

Enseñar, formarse, teorizar

Mônica Martins da Silva¹

O Racismo como temática da Formação Docente: Itinerários errantes no Ensino de História

Introdução

Ao longo dos últimos dez anos venho atuando como professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente na docência das disciplinas Estágio Supervisionado em História I e II² que, em geral, desenvolvem um conjunto de atividades obrigatórias, sendo muitas delas práticas de observação, pesquisa, planejamento, produção de materiais didáticos e aulas em escolas da educação básica.

Nessa minha experiência como professora que atua na formação inicial de outros professores, tenho investido na abordagem da História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes e também de povos indígenas, tanto como eixo conceitual e metodológico, como princípio ético-político, considerando que a formação docente é um processo complexo que envolve diferentes aspectos que precisam estar interligados e entrelaçados. Questão essa reforçada, especialmente, com a aprovação da lei 10639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Culturas afro-brasileiras (2004), assim como da lei 11645/2008 que altera a lei anterior e acrescenta os povos indígenas, que configuram um novo contexto político em que as questões da história e cultura desses povos passam a ser interpeladas a partir de outros elementos como os da representatividade, da afirmação, da diferença, demandando outros conteú-

¹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, desenvolve Estágio pós doutoral na Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: moniclio@yahoo.com.br

²A disciplina “Estágio Supervisionado em História I” tem como objetivo introduzir os estudantes do curso no campo de estágio, por meio de atividades diversas que envolvem a observação e a investigação do cotidiano e da cultura escolar, assim como orienta a construção de um projeto de ensino, planos de aula e materiais didáticos que são desenvolvidos, no semestre seguinte, no decorrer da disciplina “Estágio Supervisionado em História II”. Esta tem como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos para o exercício da docência por meio da atuação do(a) acadêmico(a) no conjunto das atividades escolares e na prática pedagógica. Também faz parte dos objetivos dessa etapa, a revisão e adequação dos planos e materiais didáticos elaborados anteriormente, e a sistematização das atividades desenvolvidas por meio de diferentes produções escritas e a socialização das experiências de Estágio (SILVA, 2018).

Enseñar, formarse, teorizar

dos e abordagens que antes não estavam presentes. Nesse sentido, essa legislação opera mudanças significativas nas discussões curriculares, seja no ensino superior, como na educação básica, assim como na formação de professores, demandando estratégias formativas para o manejo dessa nova configuração.

O trabalho com essa temática tem sido uma escolha política feita por mim ao longo desses anos, também como forma de associar à formação docente não apenas a discussão de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem a formação de professores, mas também adicionar a dimensão axiológica como elemento fundamental desse processo (MONTEIRO, 2007), especialmente para o Ensino de História no Brasil, país que possui a segunda maior população negra do mundo e que ao longo de séculos vem enfrentando problemas muito graves decorrentes do racismo, como a desigualdade social, a pobreza, o encarceramento em massa de populações negras, o trabalho análogo ao de escravo, dentre outros temas que perpassam o cotidiano brasileiro.

Nesse texto, apresento e reflito sobre como venho desenvolvendo esse trabalho, refletindo especialmente sobre as dificuldades de se envolver estudantes em um trabalho dessa magnitude, considerando que temáticas de natureza axiológica requerem mais que um engajamento teórico e conceitual, devendo também mobilizar e modificar valores, concepções, práticas que extrapolam a dimensão profissional que muitas vezes orienta o trabalho formativo da docência. Também apresento e analiso duas experiências docentes que fazem parte do meu constante exercício de reflexão acerca das potencialidades e limites desse trabalho, também demonstrando que esse é um caminho de muitas dúvidas, limites, erros, acertos e muitos enfrentamentos que se atualizam cotidianamente.

2

O Ensino de História e culturas afro-brasileiras como um desafio político e pedagógico na formação docente

O desenvolvimento de uma proposta com ênfase na História dos povos africanos e afro-brasileiros, tal como apresentado na introdução desse texto, tem se esbarado em algumas especificidades. A primeira diz respeito ao fato da universidade onde trabalho estar localizada em Santa Catarina, um pequeno estado do sul do Brasil, reconhecido como umas das regiões brasileiras com maior presença de população de origem europeia, cujas narrativas históricas hegemônicas se construíram à margem da história da sua população indígena e afro-brasileira, produzindo silenciamentos profundos sobre

Enseñar, formarse, teorizar

esse passado (LEITE,1996;MAMIGONIAN, 2006). Embora essas narrativas já estejam há muitos anos em revisão e questionamento, seja por uma historiografia engajada em questionar esses silenciamentos e produzir pesquisas sobre a história de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, seja pelos movimentos sociais que também vem ocupando espaço no questionamento dessa invisibilidade, ainda persistem ideias do senso comum, veiculadas pelas mídias e propagandas de turismo, de um Estado com população predominantemente branca, onde o racismo e os preconceitos raciais não seriam problemas enfrentados cotidianamente.

Embora me pareça que a grande maioria dos estudantes não corroborem essas ideias, sobretudo porque compreendo que o currículo do curso de História incorpora, em grande medida, reflexões acumuladas pelas pesquisas acadêmicas em diferentes áreas, que desmontam essas narrativas, muitos deles são brancos ou mesmo de famílias de origem europeia, como denotam os seus sobrenomes, aos quais sempre recorro em minhas listas de chamada, para atestar essa minha constatação. Isso, a meu ver, os coloca em uma posição de privilégio e distanciamento da temática, por não enfrentá-la no seu cotidiano, ainda que esse aspecto constitua um não dito difícil de ser abordado e enfrentado, sem provocar constrangimentos e silêncios. Sobretudo no início de uma disciplina, como o Estágio Supervisionado, que pressupõe uma convivência prolongada, contínua e em contextos muito distintos daqueles em que a maioria das disciplinas do curso ocorrem, dada a sua natureza específica, em que o limite da relação aluno-professor precisa ser pactuado com mais cuidado. Por outro lado, hoje também vejo que essa tem sido uma das minhas dificuldades em introduzir o tema, visto que, ainda que ciente dessa situação, de certa maneira, até a pouco tempo, ainda considerava que a temática do racismo pudessem ser abordada fora do sentimento de pertencimento racial desses professores em formação, mesmo não estando segura dessa escolha.

O meu recente acesso ao debate sobre a temática da branquitude reacendeu esse meu incômodo porque pude perceber que essa categoria, considerada por vários pesquisadores como fundamental para se debater o racismo, considera o lugar social, cultural e político dos brancos na definição e manutenção desse processo, refletindo sobre o seu lugar de privilégios, permitindo questionar quem é o branco no Brasil e o que é ser branco, também analisando esse lugar simbólico que não é estabelecido propriamente por questões genéticas, mas sobretudo pelos lugares sociais que esses sujeitos ocupam (SCHUCMAN, 2014). Nesse sentido, o debate dessa categoria seria um importante

Enseñar, formarse, teorizar

momento de discutir com os estudantes, não apenas a relevância e a potência desse campo de discussão, como normalmente acontece em nossas disciplinas, mas também seria uma oportunidade para provocá-los a se pensar como sujeitos nessa relação, refletindo sobre os lugares sociais e simbólicos que ocupam e como poderiam mobilizar essas questões na produção de suas propostas de ensino e também na sala de aula. Além disso, esse debate também poderia considerar como provocar os estudantes do colégio de Aplicação, instituição com a qual são desenvolvidas as atividades docentes, que também em sua maioria são brancos e muitos deles provenientes de classe média, e que em diferentes situações já questionaram a relevância do trabalho com a temática da história dos povos afro-brasileiros e indígenas com perguntas como: *Porque vocês falam tanto de África? Porque estamos estudamos tanto a escravidão? Quando vamos voltar a ter nossas aulas normais? Já estou cansado (a) desse assunto!* Embora esses questionamentos, via de regra, não sejam os da maioria dos estudantes da escola, compreendo que muitas vezes o assunto é abordado com eles, pelos meus alunos, como se fosse um problema dos outros, que deveríamos compreender, ser empáticos e tolerantes. Ou mesmo direcionando a reflexão aos alunos negros presentes na sala de aula, provocando grandes constrangimentos e desconfortos. Mas, como pensar a relação do racismo com vidas aparentemente não afetadas por ele? Como não apenas sensibilizar jovens estudantes sobre temas sensíveis e difíceis, mas mobilizá-los e engajá-los em temáticas que afetem o coletivo ou maiorias que tenham sido transformadas em grupos minorizados? Como construir a aula de História como um espaço de reflexão sobre as relações entre passado e presente que produzam sentidos para a vida prática dos estudantes e possam atuar contra injustiças e arbitrariedades? Esses tem sido alguns questionamentos que vem me acompanhando nesse processo de orientação de meus estudantes, futuros professores de história, e sobre os quais tenho procurado sensibilizá-los. No entanto, essa também tem sido uma tarefa difícil, porque envolve aspectos axiológicos muito complexos, além de mudanças epistemológicas e comprometimento social e político. É um desafio permanente, sobre o qual vou seguir refletindo ao longo desse texto.

O caminho teórico que eu tenho escolhido para argumentar e defender a continuidade desse trabalho frente a esse cenário, tem sido exatamente aquele escolhido por muitos pesquisadores da área que afirmam que a construção de uma sociedade antirracista se faz por meio de um amplo projeto formativo que envolve escolas e outros agentes sociais e políticos, que precisam engajar todos os grupos sociais e étnicos (ABREUe MAT-

Enseñar, formarse, teorizar

TOS, 2008), compreendendo que o racismo é uma complexa construção cultural e histórica que diz respeito não apenas a homens e mulheres negros, pardos e indígenas, mas sim a todos os agentes sociais que produzem e reproduzem preconceitos e discriminação, diariamente, mesmo que involuntariamente.

Ao longo desses últimos anos, nos quais venho desenvolvendo esse trabalho, poucas foram as vezes em que os estudantes questionaram a escolha prévia desses conteúdos envolvendo a história e cultura afro-brasileira para o desenvolvimento do Estágio. A maioria deles, via de regra, ingressa na disciplina já tendo cursado “História da América Portuguesa” “História da África” e também “História do Brasil Monárquico”, disciplinas oferecidas em fases anteriores do curso e cujas discussões, via de regra, incorporam o debate historiográfico sobre os temas que envolvem a História da África e dos povos africanos e também da escravidão e dos contextos do pós-abolição no Brasil. Além disso, respeitam a decisão prévia, fruto de um acordo com a área de História do Colégio de Aplicação, de que o Estágio com as minhas turmas seja desenvolvido a partir dessas temáticas, tendo em vista que essa também é uma demanda curricular da escola.

Nesse sentido, posso afirmar que a grande maioria dos meus alunos é sensível ao tema e se identifica com a proposta, e geralmente se engaja na construção de projetos de ensino coerentes e bem estruturados. No entanto, me parece que as suas preocupações recaem mais em aspectos que dizem respeito ao diálogo com a historiografia, como, por exemplo, a ausência de bibliografias que os permitam abordar um repertório vasto de temas e problemas para o ensino de história do continente africano ou dos povos afro-brasileiros, como é a demanda do ensino escolar. Ou mesmo parecem mais preocupados com as demandas mais imediatas da docência, como observo em questionamentos recorrentes desses estudantes: *Como fazer os alunos prestarem atenção na aula? O que eu faço se eu terminar o assunto, antes de acabar a aula? Como prender a atenção dos meus alunos em 50 ou 100 minutos de aula? como utilizar o quadro negro? Como sincronizar o uso de recursos e tecnologias com o uso da fala? Como conquistar o respeito dos alunos e evitar que as aulas virem um caos?*

Considerando que essas também são questões legítimas, sobretudo porque estamos falando de jovens estudantes que em sua maioria vão dar aulas para um público escolar pela primeira vez, não ignoro esses questionamentos. Pelo contrário, eles são temas de discussão nas rodas de conversa que desenvolvemos na disciplina, no decorrer do pro-

Enseñar, formarse, teorizar

cesso de observação das aulas e construção dos projetos de ensino, no Estágio I, assim como são debatidos no contexto das reuniões de discussão semanais sobre as aulas desenvolvidas por eles no contexto do Estágio II. No entanto, o meu incômodo tem se mantido por não conseguirmos associar a essas preocupações, esse aspecto que considero fundamental que é o comprometido ético e político dos meus estudantes ao abordar os temas da História e da cultura afro-brasileira e indígena, provocando reflexões que sejam pertinentes, vivas e que mobilizem os estudantes da escola à reflexão. Ou seja, que não se preocupem apenas em desenvolver narrativas sobre esse passado, mas que criem estratégias para entusiasmar, indignar e desconfortar os alunos, aproveitando, por exemplo, a potência que o tema do racismo apresenta para construir problematizações, explicitando a presença do passado no nosso presente, permitindo abordar a história da América Portuguesa e das relações escravistas por meio de aproximações que ajudem a compreender algumas permanências na nossa História. Aspecto que, para muitos deles, me parece secundário e pouco enfrentado, frente a outras demandas que lhes parecem mais urgentes e imediatas.

6

A construção de projetos de Ensino: reconhecendo limites e desafios

Nesse contexto de produção de projetos de ensino, um desafio importante tem sido a definição das temáticas de abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dentre os temas mais propostos pelos estudantes, o trabalho tem sido predominante e recorrente, inclusive quando a questão diz respeito ao presente, como é o caso do trabalho análogo ao de escravo, sobre o qual há um vasto repertório de análises, críticas e reflexões recentes, inclusive no campo da História, permitindo inclusive compreender que esse fenômeno não é exclusivo de regiões mais pobres do país, tendo em vista os vários casos já detectados em Santa Catarina e outras partes da região sul do Brasil, como bem analisou um dos grupos de estudantes em seu relatório final de estágio (KLAUCK e FAGUNDES, 2013). Outro tema que tem comparecido nas proposições dos estudantes tem sido o trabalho doméstico que, no Brasil, permanece como uma atividade exercida predominantemente por mulheres negras e pardas. O recente movimento de regulamentação da profissão em 2015, em torno da chamada PEC das domésticas, fez emergir um amplo debate sobre os problemas que afetam essa profissão, e evidenciou narrativas preconceituosas e racistas que tentaram deslegitimar o processo demons-

Enseñar, formarse, teorizar

trando a forte herança escravista do país tal como analisado e discutido por alguns outros grupos de estudantes (KOSCHNIKE GELSLEUCHTER, 2015; BERNARDI e D'AVILA, 2016).

No contexto das orientações dos projetos, tenho apoiado propostas como essas que citei acima, embora também considere que seja importante abordar a história desses povos fora do contexto das relações de trabalho, não restringindo as suas experiências como sujeitos à condição de trabalhadores. Também considero importante localizar nas histórias do nosso presente, temas que mobilizem a construção de problemáticas que estejam vinculadas ao contexto social no qual vivem os estudantes e mesmo que não as vivencie diretamente, convivem com os seus efeitos ou acessam essas narrativas por meio das diversas mídias. Apesar disso, outra inquietação que me acompanha nesse processo de orientação é perceber que a ênfase na discussão das relações de trabalho permeia outros momentos da abordagem didática, o que tem resultado em projetos muito preocupados em abordar as diversas relações de trabalho escravista, no contexto da América Portuguesa e do século XIX, em detrimento de outros temas que seriam relevantes para compreender as experiências dos sujeitos escravizados, não restritas ao trabalho, como a família, as festas, as religiosidades, a língua, as interações sociais, a conquista da liberdade, dentre outros.

Outro eixo de abordagem que também comparece muito nessas propostas são as resistências, mas muitas vezes elas são vistas como separadas e opostas ao contexto do trabalho e muito vinculadas a conceitos mais tradicionais de resistência como por meio dos quilombos, quase sempre restritos à experiência do Quilombo de Palmares (1597-1694), quando a historiografia já apresentou e discutiu a existência de muitos outros, nas mais diferentes regiões e em outros períodos históricos. Poucos também tem sido os projetos que tem abordado o trabalho escravizado associando estratégias de resistência e construção de autonomia, reconhecendo as práticas de negociação e confrontação nas relações escravistas, como uma característica que transversalizava todo o sistema. Ou mesmo incorporando novas abordagens sobre os conceitos de resistência, como as que envolvem as experiências de inúmeros escravizados que levaram os seus senhores aos tribunais para reivindicar melhores condições de vida e liberdade, tal como analisou um dos poucos grupos que abordou o tema em seu estágio (GOETZINGER e BORGHEZAN, 2012). Outro aspecto importante a ser ressaltado é que essas abordagens, muitas vezes, são conjugadas aos aspectos das violências físicas e simbólicas a que esses sujei-

Enseñar, formarse, teorizar

tos estavam submetidos, reforçando visões que estereotipam, vitimizam e enfraquecem a condição de sujeitos históricos desses escravizados que também enfrentavam, lutavam, se adaptavam e negociavam nos diversos contextos onde estavam inseridos.

Ao analisar o conjunto dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes nos últimos anos, reconheço que temáticas como trabalho e resistências são de fato muito importantes de serem analisadas porque dizem respeito a essas permanências que saltam aos nossos olhos e marcam não apenas um imaginário coletivo, mas constituem práticas que produzem e reproduzem diariamente desigualdades, violências e muitos estereótipos. Por outro lado, também não posso deixar de reconhecer que esses temas não tem sido suficientes para contemplar o que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que dentre uma série de questões, temas e proposições afirma a necessidade de se abordar essa história não apenas do ponto de vista negativo e violento, o que poderia reforçar a contrapelo uma história a qual muitos povos afro-brasileiros não querem ser reduzidos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Também nos propõe a necessária abordagem dos povos afro-brasileiros como autores da sua própria história, reconhecendo o protagonismo de negros e negras na produção intelectual, na pesquisa acadêmica e na construção de narrativas outras sobre o presente e o passado. (GOMES, 2012) Nesse sentido, apesar de reconhecer a importância e a potência das propostas dos meus alunos, permaneço com essa inquietação de como equilibrar a compreensão do trabalho escravizado que foi estruturante da sociedade colonial brasileira sem restringir a vida desses povos à experiência do trabalho? Como orientar a abordagem das resistências dos escravizados, sem desvincular essa experiência de outros temas relevantes no contexto escravista e do pós-abolição, como a busca pela liberdade, as práticas culturais e as relações e interações sociais desses sujeitos?

Esses questionamentos, acumulados ao longo desses anos, vem me inspirando a levantar algumas hipóteses sobre esse processo de escolhas docentes que perpassam a definição dos temas, das problemáticas de abordagem, assim como das metodologias de ensino. O que influencia um professor a fazer essas escolhas? A sua formação acadêmica tem o maior peso nesse processo? Os exemplos acumulados de outros professores que tiveram ao longo da sua vida de estudantes têm algum peso nas suas escolhas docentes? Os seus posicionamentos políticos e escolhas culturais influenciam as escolhas que fazem? Não tenho uma resposta para essas perguntas, mas também tenho percebido

Enseñar, formarse, teorizar

que para acompanhar a formação de um professor, não basta oferecer um conjunto amplo e vasto de autores, temas e teorias, sendo também necessário refletir sobre como e porque fazemos escolhas e a sua importância para o trabalho docente. Na mesma direção, outro aspecto fundamental diz respeito ao peso das experiências acumuladas no ato dessas escolhas, haja visto que nos últimos anos venho percebendo que os meus estudantes quase sempre recorrem a modelos de docentes que já tiveram ao longo da sua vida profissional, atribuindo a eles muitas vezes mais peso que as teorias estudadas ao longo do curso. Nesse sentido, percebi que, ainda que para mim seja muito importante que meus alunos tenham autonomia e autoria no seu processo de escolhas para os seus projetos de ensino, também poderia proporcionar a eles algumas experiências com a temática da escravidão e do racismo, com a finalidade de sensibilizá-los e engajá-los ao tema com o compromisso que considero importante. Nos tópicos seguintes, narro duas experiências docentes vivenciadas em momentos distintos da disciplina e que fazem parte de um conjunto de estratégias que venho adotando ao longo desses anos para ampliar a formação dos meus alunos e provocá-los quanto a temas e questões do racismo desde uma perspectiva experiencial e sensível.

9

A diáspora africana como temática de humanização dos escravizados: uma abordagem de sensibilização e reconhecimento de diversidades e subjetividades

Como já expressei nas linhas acima, um dos meus grandes incômodos frente às escolhas que meus alunos fazem, nos seus projetos de ensino e planos de aula, está relacionado à ênfase atribuída aos aspectos da violência, da opressão e da estigmatização a que estiveram submetidos os povos africanos que foram escravizados. Esse incômodo ocorre não porque considere que esses temas não devessem ser tratados, ou mesmo por discordar que sejam aspectos que marcaram o passado escravista. Pelo contrário, compreendo que não devemos “jogar o bebê com a água do banho” como muitas vezes comento com os meus alunos, mas ao abordar a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto atual, devemos ter ciência de qual é o nosso compromisso frente a um passado que foi construído, estigmatizando esses povos e construindo imagens negativas que associam a África e os povos afro-brasileiros, mas também povos afro-latinos, afro-americanos, dentre outros, diretamente associados a pobreza, a violência, às guerras, e ao sofrimento.

Enseñar, formarse, teorizar

Dentre os temas que mais contribuem para essa visão está a travessia do Atlântico, experiência que afetou mais de 12 milhões de africanos que cruzaram o oceano entre os séculos XVI e XIX, para serem escravizados. Embora tratemos de vidas humanas, é possível identificar em narrativas textuais e imagéticas, livros e outros materiais didáticos, a prevalência de uma abordagem econômica que analisa esse processo desde o ponto de vista do mercantilismo, considerando o impacto do número desse grande comércio escravista para as transações interatlânticas, a construção de largas fortunas dos mercadores de escravos e o seu peso na construção de sociedades que, ancoradas no trabalho escravizado, formaram a base do sistema colonial sustentando as relações entre colônias e metrópoles. Muitos dos meus alunos se apropriam acriticamente dessas questões, combinando-as com uma outra abordagem que, na tentativa de inserir os escravizados nesse contexto não apenas como números, enfatizam a violência dos processos de captura, as péssimas condições de higiene e saúde nos navios negreiros, as mortes e o desalento dessas populações frente a uma situação inescapável.

No ano de 2015, após acessar algumas leituras sobre diáspora negra e holocausto da escravidão, propus aos meus alunos refletir sobre esse mesmo processo considerando as questões propostas por esse pensamento que relaciona esse amplo e duradouro deslocamento forçado de populações africanas à diáspora judaica, refletindo sobre os impactos das perdas culturais e históricas para esses povos, considerando, *Quem seriam essas pessoas? de onde vinham? quais as suas etnias? que nomes tinham, haviam partido sem a sua família, que idade possuíam a época da partida, como viviam e sentiam aquela travessia?* Essas perguntas serviriam como gatilhos para tentar modificar essa abordagem e problematizar o silenciamento quanto às individualidades e subjetividades desses sujeitos que sempre aparecem como anônimos, sem rosto e voz. Pude perceber que, ainda que essas perguntas pudessem parecer óbvias para muitos estudantes, acostumados à leituras sobre “histórias vistas de baixo”, “histórias das minorias” ou dos “subalternos”, bastou uma breve consulta aos projetos e planos de ensino elaborados por alunos de turmas anteriores, ou mesmo após a análise de alguns livros didáticos, para constatarmos que esses questionamentos pouco compareciam na abordagem desse processo histórico. Assim, também os provoquei a buscar alternativas a essa abordagem, envolvendo-os nesse processo de reflexão e investigação.

Enseñar, formarse, teorizar

O acesso a mapas históricos, especialmente aqueles direcionados a demonstrar os distintos grupos étnicos que migraram para a América Portuguesa, permitiu, por exemplo, reconhecer que a maioria desses escravizados pertencia a grupos do tronco linguístico banto da África Centro Ocidental, de regiões como Congo, Angola e Moçambique. Outros povos que migraram em menor quantidade pertenciam a grupos como os Yorubá e Sudaneses, que possuíam características culturais e linguísticas distintas dos primeiros. No entanto, a complexidade é ainda maior porque estamos falando também de etnias como Nagôs e os Jejes (que inclui as etnias de Fon; Ashanti; Ewé; Fanti), os Mina e os Malês (que são povos do oeste africano muçulmano, na maior parte falantes da língua haúça), dentre os quais também os Mandingas, Fulas, Tapas, Bornu e Gurunsi, dentre outros. Ou seja, ao deslocarmos a reflexão para essa complexa teia de povos, grupos e etnias, deixamos de vê-los apenas como corpos que migraram em uma dura travessia e passamos a reconhecer uma grande diversidade e complexidade de culturas que cruzaram oceanos durante muitos séculos. É evidente que o assunto não era novo para aqueles estudantes, pois a maioria em algum momento do curso já havia acessado bibliografias ou aulas que abordassem o assunto. No entanto, o meu questionamento sobre o porquê dessas questões não estarem contempladas nas propostas didáticas, permaneceu sem uma clara resposta. Para alguns alunos, essas ausências decorrem do fato do currículo escolar ser mais restrito do que o acadêmico, necessitando sintetizar e abreviar os conteúdos. Para outros, falta a muitos estudantes as leituras adequadas sobre todos os temas a serem ensinados, prevalecendo muitas vezes informações mais acessíveis na internet ou em manuais didáticos. Houve ainda quem afirmasse que essas ausências decorriam de escolhas docentes que não valorizam essas abordagens mais culturalistas ou mesmo por ignorarem a importância desse tema para uma abordagem mais significativa sobre a escravidão, do ponto de vista dos sujeitos. Debates essas ideias considerando as razões que permeiam cada uma. A minha aposta era que essa discussão pudesse orientá-los a fazer melhores escolhas para seus projetos.

Outra estratégia que adotei para esse trabalho, foi a exibição do vídeo documentário intitulado “Atlântico negro na rota dos orixás”, audiovisual lançado em 1998, dirigido por Renato Barbieri, com roteiro e pesquisa do historiador Victor Leonardi, e que aborda as principais rotas do tráfico dos escravizados, destacando as influências e contribuições que os povos africanos incorporaram não apenas na cultura brasileira, como tam-

Enseñar, formarse, teorizar

bém a conhecimentos e técnicas, entrevistando diversos descendentes de escravizados da Bahia, Pernambuco e Maranhão e também de regiões da África como o Benim, também abordando as origens de religiões afro-brasileiras como o candomblé e o vodu. No documentário, o Atlântico não é narrado como um lugar de dor e sofrimento, mas como um espaço de travessia que nesse contexto da diáspora transportou não apenas povos, mas culturas e civilizações africanas que são abordadas por meio de suas singularidades e relevância. Nenhum dos estudantes conhecia o documentário que havia sido produzido já há muitos anos e em um contexto em que não havia plataformas *online* como *youtube* ou de exibição em streaming. No entanto, considero que foi o momento mais rico dessa experiência porque a partir da narrativa construída pelo documentário que aproxima passado e presente, assim com utiliza de um rico aporte de imagens e sons que aproximam o espectador de uma África vibrante, potente e diversa, o material nos convocou a pensar nas crenças, cosmovisões e identidades que constituem a cultura desses povos.

12



Documentário Atlântico Negro Na Rota dos Orixás

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dN9V-Zd16io>

Adotei o recurso de análise de fonte, orientando-os a ler o material considerando *o ano em que havia sido produzido, quem o produziu, quais as possíveis intenções dos seus autores, que narrativas privilegiam nessa abordagem, que histórias acessamos por meio dessas narrativas*, dentre outras questões. A aposta era sensibilizar e tocar os meus estudantes a partir da linguagem do audiovisual acionando questões que eu considerava importantes, ou seja, incorporar à abordagem da travessia do Atlântico, a perspectiva do

Enseñar, formarse, teorizar

escravizado dando visibilidade aos seus corpos, rostos, culturas, modos de vida e também sonhos, desejos, medos e inseguranças, tal como o documentário nos instiga a pensar. A intenção desse trabalho também era o de provocar os meus alunos a viverem uma experiência sonora e visual que pudesse inspirá-los a construir novos repertórios e itinerários interpretativos no processo de mediação didática dos conteúdos, temas, metodologias e materiais didáticos a serem produzidos para o Estágio Supervisionado.

Nos anos seguintes a essa primeira intervenção quanto à temática da diáspora, venho refazendo esse percurso, rerepresentando o tema e desenvolvendo essa abordagem com outros alunos. No entanto, ainda que seja visível em muitos dos projetos de ensino, planos de aula e relatórios finais o desenvolvimento de uma perspectiva mais ampla e o reconhecimento dessas múltiplas subjetividades, assim como o uso e a discussão do conceito de diáspora negra/africana, algumas práticas permanecem ou são combinadas com novas abordagens. Um exemplo é o uso do filme “Amistad” (1997) de Steven Spielberg para abordar a travessia do Atlântico. Ainda que baseado em fatos reais e cujo enredo procura abordar os fatos na perspectiva dos escravizados, o filme foi produzido em um contexto político e cinematográfico que não podem ser ignorados no seu processo de análise, assim como tem um forte apelo emocional e abordagem maniqueísta e reducionista sobre diversos aspectos. Questões nem sempre enfrentadas pelos alunos que escolhem essa narrativa para abordar o contexto da travessia do Atlântico, sobretudo porque consideram que o seu caráter didático e o apelo humanista teriam potencial de sensibilizar os estudantes.

13

O racismo narrado por youtubers: o que jovens negros tem a dizer

A segunda narrativa que vou apresentar tem a finalidade de comentar um momento mais recente da disciplina em que eu procurei provocar os meus alunos a olhar e a sentir a temática do racismo por meio de uma experiência didática, previamente formulada com essa finalidade. Essa escolha decorre de uma percepção acumulada nos últimos anos de que o *youtube* é atualmente a plataforma *online* mais utilizada pelos estudantes não só para entretenimento, como também para os estudos, questão que foi inclusive analisada por um dos grupos de estudantes de Estágio em sua investigação sobre o cotidiano escolar, que também identificou o grande número de estudantes que tinham como hábito seguir algum influenciador digital, nesse caso nomeados de youtubers, ou mesmo algum canal destinado a temas específicos. (ROSA, SEDREZ, SERAFIM, 2016). É certo

Enseñar, formarse, teorizar

que nos últimos anos algumas mudanças importantes já aconteceram, com o surgimento e dinamização de redes sociais, como o Instagram e o Snapchat, mas o youtube continua liderando a preferência, dada a sua capacidade de armazenamento e difusão de diversos tipos de conteúdo. Apostando nessa potencialidade, promovi uma aula sobre o racismo apresentando para meus alunos um vídeo produzido pela youtuber Nátali Neri, jovem negra, estudante de Ciências Sociais, que criou o canal em 2015 e atualmente tem 710 mil seguidores.

Naquela tarde de cinco de junho de 2019, seria uma das minhas aulas na disciplina Estágio Supervisionado em História I para uma turma de 10 estudantes. A proposta inicial era que debateríamos um texto e discutiríamos, a partir do depoimento dos estudantes, o seu processo de construção dos projetos de ensino e planos de aula, tendo em vista que o final do semestre já se aproximava. No entanto, resolvi surpreender os meus alunos, sem propriamente fugir do nosso tema, tendo em vista que nas aulas anteriores havíamos debatido a complexidade do Ensino de História e da cultura afro-brasileira no atual contexto educacional brasileiro. Nos últimos meses, havia assistido dezenas de vídeos de diferentes youtubers negros, na tentativa de apresentar a eles um que pudesse ser potente para o debate que eu gostaria de introduzir. Ou seja, considerando que a maioria dos estudantes da educação básica, acessam com frequência o youtube e tem como hábito seguir pessoas e canais nessa plataforma, porque não poderíamos utilizar essa prática para ensinar história? Mas a proposta ia além. Considerando também que muitos desses estudantes são “seguidores” de jovens que poderiam ser enquadrados no padrão heteronormativo, branco e de classe média, como problematizar essa questão, apresentando outras narrativas com destaque para jovens youtubers negros, considerando suas próprias perspectivas para o trabalho de discussão do racismo, dentre outros temas que envolvem a população jovem e negra no Brasil?

Iniciei a aula exibindo o vídeo “racista contemporâneo: banalização do racismo e fetichismo escravocrata” que possui pouco mais de 13 minutos e que atualmente possui mais de 200 mil visualizações. Como opção didática, não fiz nenhuma apresentação prévia, apenas solicitando que assistíssemos o audiovisual com atenção e que anotassem os tópicos que considerassem importantes. Após a exibição, iniciamos um debate pautado por várias perguntas que fui introduzindo aos poucos, intercalando-as com os comentários e observações que foram surgindo ao longo do processo. Percebi que aquele havia sido um momento diferente e especial, já que eles pareciam surpresos e bastante entusi-

Enseñar, formarse, teorizar

asmados com tudo o que haviam visto e ouvido, naquele curto espaço de tempo. Procurei conter os comentários sobre o conteúdo que já apareceram de imediato, procurando questioná-los inicialmente sobre a autora e narradora do vídeo. Me interessava saber se eles a conheciam, ou se ao menos já haviam ouvido falar de seu trabalho. Nenhum dos alunos presentes a conheciam. Também perguntei se eles tinham o hábito de ver vídeos no youtube e se seguiam algum canal, o que foi confirmado pela maioria, que também comentou após minha indagação quais eram os seus youtubers favoritos, sendo que nenhum deles, que são brancos, seguia alguém que fosse negro.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQnYejue-u0>

Na ocasião, eu também comentei a minha recente prática de ver vídeos por meio dessa plataforma, assim como anunciei a breve pesquisa que eu havia feito sobre youtubers negros, expressando a minha surpresa em ver tantos jovens envolvidos nessa atividade. Nesse contexto, refletimos sobre como a internet se tornou um espaço de produção de narrativas contra hegemônicas, dando espaço para a construção de subjetividades descomprometidas com padrões, convenções e normatividades, assim como o seu potencial para visibilidade de grupos ou pessoas que anteriormente não teriam o mesmo poder de

Enseñar, formarse, teorizar

ressonância. O intencional deslocamento da discussão sobre o conteúdo do vídeo para o debate sobre as redes e mídias sociais, a meu ver cumpriu o seu objetivo porque nos possibilitou discutir questões que seriam importantes naquele contexto, refletindo sobre o potencial dos conteúdos digitais para o Ensino de História e as formas de apropriação crítica desse material, considerando o universo das culturas juvenis, ainda que para meus alunos aquele tema ainda estivesse muito mais relacionado ao âmbito de suas vidas práticas e cotidianas, sem um acúmulo crítico sobre metodologias e reflexões conceituais. Independente desse limite, o meu objetivo era introduzir o tema e provocá-los quanto a riqueza de conteúdos que podem emergir desses vídeos, assim como esse material poderia ser visto como expressão de autoria, empoderamento, autonomia e protagonismo de jovens negros que falam por si, sobre temas que vão muito além das temáticas do preconceito racial, do racismo e da discriminação, nas abordagens já conhecidas e interrelacionadas à pobreza, a precarização da vida e trabalho, a violência policial e ao encarceramento em massa de pretos e pardos no Brasil. Também emergindo assuntos como a beleza negra, moda, família, relações de gênero, “colorismo”, racismo reverso, entrelaçando humor, crítica social e perspectivas de futuro, possibilitando outras interseccionalidades nessa reflexão.

O conteúdo propriamente dito do vídeo “racista contemporâneo: banalização do racismo e fetichismo escravocrata”, foi objeto de discussão da segunda parte da aula, quando debatemos, a partir dos destaques apontados pelos estudantes sobre como a autora abordou episódios recentes de racismo, como a prática de turismo escravocrata realizada na fazenda Santa Eufrásia no interior de São Paulo em que são representadas de forma naturalizada cenas da vida escravista; a realização de um baile da renomada revista Vogue em que artistas brancos se vestem e se fantasiam de negros, se apropriando de forma caricata e pejorativa de elementos das culturas africanas e de situações de escravização; a criação de um motel temático no Paraná chamado Senzala, que oferece suítes para casais com algemas, correntes e jaulas fetichizando elementos e símbolos utilizados para castigo e tortura de escravizados. A banalização, a caricatura e a naturalização da escravidão por classes medias e elites brancas, tal como analisado por Natali Neri, foram objeto de intenso e acalorado debate, entre os meus alunos que, em sua maioria, desconheciam a repercussão dos episódios narrados. Também foi objeto de nossa discussão a qualidade da problematização proposta por Natali Neri que mobiliza reflexões tanto do âmbito dos movimentos sociais, como das áreas da filosofia, da so-

Enseñar, formarse, teorizar

ciologia e da educação, provocando seus seguidores a refletir porque temáticas sensíveis e difíceis como o racismo e a escravidão ainda são banalizadas e caricaturizadas de maneira tão recorrente. Na mesma direção da autora, problematizei com os alunos porque no Brasil, personagens e grupos brancos, como esses explorados no vídeo, ao tratarem o tema com tanta banalidade, não reconhecem que o passado escravista produziu marcas muito profundas que reproduzem desigualdades, violências e estigmatização de uma parcela muito significativa da população. Para muitos dos meus alunos, essa questão decorria do conservadorismo de nossa sociedade e da pouca valorização das narrativas históricas como vetores para interpretação e transformação social, mas poucos associaram a questão ao privilégio da branquitude que objetifica e banaliza fatos e personagens com os quais não se identificam, sem nenhuma capacidade de alteridade e empatia, beneficiando-se dessas situações de privilégio material e simbólico. Questão essa que, a meu ver, afeta não apenas grupos como os mencionados na discussão, mas que tranversaliza o comportamento de qualquer pessoa que se beneficie da branquitude e que não se disponha a abrir mão de seus privilégios. Apesar de termos tocado na questão, naquele momento não avançamos nesse ponto da discussão, porque me pareceu positivo o deslocamento que fizemos, de uma reflexão mais teórica e conceitual do racismo, tal como eu já vinha desenvolvendo há algum tempo, para uma abordagem que entrelaçava questões pertinentes a pertencimento e privilégios. Também me pareceu um avanço importante introduzir as narrativas de jovens negros no *youtube* como conteúdo, linguagem e também objeto de discussão sobre representatividade negra na discussão de temas relevantes para o presente e o passado.

17

Palavras Finais

As duas narrativas acima apresentadas são reflexões de práticas docentes realizadas em distintos momentos da disciplina e que possuem em comum o propósito de sensibilizar os meus alunos para o trabalho com a temática da História e da cultura afro-brasileira, com especial atenção a abordagem do racismo que é a principal expressão das marcas do passado escravista brasileiro no nosso presente. Compreendendo que se trata de temática complexa, dada a sua intrínseca relação a uma dimensão axiológica, percebo que não é possível abordar o tema sem refletir sobre as posições que ocupamos nesse contexto, sejamos alunos ou professores, reconhecendo os nossos lugares de enunciação. Nesse sentido, compreendo que só é possível ensinar a refletir sobre o racismo,

Enseñar, formarse, teorizar

histórica e criticamente, comprometendo-se com o antirracismo, o que significa atuar não apenas no âmbito da abordagem teórica e conceitual, mas também em novas práticas que envolvem reconhecer e abrir mão de privilégios, abrir-se para a escuta de outras narrativas e sensibilidades, deslocar percepções restritas e promover novas epistemologias, dentre muitas outras.

No entanto, essa não é uma tarefa linear e simples. A exemplo das duas experiências narradas acima, cujos resultados não foram imediatos, tampouco caminharam na mesma direção que eu esperava. No entanto, continuo apostando em uma formação que associe as dimensões teórica, ética e política, também compreendendo que a formação de um professor implica em reconhecer que o sujeito docente é agente do seu processo formativo que não se constitui fora da experiência que também implica a relação e negociação com outros sujeitos, contextos e processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha e 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: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- BERNARDI, Caroline e D’AVILA Melissa Bazzo. Sociedade e Relações de Gênero na América Portuguesa. Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004
- GOETZINGER, Camila; JOÃO LUIZ FERNANDES BORGHEZAN, João Luiz Fernandes. A Grande Minoria: Africanos, Afrodescendentes e Indígenas como sujeitos na construção da História da América Portuguesa. Uma abordagem de Educação Patrimonial e História Local. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 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>>. Acesso em: set. 2018.

Enseñar, formarse, teorizar

- KLAUCK, Aline Gabriela; FAGUNDES, Luís Guilherme; Irmandades Religiosas e Festas de Africanos em Desterro: Educação Patrimonial e Ensino de História de Povos Africanos e Afrodescendentes. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2013.
- KOSCHNIK, Amanda e GELSLEUCHTER, Marine. Relações Étnico-Raciais e de Gênero no Ensino de História: Uma experiência no Estágio Docência. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.
- LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: _____ (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. 284 p.
- MAMIGONIAN, Beatriz G. Africanos em Santa Catarina: escravidão e identidade ética (1750-1850). In: FRAGOSO, João et al. (Org.). *Nas rotas do império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, X, 2007.
- ROSA, Andréia Silvana da; SEDREZ, Rafael; SERAFIM, Tamiris. Os Perigos de uma única História: Reflexões sobre Experiências de Planejamento e Prática Pedagógica no Ensino de História dos Povos Africanos e Afrodescendentes. Relatório de Estágio Supervisionado [acesso restrito] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, 2016.
- SCHUCMAN, Lia, V. Sim, nós somos racistas: Estudo de Psicologia Psicossocial da Branquitude Paulistana. *Revista Psicologia e Sociedade*, 26 (1), 2014, p. 83-94.
- SILVA, Mônica Martins da. O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências de ensino e Pesquisa. In: Carmem Zeli de Vargas Gil; Marisa Raquel Massone. (Org.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. 1ed. Porto Alegre: EST Edições, 2018.