados, muitas vezes devem ser reaproveitados de uma classe a outra, já que, a falta de utensílios materiais, como papel e tinta de impressora também é muito frequente.

Apoiando nossos esforços em mais uma análise da apostila, abaixo temos outra evidência de problemas. Vejamos:

Imagem 2. Fragmento 2 Apostila 2023 9º ano





ATIVIDADE 6

Na nossa atual Constituição, de 1988, está previsto o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Infelizmente, no Brasil, o racismo é parte estruturante da sociedade. Qual é a relação entre esse forte racismo e os quase quatro séculos de escravização de pessoas de origem africana, afro-brasileira e indígena? Registre as suas reflexões em seu caderno. Depois, converse com suas (seus) colegas e comparem os seus textos.

VAMOS LER?



A abdicação de D. Pedro I foi vista pelas elites políticas e econômicas brasileiras como uma vitória de setores mais liberais do reino. Seu filho e herdeiro, Pedro de Alcântara, tinha na ocasião cinco anos de idade. A Constituição de 1824 estabelecia que, em caso de menoridade do sucessor, o governo deveria ser exercido por uma Regência provisória, eleita pela Assembleia Geral. Dessa forma, teve início o Período Regencial brasileiro.

Em abril de 1831, uma regência provisória, composta por três membros (Regência Trina), foi escolhida pelos deputados e senadores. Posteriormente, ela foi substituída por uma regência permanente, também composta por três membros: Francisco de Lima e Silva, João Bráulio Muniz e José da Costa Carvalho. Em 1834, a Constituição foi alterada pelo Ato Adicional que limitou os membros das regências a somente um — a Regência Una.

O período regencial foi um momento de intensos debates políticos e marcado por várias revoltas em diversas regiões do território brasileiro. A maioria delas teve como motivos as históricas desigualdades sociais do Brasil, em especial a questão da escravização e inferiorização de parte significativa da população. À essas questões juntavam-se os problemas e contradições entre as elites locais, das províncias, nas suas difíceis relações com o poder central (Monarquia/Corte/Rio de Janeiro).

Nesse sentido, desenvolveram-se as Rugas Cuiabanas, em 1834; a Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835; a Cabanagem (1835–1840), no Pará; a Farroupilha, entre 1835 e 1845, no Rio Grande do Sul; a Sabinada, também na Bahia, de 1837 a 1838; e a Balaiada, entre 1838 e 1841, no Maranhão, Piauí e Ceará.

Fonte: Material Rioeduca. Disponível em:

http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=9-ordm-ano-1-ordm- semestre-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf_00066_9-ordm-ano-2023-1-ordm-sem- inteiro-16-01-2023-web.pdf&id=66. Acesso em fev 2023.

Ao repararmos na proposição da atividade 6, verificamos que é solicitada uma relação entre o racismo e a escravização africana, afro-brasileira e indígena e, em seguida, os discentes devem registrar tudo nos cadernos. Evidenciamos alguns impasses: 1- não há apontamentos escritos do trecho da Constituição de 1988, estabelecendo a inafiançabilidade e a imprescritibilidade do crime de racismo no Brasil; entendemos que, por ser um material fornecido ao aluno, é de suma importância que haja este detalhamento, porque auxilia não só a leitura do estudante, como também incentiva o método dialogado das aulas, funcionando como um apêndice das explicações e orientações dos docentes em sala. É preciso lembrar que esta apostila está com o aluno durante um semestre todo e é uma ferramenta que ele leva para sua casa e que pode servir como apoio aos seus estudos; 2- não encontramos nenhum tipo de orientação à pesquisa que o aluno deverá realizar para responder a pergunta, como sugestões para leitura, sites úteis para acesso à conteúdo





imagético sobre o tema, entre outras referências. Mesmo sabendo que cada docente estabelece critérios para a realização de pesquisas, fornecendo caminhos adequados às construções, uma ferramenta pedagógica disponibilizada aos educandos deve reforçar estas ações metodológicas.

Mais uma vez sustentamos nossa inquietação através de mais uma página da apostila:

Imagem 3. Fragmento 3 Apostila 2023 9º ano

ESPAÇO PESQUISA

ATIVIDADE 7

A canção ao lado é o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, campeã do desfile das escolas de samba do carnaval carioca de 2019. Ele lança luz para as situações e personalidades da história do Brasil que foram apagadas ao longo do tempo. Isso aconteceu porque sempre houve uma intenção de “embranquecer” a nossa história, escondendo a participação e a importância de pessoas e grupos de origem populares, indígenas e negros, em geral inferiorizados desde os tempos coloniais, na formação do país e das culturas brasileiras.

Escolha uma das personalidades ou grupos sublinhados na letra da canção ao lado, e realize uma pesquisa para obter importantes informações sobre ela(s) ou ele(s). Depois disso, sob a orientação de sua Professora (seu Professor), em companhia de suas(seus) colegas, produza cartazes e organize uma exposição de painéis na escola ou virtualmente.

Observação: você pode escolher outras personalidades

MÚSICA

Estação Primeira de Mangueira - 2019
(Compositores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. Intérprete: Marquinho Art’Samba)

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta O
avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço a Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel A liberdade é um
dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho Quem foi
de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins
Marielles, Malês

Mangueira, tira a poeira dos porões Ô, abre

HISTÓRIA - 1º SEMESTRE / 2023 - 9º

Fonte: Material Rioeduca. Disponível em:

http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=9-ordm-ano-1-ordm-semester-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf_00066_9-ordm-ano-2023-1-ordm-sem-inteiro-16-01-2023-web.pdf&id=66. Acesso em fev 2023.

A atividade 7 exhibe a letra do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira e solicita que os alunos produzam um trabalho de pesquisa acerca de personalidades citadas. No entanto, mais uma vez notamos a ausência de orientação metodológica e pedagógica, a fim da realização da tarefa. A captura de tela não alcançou toda a dimensão da imagem, quando há a sugestão para se pesquisar outras personalidades negras referentes ao samba ou à própria Mangueira. A carência de contextualização e de abordagem adequadas dos pontos étnico-raciais no material nos levam a inferir sobre uma fragilidade neste suporte pedagógico, gerando pouco aproveitamento do mesmo por parte tanto do discente quanto





do docente, assim como não atendendo a contento o cumprimento da Lei 10.639/03.

Considerações finais

A estruturação das aulas não deve apenas pontuar questões étnico-raciais. Há que se fazer presente o aporte científico para as mesmas, instigando o público discente a se interrogar sobre a política de apagamentos que recaiu sobre povos negros ao longo dos tempos. Estabelecer uma relação de sentidos com estas trajetórias e enxergá-las como possibilidades de transformação de um presente ainda tão racista, é tarefa de todos nós, sujeitos históricos que, temos nossos viveres afetados pela imposição de disparidades sociais, baseadas, muitas vezes, em políticas higienistas. Devemos combater a colonialidade em sala através do exercício da fala, mas principalmente da escuta. Que o diálogo edificado seja sempre mediante papos decoloniais, a fim de combatermos o racismo.

Referências

BORGES, C. C. do L.; SILVA, V. C. da. Lei n. 11.645/08: O que devemos aprender com os Indígenas? **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v.16, n. 31, p. 129–151, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14659>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. A Independência do Brasil à luz da população negra. **Blog das Independências**, ANPUH, Dez 2022. Disponível em: <https://www.historiaaberta.com/post/a-independencia-do-brasil-a-luz-da-populacao-negra>. Acesso em: 6 dez. 2022.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.55-58.

MELO, M.R.A. de; Para além do Atlântico: ideias e inspirações do poeta Aimé Césaire. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 225, p. 82-93, nov./dez, 2020.

MATERIAL RIOEDUCA. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, fev./jul. 2023, p.133-135. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=9-ordm-ano-1-ordm-semester-material-rioeduca-2023&pdf=../arquivos/pdf_00066_9-ordm-ano-2023-1-ordm-sem-inteiro-16-01-2023-web.pdf&id=66. Acesso em: fev. 2023.

MONTEIRO, Livia N. Racismo. In: ROVAI, Marta G. de O.; MONTEIRO, Livia N. (Orgs.). **Gênero, Sexualidades e relações étnico-raciais: um guia para o Ensino de**





História. Alfenas: UNIFAL, 2021, p.108. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/ebooks>. Acesso em: dez 2021.

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

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da História. **Métis - história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez, 2020.

