

Eixo: Por uma Política Institucional e um Currículo para a Educação Étnico-Racial

Seminário Educação em Tempos de Reparação 2024

O Seminário Educação em Tempos de Reparação teve como palestrantes docentes e profissionais da Educação Básica do Colégio João XXIII, compartilhando por meio de relatos a apresentação de pesquisas, práticas e narrativas de trabalhos (concluídos ou em andamento) com enfoque na formação entre pares. Os trabalhos foram inscritos em eixos temáticos que dialogam com a reflexão sobre como podemos (re)construir a Escola. Para cada eixo foram selecionados trabalhos para apresentação oral.

Eixo: Por uma Política Institucional e um Currículo para a Educação Étnico-Racial

A necessidade de uma política institucional e de um currículo voltado para a Educação Étnico-Racial é o pressuposto fundamental deste eixo, que a considera importante para a promoção da inclusão, da reflexão crítica sobre o racismo estrutural e da valorização da diversidade cultural nas instituições de ensino. Este eixo temático busca a discussão e problematização dos avanços e dos desafios na implementação de políticas, currículos e práticas que efetivem uma educação antirracista e, assim, democrática. A provocação evocada por Bárbara Carine fala sobre a intencionalidade do compartilhamento de pesquisas em andamento na escola: "A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva. A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias". As práticas em andamento no cotidiano da escola são um convite para a celebração da diversidade nos currículos e nas práticas escolares, abrindo-se às múltiplas formas de ser e de existir.

Trabalhos apresentados:

“Eu sou pretinha também!”: reconhecimento e valorização das relações étnico-raciais num processo de construção de identidades e autoestima de crianças no Maternal Multi-idade. 3	
Promovendo o resgate do pertencimento étnico-racial no ambiente escolar – Programa João de Todas as Cores	7
Educação, Biologia e História: determinismo e processo na constituição do racismo	11
Caminhos para a construção dos conceitos de branquitude e privilégio com crianças do 3º ano.....	15
João Repórter: a história da Rainha Njinga Mbande nos noticiários escolares	18
Por uma educação para a inteireza: relato de uma prática pedagógica com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio João XXIII	22
“Ancestralizar” o futuro: uma perspectiva para EREER no trabalho com a ficção científica .	27
O cinema como ferramenta para a educação étnico-racial: possibilidades de análise de representações negras	31
A monstruosa e perversa desobediência: um questionamento sobre a possibilidade do decolonialismo no ensino da arte	36
Milonga em sala de aula: trabalhando a diversidade da "música gaúcha”	40

“Eu sou pretinha também!”: reconhecimento e valorização das relações étnico-raciais num processo de construção de identidades e autoestima de crianças no Maternal Multi-idade

Camila Bettim Borges¹

Bibiana Souza Vieira²

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Étnico-Racial; Educação Infantil.

Inserido no eixo temático “Por uma Política Institucional e um Currículo para a Educação Étnico-Racial”, esse trabalho visa apresentar um recorte do projeto pedagógico intitulado “Eu sou pretinha também — um percurso em África: descobertas e valorização das relações étnico-raciais num processo de construção de identidades, autoestima e reconhecimento das crianças”, desenvolvido no ano de 2023 em uma turma de maternal multi-idade do Colégio João XXIII. O objetivo é refletir e ampliar a discussão sobre a importância da representatividade étnico-racial no processo de construção da identidade e da autoestima de crianças de dois a quatro anos no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, Carine (2023) nos lembra que “a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos.” Ou seja, é necessário que tenhamos, frente à educação, não só um pensamento, mas uma ação contemporânea de luta antirracista que mobilize a todos, iniciando pelas crianças. Dessa maneira, ter uma escuta e olhar atento às perguntas dos pequenos frente às descobertas do mundo se faz necessário e urgente. Foi a partir dessa escuta às crianças, durante a exploração coletiva de instrumentos de percussão, que observamos a curiosidade delas ao constatarem que os tons de pele de suas mãos eram diferentes:

- A minha cor é uma, e a tua é outra!

¹ Professora do Núcleo da Infância - Educação Infantil - Maternal
Pedagoga e mestra em Educação pela UFRGS. E-mail: camila.bettim@joaoxxiii.com

² Auxiliar de sala do Núcleo da Infância - Educação Infantil - Maternal
Pedagoga. E-mail: bibiana.vieira@joaoxxiii.com

- Eu sou da cor da I.!
- A minha cor é da princesa! Aquela lá da foto! (Mostrando a imagem da história “Dandara e a Princesa Perdida” de Maíra Suertegaray)

A percepção delas possibilitou que conversássemos sobre as diferenças nas tonalidades das peles e no quanto essa diferença nos constituía como um grupo. Organizamos uma roda e logo a conversa foi crescendo entre as crianças. Colocamos nossos braços alinhados, e os pequenos puderam ver que cada um tinha uma tonalidade diferente e que na parte de cima do braço era um tom e na parte de baixo tinha outro, por exemplo. Aproveitando esse momento, convidamos o grupo a se olhar no espelho e ver que, além da pele, os olhos, orelhas, bocas, cabelos, narizes, alturas, dentes... tudo é diferente. Ninguém era igual a ninguém, por mais que tivessem semelhanças, como eles mesmos comentaram:

- A cor do cabelo do C. é igual a minha!
- Todo mundo tem dente!
- O meu cabelo é grande igual ao da mamãe.
- Só o F. tem olho azul.

A partir dessa conversa, em outro momento, propusemos ao grupo que cada um construísse um boneco de tecido. Não foram direcionadas características, e a ideia era que as crianças pudessem explorar os novos riscantes (giz de cera) em tons de pele que havíamos recebido. Ao longo do processo, foi interessante perceber que cada um foi dando significado ao seu boneco/boneca a partir de elementos afetivos que o constituíam. Assim, por exemplo, alguns fizeram os cabelos como os seus, outros deram o nome de sua irmã a sua boneca, outros fizeram os olhos como os de seus pais. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018), “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade),

constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais”.

Perceber as diferenças que nos constituem auxilia no processo de construção da identidade e da autoestima, pautadas pela positividade e potência que reside na ideia de diferença. Esse processo tão complexo de construção de imagem pessoal ocorre de maneira interativa, pois podemos pensar que é pelo olhar do outro que somos, também, constituídos. Se faz necessário pontuar que aqui compreendemos a diferença a partir do conceito fundamentado por Krenak (2020), ou seja, “definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivo”. É sobre a diferença enquanto constituição potente e positiva do ser humano que devemos construir nossas práticas pedagógicas e o nosso olhar para a vida.

Em outra ação propositiva, após a leitura da história “Amoras” (2018) de Emicida, em uma parte da narrativa quando a personagem festeja que é pretinha, uma das crianças, imediatamente olhou para os seus braços e, como a menina da história, disse em tom alegre e festivo: “Eu sou pretinha também! E o A. também e a I. também! Olha! Somos pretinhos!”. A fala espontânea e carregada de pertencimento e potência desta pequena ilustra a importância de termos na escola representações visuais e narrativas em que todas as crianças possam se ver e se reconhecer dentro de uma construção de imagem e identidade positiva e potente de si, de seus contextos familiares, de sua cultura. A fala tão forte da colega reverberou no grupo, que festejou com ela e com os outros colegas o fato de serem negros, o que nos pareceu indício de um nascente orgulho de sua ancestralidade. Tal cena me fez lembrar das palavras de Bell Hooks (2021) quando afirma que “honrar a nós mesmas, amar nossos corpos, é uma fase avançada na construção de uma autoestima saudável”.

Apontamos como possíveis considerações parciais desse estudo que, quando oportunizamos que as crianças acessem representatividades que dizem de suas histórias, marcas e ancestralidades, estamos tratando dos direitos que elas têm enquanto cidadãs do mundo. Promover e lutar por esses direitos foi muito mais do que ampliação de repertório cultural, foi o acesso à diversidade e aos povos originários que nos constituem e que forjam a nossa história, cultura, memória e vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

CARINE, B (2023) Como ser um educador antirracista. Editora Planeta. São Paulo, SP.
EMICIDA, Amoras. (2018). Editora: Companhia das Letrinhas. São Paulo, SP.

HOOKS, B. Tudo Sobre o Amor Novas Perspectivas. (2021). Editora Elefante. São Paulo, SP.

KRENAK, Ailton (2020). Ideias Para Adiar o Fim do Mundo. Editora Companhia das Letras. São Paulo, SP.

SUERTEGARAY, M. Dandara e a Princesa Perdida. (2019). Editora Compasso. Porto Alegre, RS.

**Promovendo o resgate do pertencimento étnico-racial no ambiente escolar –
Programa João de Todas as Cores**

Lisiane Macedo de Lima Rodrigues¹

Palavras-chave: Política Antirracista; Programa bolsas; Relações Étnicos-Raciais; Políticas de inclusão étnico-raciais; Programa João de Todas as Cores.

Meu nome é Lisiane Macedo de Lima, sou mãe de dois estudantes do Colégio João XXIII, declarados pretos, e com orgulho venho trazer o relato da importância de uma educação antirracista e toda a diferença que ela faz na minha vida e na vida dos meus filhos.

Buscando dar continuidade a uma educação libertadora, com enfoque no ensino do pensamento crítico e democrático, o Colégio se torna referência por suas políticas antirracistas, como o Programa João de Todas as Cores e a Comissão Antirracista, composta por funcionários e famílias da comunidade escolar. Com o propósito de promover a diversidade, o respeito e o emponderamento de uma cultura antes inferiorizada, resultante de uma narrativa criada por uma educação eurocêntrica, o Colégio está visando ampliar a compreensão de que vivemos num país heterogêneo, e as políticas antirracistas, bem como a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira, colaboram para um melhor entendimento sobre o racismo estrutural.

O Programa João de Todas as Cores vem com o intuito de promover uma reparação histórica, possibilitando uma maior diversidade étnico-racial dentro do âmbito escolar, gerando um senso de pertencimento e também de valorização de memórias ancestrais, que antes não eram incumbidas a essas minorias. Assim, garante-se uma maior diversidade étnico-racial neste espaço de transformação social.

¹ Assistente Administrativo. E-mail: lisiane.rodrigues@joaoxxiii.com

Possuindo uma gestão comunitária, entendendo a importância da inclusão da diversidade étnico-racial no Colégio, Danielle Barcos (mãe de estudante) levou uma proposta para a Diretoria Executiva da Fundação: a implementação do Programa João de Todas as Cores, que foi rapidamente aceita e inserida.

O programa não analisa renda, sendo concedido somente para estudantes que se autodeclararam pretos(as), pardos(as) ou indígenas (PPI), e teve o seu primeiro edital lançado em 2022, concedendo 50% de desconto no valor da mensalidade do turno regular. Os alunos contemplados puderam dar início às suas aulas em 2023.

Ao todo, o programa já ofereceu mais de 70 vagas, sendo 32 delas preenchidas até o momento. Com a análise desses dados, é possível perceber a dificuldade de pretos(as), pardos(as) e indígenas se sentirem pertencentes a um ambiente educacional de qualidade, como uma escola privada que contém, predominantemente, um público composto de pessoas brancas. Nesse contexto, apenas 12% do total de estudantes se autodeclararam pretos ou pardos, e apenas um estudante se autodeclara indígena.

Segundo a Lei 10.639, o João XXIII já inseriu em seu currículo escolar histórias e escritores afro-brasileiros e indígenas, por exemplo os livros que fazem sucesso na Educação Fundamental – Anos Iniciais, sendo eles “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas” e “As fabulosas fábulas de lauretê”.

É notável o quanto os estudantes demonstram animação ao dar início a estudos diversificados, reconhecendo que existem outros marcos civilizatórios além do europeu. Essa troca se torna rica quando proporcionada na comunidade escolar, colaborando para superar o racismo, as desigualdades e outras formas de opressão.

Sendo mãe do Colégio, estudei em uma época diferente, em que fomos ensinados a nos odiar, a nos envergonhar, para nos sentirmos excluídos da sociedade. Perceber que hoje a nossa verdadeira história está sendo contada, que tivemos um papel significativo na criação do nosso país e que também não descendemos somente de pessoas escravizadas, faz a gente aumentar a vontade de ocupar espaços que colaborem com a disseminação de uma cultura tão rica, que era tão desvalorizada.

Posso dizer que surge um brilho intenso nos olhos dos meus filhos quando eles se identificam com as histórias contadas em sala, ou até mesmo quando se sentem representados nas imagens espalhadas pelo Colégio, como banners, pinturas, fotos, entre outros. Com a certeza de que esse é um diferencial do João XXIII, que desde o seu início busca incentivar o respeito pelas diferenças, assim como manter uma educação progressista, as gerações futuras irão estar mais preparadas para as complexidades da sociedade e suas transformações. Bárbara Carine traz a fala de que “trabalhar Relações Étnico-Raciais é uma questão de Humanização do Povo Preto”. Entendemos que há muito o que fazer, mas é necessário reconhecer que o João XXIII já mostra em seu projeto pedagógico meios de desenvolver formas próprias de pensar e sentir, ser e conviver.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os impactos de políticas de inclusão étnico-raciais através da inclusão da História Afro-brasileira e Indígena no currículo e a implementação do Programa João de Todas as Cores no Colégio João XXIII, potencializando uma geração vinda de um local de subalternidade para assumir um lugar de protagonismo, empoderamento e representatividade.

A aprendizagem é um processo transacional, em que organizamos o que recebemos através de informações de qualquer fonte, de acordo com o seu sistema conceitual que pode ser falho, parcial, produtivo ou até mesmo inadequado. Tendo em vista que estar na escola gera conhecimento e avanços cognitivos, o que é melhor do que sabermos de onde viemos?

Vamos, então, juntos alcançar o objetivo de construir e potencializar ainda mais ações afirmativas e inclusivas, assim como diz Silvio Almeida: “Criar as condições para que as pessoas que virão depois de nós possam ter um mundo melhor do que aquele que foi entregue para a gente”.

Referências

Como Ser Um Educador Antirracista – Bárbara Carine Racismo Estrutural – Silvio Almeida

Site: <https://joaoxxiii.com/#>

Site: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/499/430>

Site: www.planalto.gov.br

Secretaria da Fundação – Colégio João XXIII

Vídeos de Bárbara Carine

Vídeos de Silvio Almeida



Educação, Biologia e História: determinismo e processo na constituição do racismo

Rogério Lima Carriconde¹

Palavras-chave: Educação; Literatura; Racismo.

O objetivo do presente texto é reconhecer e analisar a forma com que o pensamento eugênico foi incorporado às narrativas literárias no Brasil e como o racismo se popularizou através da ludicidade dessas obras literárias, principalmente dos escritos de Monteiro Lobato.

Posteriormente, veremos como o trabalho pedagógico pode e deve ser utilizado no contexto de interpretação dessas obras e descrever como foram e são base de formação da mentalidade colonialista europeia, racista e eugênica.

A temática aqui abordada é a das obras infantis como veículo de naturalização do racismo no Brasil e como o processo histórico deve ser trabalhado pedagogicamente em relação a essas obras, como forma de demonstrar didaticamente o colonialismo, o etnocentrismo e o racismo como construções biopolíticas.

O uso de obras infantis em escolas é tradicional, obras essas que representam o contexto cultural da época em que foram escritas, como verificamos claramente nos textos do criador das Caçadas de Pedrinho e Reinações de Narizinho, na primeira metade do século XX. O cientificismo, refletido no conceito de eugenia, permeia a formação intelectual de Monteiro Lobato, fazendo do seu arcabouço literário um libelo higienista e racista, pensamento introduzido no Brasil ao final do século XIX, principalmente através da filosofia positivista de Augusto Comte e das ideias do antropólogo Francis Galton, autor de Hereditariedade e Eugenia.

¹ Professor de História. Licenciado e História – PUCRS. Mestre em História do Brasil – PUCRS.

Devemos chamar a atenção para o fato de que as ideias de Monteiro Lobato sobre o “caráter” do homem brasileiro são comuns a toda sua geração e resultado de um refinamento teórico que tem como local privilegiado de produção a instituição escolar.

Além de Monteiro Lobato, temos outras representações muito utilizadas em salas de aula, como o Livro da Selva (Mogli), do prêmio nobel de literatura de 1907 Rudyard Kipling, representando o neocolonialismo britânico com toda sua idiossincrasia, e Tarzan, do norte americano Edgar Burroughs, claramente eugenista.

Tais obras contribuíram na formação do homem contemporâneo, de viés eurocêntrico e etnocêntrico, e basicamente instituíram o que conhecemos hoje como racismo, um fenômeno real e presente. Para combatê-lo devemos compreendê-lo, e essa compreensão passa por uma historicidade desse conceito/fenômeno e a percepção de que ele está presente nas escolas de diversas formas, entre elas a forma literária.

Portanto, devemos pensar como trabalhar tais obras intensamente divulgadas e presentes em bibliotecas de escolas, sem a necessidade de descartá-las ou censurá-las, que devido a sua ludicidade são tão atraentes inclusive na forma cinematográfica.

O primeiro ponto, como foi colocado, é reconhecer o biodeterminismo que levou à descrição de eugenia, frenologia e à construção do racismo tal qual presente em nosso país. Ao trabalhar tais obras, necessariamente o professor deve ter tal formação histórica acerca de como a sociedade brasileira foi constituída, principalmente sobre o que é a população brasileira, sua mestiçagem, e como o escravizado foi transformado em negro.

Um dos aspectos importantes dessa transição do racismo no sentido metafísico para um sentido antropológico é compreender o processo de passagem do Império Brasileiro para a República, claramente com pretensões modernizantes científicas.

Assim, temos a política de branqueamento, a campanha de divulgação da eugenia, pelo médico Renato Kehl entre 1910 e 1920, as campanhas sanitária e higienista dos governos brasileiros no início do século XX, que alicerçaram e estruturaram quem é o brasileiro e o que é a população brasileira, e claro, a escola foi o meio de propagação e posteriormente de naturalização do que constitui a mentalidade brasileira.

Devemos inserir nesse contexto o mito da democracia racial, de Gilberto Freyre, largamente difundido e que transformou as relações senhor e escravo, branco e negro em relações pacíficas e positivas na formação do brasileiro. Lógico que esse dispositivo, como diria Michael Foucault, teve um poder de estruturar ainda mais o racismo, sendo que esse conceito foi amplamente aceito a partir dos anos 30 pelo Estado Brasileiro e tornou-se mecanismo de controle e segurança. Escolas e Universidades difundiram o conceito de democracia racial que leva à discussão até os dias atuais.

Em conclusão, temos que ter o reconhecimento que a constituição da escola é de caráter colonialista, de valorização da branquitude e de toda uma gama de valores europeus modernos. Todo e qualquer professor da educação básica deve ser preparado através da historicidade explicativa da construção desses valores, quando trabalhar com obras de Monteiro Lobato ou de Burroughs e Kipling; deve sempre relatar e descrever seu contexto histórico e que são sim obras que carregam e valorizam a superioridade do homem branco e estruturam o racismo.

Referência:

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. Revista Brasileira de Literatura. Comp. 23 (43) 2021. Universidade de São Carlos – SP.

DIAS, Maurício. Monteiro Lobato, racista empedernido. Carta Capital. (Edição de 17/5/2013).

DIWAN, Pietra: Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FANON, Frantz. Pele Negra. Máscaras Brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOBATO, Monteiro. O Presidente Negro. São Paulo: Globo, 2009.

LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. Org. Marisa Lajolo. Ilustrações Lole. Paratextos Cilza Bignotto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

MEIRA, R. Fatores de degeneração de nossa raça: meios de combatê-los. Annaes de Eugénia:49-64, 1919.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O Jeca e a cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. Universidade Federal do Paraná. Revista de Sociologia e política. Nº 8, pág. 101 – 132. 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SHOHAT Ella; STAM, Robert. Crítica da Imagem Eurocêntrica. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Mozart Linhares. Produção de subjetividades raciais no Brasil: da democracia racial às políticas de identidade. São Carlos – SP: Ed. Pedro e João. 2023.

SMANIOTTO, Edgar Indalecio. Eugenia e literatura no Brasil: apropriação da ciência e do pensamento social dos eugenistas pelos escritores brasileiros de ficção científica (1922 a 1949). Tese de Doutorado em Ciências Sociais apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília – SP 2012.

TAVARES, J. Serões da mãe preta: contos populares para crianças. Pará: Tipografia de Alfredo Silva & Cia, 1897. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/publicacao/seroes-da-mae-preta/> Acesso em: 20 agosto. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Leituras para a infância no século XIX brasileiro. In: Fronteiraz: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, nº17, dezembro de 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/29413> > Acesso em: 20 agosto. 2024.

Caminhos para a construção dos conceitos de branquitude e privilégio com crianças do 3º ano

Ana Carolina Rysdyk da Silva¹

Palavras-chave: Branquitude; Terceirinho; Terceirão; Questões Raciais; Reflexão; Óculos de cor: ver e não enxergar

Temática - A partir da leitura do livro “Óculos de cor: ver e não enxergar”, de Lilia Schwarcz, a turma 3D, do 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio João XXIII, realizou reflexões importantes sobre branquitude, privilégio, construção social das identidades raciais e racismo estrutural. Ao longo de dois meses, as crianças acompanharam a leitura do livro de forma socializada, mediada pela professora, para que pudessem compreender e refletir sobre os temas abordados de forma acessível, o que gerou discussões e inúmeras perguntas que ora foram respondidas pelo próprio livro, ora por experiências pessoais e relatos de pessoas conhecidas, ora ficaram em suspenso, para que pudessem seguir pensando e elaborando suas conclusões sobre o assunto.

Objetivo - Promover um espaço para discussão e reflexão sobre a branquitude, o lugar de cada um na sociedade e seus privilégios, pois o livro refere-se à forma como a identidade branca é percebida como norma e padrão na sociedade, muitas vezes de maneira tácita. A ideia era fazer com que as crianças percebessem os privilégios que tiveram e ainda têm e como isso impacta diretamente as possibilidades que se apresentam para cada uma delas, bem como as chances e portas que se abrem todos os dias apenas por serem brancas.

Contexto - Durante as conversas, que nos primeiros dias ocupavam um tempo de vinte minutos e no final já passavam de uma hora, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental chegaram a conclusões importantes, como o significado de privilégio, por exemplo, no qual muitos se viram inseridos, principalmente a partir da fala de uma das crianças que disse que

¹ Professora regente – 3º ano. Graduação em Pedagogia na UFRGS

“o privilégio só existe quando alguém tem algo que outras pessoas são impossibilitadas de ter” e que, por isso, “não era tão legal assim”.

Percursos - As reflexões começaram a sair da sala de aula quando os alunos voltavam do recreio e questionavam por que só havia mulheres trabalhando na limpeza, ou porque a maioria das pessoas que trabalhavam nos cargos de manutenção eram negras, ou onde estavam os professores negros da Escola. As segundas-feiras passaram a ser dias em que as crianças relatavam sobre os lugares que frequentavam e como reparavam que as pessoas negras não estavam inseridas ou estavam apenas trabalhando, em muitas ocasiões. Começaram a questionar de onde vinha a pobreza, o racismo, a desigualdade. Começamos a pesquisar em outras fontes que trouxessem dados sobre a história do Brasil e do mundo. Lemos trechos de Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie e Laurentino Gomes para buscar informações que respondessem algumas daquelas inquietações. Uma das crianças chegou a dizer que tinha vergonha da história que o Brasil tinha construído para as pessoas negras e que eles tinham que “fazer alguma coisa para mudar isso”. Numa conversa informal com a Coordenadora do Ensino Fundamental, falamos sobre as reflexões e inquietações que as crianças estavam trazendo para a sala de aula, e ela disse que isso era um assunto latente nas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Foi quando surgiu a ideia de realizar um encontro entre o “terceirinho” e o “terceirão”. Assim que o encontro foi marcado, as crianças do terceirinho começaram a ficar ansiosas para o dia do encontro, pensando em tudo que queriam contar sobre o livro que estavam lendo e sobre as reflexões que estavam fazendo. O ponto alto foi o dia do encontro, quando as crianças puderam falar sobre suas observações, demonstrando compreensão de alguns conceitos complexos, e sobre as questões de igualdade e diferença, sugerindo que essas discussões, quando iniciadas cedo, podem moldar a forma como as crianças veem o mundo ao seu redor. Os alunos do Ensino Médio, durante a roda de conversa, ajudaram os alunos mais novos a ampliarem suas reflexões, compartilhando suas próprias experiências pessoais com relação ao racismo e como o conceito de branquitude se manifestou em suas vidas.

Conclusões - A troca entre os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi sensível e enriquecedora. As crianças trouxeram perspectivas reflexivas sobre as questões raciais, enquanto os adolescentes

compartilharam suas experiências de vida e as compreensões teóricas que haviam trazido consigo ao longo de sua trajetória de vida e escolar. Alguns relataram sobre o quanto gostariam de ter tido contato com esse tipo de discussão mais cedo e que ficaram felizes de ver que as crianças da Escola estavam tendo esse espaço. Também ficaram impressionados com a linguagem utilizada pelas crianças e com a simplicidade com que conseguiam falar sobre assuntos tão profundos. Para as crianças, o encontro proporcionou um exemplo real de como essas questões impactam a vida das pessoas e como é possível questionar a estrutura em que vivemos. Esse encontro demonstrou a importância de abordar temas como a branquitude e o privilégio desde cedo, em diferentes etapas da educação. A leitura do livro “Óculos de cor: ver e não enxergar” de Lilia Schwarcz serviu como um disparador para discussões profundas sobre identidade, privilégio e racismo, proporcionando aos alunos uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais que estruturam suas vidas.

João Repórter: a história da Rainha Njinga Mbande nos noticiários escolares

Adriana Costa¹

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; História da África; Rainha Njinga Mbande.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos(as) estudantes sobre o processo português de escravização das populações negras, iniciado no reino africano do Ndongo em meados do século XVII. A proposta está inserida no eixo temático “Por uma Política Institucional e um Currículo para a Educação Étnico-Racial” por permitir diálogos escolares acerca das relações étnico-raciais que forjaram a sociedade brasileira imbuída estruturalmente pelo racismo (Almeida, 2019). Para tal, a história em quadrinhos (HQ) baseada na vida da Rainha Njinga Mbande (Unesco, 2014) foi utilizada como fonte e instrumento pedagógico por evidenciar as habilidades e o intelecto desta líder que resistiu à dominação europeia por quase trinta anos, reverberando sua luta na memória social e na história de africanos(as) e afro-brasileiros(as).

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais - EREER (Brasil, 2004), a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana trata de uma política curricular que reconhece e adota estratégias didático-pedagógicas de valorização da diversidade. Nesse sentido, trabalhar com outras narrativas que evidenciem os processos históricos de protagonismo e resistências das populações negras é criar condições para que “[...] os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de

¹ Professora de História - Núcleo da Juventude (8º Anos). Mestra em Ensino de História (UFRGS); Especialista em História Africana e Afro-brasileira (FAPA); Orientadora Educacional e Supervisora Escolar (UniRitter); Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia (Dom Alberto). E-mail: adriana.costa@joaoxxiii.com

prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra” (Brasil, 2004, p. 12).

Do mesmo modo, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) enfatiza que a existência desta política pública gerou o conhecimento de novas histórias e de outras epistemologias que são capazes de romper com o racismo. Entretanto, a autora alerta para a existência de conflitos e a necessidade de negociações, que são frutos deste diálogo intercultural, e destaca que a descolonização dos currículos é capaz de produzir algo novo, mas não se dá sem o confronto de diferentes experiências. Por esse motivo, instituir as discussões referentes às tensões e disputas político-econômicas entre europeus, africanos e indígenas durante todo o período da dominação colonial é imprescindível. O intento não é responsabilizar os descendentes de europeus, mas compreender quais implicações sociais os processos de escravizações causaram (e ainda causam) no mundo. É reeducar as relações étnico-raciais e estimular que cada pessoa assuma a sua posição de agente histórico e busque ações em prol de uma sociedade igualitária.

Nesse âmbito, o trabalho instituído na Escola baseou-se na metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (Pereira; Silva, 2018), cuja aprendizagem é protagonizada pelos(as) próprios(as) estudantes e baseada em quatro pilares: ambiente flexível, cultura de aprendizagem, conteúdo intencional e educador profissional. Assim, os(as) estudantes se apropriam do conteúdo em casa e realizam trabalhos em aula, cabendo à educadora a mediação entre as discussões do conteúdo e as dúvidas dos(as) educandos(as).

O percurso do trabalho escolar foi traçado com base nas seguintes indagações: quais os interesses político-econômicos diante da interação entre os portugueses e a Rainha Njinga? Quais os impactos dessa relação na sociedade brasileira? A proposta consistia na produção de um telejornal – o João Repórter – que noticiasse os fatos históricos destacando as relações étnico-raciais estabelecidas na narrativa da HQ. Concomitantemente, as discussões provocadas em aula traziam elementos histórico-culturais de outros povos africanos, tais como os reinos de Gana, Mali, Songai e os aspectos atuais do país Malawi (estudado em outra proposta). Assim, naturalmente, surgiam associações entre as heranças culturais desses povos e a população negra no Brasil.

Dessa maneira, apesar de o reino Ndongo estar localizado onde hoje fica o país de Angola, ampliar as percepções estudantis para as diferenças dentro do próprio continente africano foi de suma importância para o entendimento acerca das diversidades e da diáspora africana. Conforme afirma o historiador Rivair Macedo (2018, p. 33):

Mais importante do que dar atenção aos fatos ou personagens históricos é avaliar quais elementos sociais ou culturais de longa duração originários na África podem ser identificados em nosso presente e qual sua potencialidade na formação de uma consciência histórica aberta às diferentes contribuições africanas, ameríndias e europeias – de acordo com o princípio estruturante da diversidade.

A escolha dos temas, acontecimentos ou contextos, nesse caso, podem ser orientadas pelo objetivo maior acima apontado. Eles devem ser suficientemente amplos a ponto de estarem abertos a diferentes formas de comparação dos elementos que influenciaram ou influenciam nossa forma de ver e agir no mundo. Para a efetivação de uma perspectiva educacional antirracista, descolonizada, talvez a primeira atitude da parte do educador tenha que ser a de atribuir validade a outras formas de produção do conhecimento, além do conhecimento científico, e a outras formas de expressão e enunciação, além do escrito e do visual.

À vista disso, o processo avaliativo escolhido foi processual, elaborado pelas seguintes etapas de observações: análise da HQ, participação nas discussões de aula, diálogos individuais com a educadora, participação ativa na elaboração e execução do telejornal. Para este último ponto, foi organizado um momento de exibição dos vídeos com comentários e notas decididas coletivamente pela turma. O objetivo estabelecido de analisar as concepções dos(as) estudantes sobre o processo português de escravização das populações negras ainda está sendo construído. Por fim, ainda estamos colhendo os dados, em diversas aulas mobilizamos as aprendizagens adquiridas com o contexto de vida da Rainha Njinga. Porém, com base nos trabalhos já apresentados no João Repórter, constatamos que os(as) estudantes compreenderam as diferentes formas de escravizações (estabelecidas no Brasil e em África), bem como identificaram as diferentes relações socioculturais estabelecidas no Atlântico Negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2024.

MACEDO, José Rivair. História da África: Questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas acerca de seu ensino. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico]. – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/396latitudes>>. Acesso em 13 ago. 2024.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018.

UNESCO. Série Mulheres na História de África. Njinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba. França, 2014.

Por uma educação para a inteireza: relato de uma prática pedagógica com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio João XXIII

Karine Ribas Pereira¹

Ana Cláudia Scalzilli²

Joseana Rodrigues³

Palavras-chave: Alfabetização; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Habilidades Socioemocionais

O presente relato refere-se a uma prática pedagógica planejada e desenvolvida pelo coletivo de professoras do 1º ano para as turmas de alfabetização do Colégio João XXIII. Nesse sentido, resgatamos o sentido de coletividade, uma vez que, em tempos atuais, conseguir compor coletivos, em especial na educação, tem sido verdadeiro ato de (r)existência.

Iniciamos nossa escrita com a provocação deixada por Emicida ao cantar “tudo que nós tem é nós” por acreditar na força e potência dessas breves palavras. Ao subverter a língua culta, Emicida marca um lugar para sua fala, lugar da negritude, do povo, daquele que nem sempre conhece ou utiliza a língua culta, ou se (re)conhece, como é o seu caso, visto que insiste em escapar dela como forma de protesto a essa “língua materna” que em nada foi materna ao ser imposta duramente em nosso país por um processo desumanizador de colonização. Ao utilizar uma linguagem coloquial, Emicida faz acolhida, faz ponte que oferece passagem e ligação entre grupos/espacos que, de forma alguma, deveriam ver-se separados da forma como são em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, o cantor afirma que tudo que nós tem é nós, denunciando sim as diferenças que assolam de forma cruel

¹ Doutoranda em Educação: PPGEDU/UFRGS. Professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: karine.pereira@joaoxxiii.com

² Especialista em Educação Infantil: Gestão e docência. Professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: ana.scalzilli@joaoxxiii.com

³ Especialista em Estudos Culturais e Currículos Contemporâneos, UFRGS. Professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: joseana.rodrigues@joaoxxiii.com

diferentes grupos de nossa sociedade, mas afirmando em poucas palavras que tudo que temos somos nós, uns aos outros, seres humanos, compondo juntos os meios sociais em que estamos inseridos e podendo, dessa forma, ao compreender a dimensão da coletividade, orquestrar novas possibilidades de ser/estar e fazer sociedade, forjando brechas nesse denso tecido social impregnado de hegemonias e discursos excludentes.

Não é mera coincidência que Hooks (2021), ao falar sobre coletividade, evoca a palavra amor. Pensar sobre educação requer pensar em amor, requer considerar as dimensões éticas-estéticas-políticas envolvidas no fazer educativo; sem isso, para quê a educação? Se acreditamos na educação em uma perspectiva de formação crítica e de transformação social, é necessário uma prática pedagógica que permita o movimento, a ação, os questionamentos, as problematizações, as buscas por novas possibilidades e sentidos de ser e estar nesse mundo que vem nos sinalizando que mudanças são necessárias e urgentes. E este relato de prática é sobre isso: sobre uma prática pedagógica que busca, a partir do amor, nessa perspectiva de ética coletiva de cuidado com a vida e suas diversas formas de existência, cavar fissuras num tecido social marcado por discursos que visam manter um status quo de dominação sobre alguns grupos, chamados minorias. Importante aqui ressaltar que, quando falamos em minorias, não estamos considerando em termos de percentuais populacionais, mas sim num sistema de distribuição de poder que mantém nossa sociedade e oportuniza, ou não, o acesso aos privilégios de um sistema capitalista.

E é justamente por compreender, a partir de uma perspectiva crítica, esse tecido social que nos compõe, formando redes discursivas, direcionando práticas e atuando desde estratégias micro a estratégias macro, que trazemos para este relato esse resgate da força e importância de um coletivo quando se deseja mover certas estruturas. Por isso, falamos que é verdadeiro ato de (r)existência, pois todas mudanças curriculares que acompanhamos em termos de políticas educacionais visam cada vez mais uma formação voltada à preparação para o mercado de trabalho, e não para um pensamento crítico (Goergen, 2020). É preciso elucidar, a partir de tal colocação, que aqui não se pretende desconsiderar a importância da formação de cidadãos comprometidos com o trabalho e que desenvolvam competências para atuar com responsabilidade, mas sim problematizar que essa formação

deve visar à inteireza do sujeito e considerar todos os atravessamentos sociais que se interseccionam a essa formação. Não pode ser uma educação para a individualização, é necessária uma educação para o coletivo, precisamos atuar no sentido de formação de seres humanos competentes, responsáveis, críticos e que entendam que o amor e a vida precisam ser cuidados em suas diferentes formas de existir.

Nesse sentido, Freire (1992) já nos pontuava a importância de uma pedagogia da esperança, no sentido do verbo esperar. Não a esperança da espera, imóvel, e sim da ação pela qual se busca mover estruturas, encontrar fissuras e abrir brechas para novos sistemas de pensamento (Gallo, 2002), um verdadeiro exercício de micropolítica no qual a educação nos permite sermos revolucionárias.

Costurando todas essas ideias de autores que nos convidam a tecer um pensamento crítico e que vise questionar aquilo que está (im)posto, pensamos em uma proposta pedagógica que envolveu diferentes áreas do conhecimento, tendo como eixo central a arte, por acreditar e apostar na construção da dimensão estética, aquela que nos sensibiliza e nos permite vislumbrar aquilo que antes talvez não fosse visto, mesmo ali já estando. É a dimensão do sentir, da experiência, da construção de novos sentidos a partir da criação (Lapoujade, 2017).

Para desenvolver tal proposta, levamos em consideração a máxima “nada de nós sem nós”, vociferada por tantas pessoas pertencentes aos grupos das chamadas minorias, ao falar sobre trabalhos em diferentes frentes que buscam falar sobre temas referentes a suas pautas sem levar consigo os principais pensadores que são justamente as pessoas pertencentes a esses grupos (Carine, 2023). É fundamental ter cuidado para, numa prática que tem como potência as lutas sociais dos grupos chamados minorias, não colaborar com o apagamento e a invisibilização aos quais esses grupos têm sido sistematicamente submetidos para a garantia de uma supremacia (Kilomba, 2019). Assim, nossa proposta tem como ponto inicial a adoção literária do livro “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas”, de Emicida.

A partir da exploração da obra literária, iniciamos um trabalho sobre o autor, suas obras literárias e músicas. A partir da leitura do livro “Amoras”, também de Emicida, abriu-se

uma problematização sobre quem eram as personalidades que aparecem na história e sobre o respeito às diferentes crenças e féis.

Sendo assim, em nossas rodas de conversa, trabalhamos com obras literárias de autores negros e exploramos importantes representantes do movimento, como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, discutindo a respeito de suas ideias e buscando uma prática pedagógica antirracista. Acreditamos que, trabalhando em uma perspectiva de pensamento crítico com as crianças desde pequenas, podemos mudar práticas e crenças cristalizadas, indo ao encontro de um mundo onde todas pessoas sejam respeitadas e tratadas de maneira justa, valorizando a diversidade.

Destacamos, ainda, o livro de atividades que criamos, chamado “Conectando saberes...”, no qual as crianças registram o que ficou das nossas rodas de conversa, nas quais pensamos, conversamos e estudamos sobre as emoções articulando com atividades de escrita e leitura e vivências sobre os sentidos. Nesses momentos, pudemos falar sobre o medo e também ressignificá-lo, inventando nossa própria versão da “Coragem”, relacionando-a com a personagem do livro e ampliando as habilidades socioemocionais. Também neste livro registramos a diversidade das propostas que compõem nosso projeto, por exemplo, a vivência das crianças em um teatro de sombras e a exploração de uma “sala neon”. Através da ampliação do repertório musical do Emicida, problematizamos sobre relações de amizade, amor, respeito, diversidade, partilha e transformação.

Finalizamos nossa escrita com o trecho de uma música de Emicida, entoando junto a ele a nossa e a voz de todas as crianças do 1º ano do Colégio João XXIII, que cantam com os olhos brilhando e, certamente, tocadas pelo sensível dessa letra, na esperança de um futuro que seja mais gentil, ético-estético-político, para com todas as formas de vida e de existências e em que possamos compreender melhor a ação coletiva envolvida no amor. Uma educ(ação) por **AMOR**.

Porque no fundo, no fundo, no fundo nóiz sente

Que o mundo sozinho seria entediante

O amor é o tempero que o faz interessante

E só se prova coletivamente

A.

M.

O.

Erre

Mas continue em frente

Por onde for, saiba, só o amor

Pode ser água, terra, semente

E tudo de bom

(Emicida; Mundo Bitá, 2023)

REFERÊNCIAS

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, S. “Em torno de uma educação menor”. Revista Educação e Realidade, UFRGS, v. 27, n. 2, p. 169-178. 2002.

GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020.

hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Efeante, 2021.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPOUJADE, David. Existências mínimas. São Paulo: Edições N-1, 2017.

“Ancestralizar” o futuro: uma perspectiva para EREER no trabalho com a ficção científica

Ananda Vargas Hilgert¹

Raquel Leão Luz²

Palavras-chave: Contemporâneo; Descolonização; Futuro.

Que lugar a educação ocupa no pensamento filosófico, quando se trata de “escutar” nosso tempo hoje? Como direcionar o nosso olhar aos perigos do nosso tempo? A educação, em especial quando engajada em pensar as relações étnico-raciais, poderia ser um lugar privilegiado de contato com o outro e estabelecer novas e criativas relações com tempo, memória e histórias diversas.

Ailton Krenak abre seu livro “Futuro Ancestral” com a narrativa de uma cena em que meninos remam em uma canoa. Krenak diz que, ao “exercitar a infância”, eles se “aproximam da antiguidade” (2022, p. 3). No último capítulo do livro, ele retoma essa ideia dizendo que “as crianças Krenak anseiam por serem antigas” (idem, p. 60). Ao colocar lado a lado futuro e ancestralidade, Ailton Krenak promove uma torção no pensamento vigente, no pensamento colonialista, nas ideias vagas de progresso e evolução que seguem circulando em diversos espaços da nossa sociedade. O autor nos provoca a repensar conceitos de tempo e memória e, por isso, os nossos modos de estar no mundo. A forma como nos colocamos no presente implica o futuro que desejamos e o modo como pensamos o passado. No processo de tentar construir uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, que coloca em foco a educação para as relações étnico-raciais, é em Krenak, assim como em outros autores, que encontramos

¹ Professora de Língua Portuguesa de 6º e 8º ano e Projeto Cartografia; doutora em Educação; ananda.hilgert@joaoxxiii.com

² Professora de Língua Portuguesa de 7º e 8º ano, Projeto Trilhas e Clube de Imprensa, Mentora da área das Linguagens; doutora em Educação; raquel.luz@joaoxxiii.com

questionamentos que racham conceitos prontos e talvez permitam encarar o desafio que Luiz Rufino (2021) nos coloca ao apontar a descolonização como a tarefa principal da educação. Há algo em nosso presente que clama pela confluência entre ancestralidade e futuro, especialmente se desejamos encarar a educação como o espaço que “convoca o oprimido para uma espécie de xamanismo” (idem, p. 24), colocando aquele que por tanto tempo foi apagado, esquecido, como o produtor de outros mundos — presentes, passados e futuros — possíveis. Como confrontar a urgência de uma educação que se comprometa a “adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019)? Como sermos contemporâneos, no sentido de direcionarmos o olhar para o nosso amplo presente inundado de passado (Gumbrecht, 2015)?

Para isso, colocamos em tensionamento também ideias trazidas por Giorgio Agamben (2014), quando o autor afirma que é necessário um certo anacronismo para sermos contemporâneos. Quem se identifica, encaixa e enquadra perfeitamente no seu tempo não pode ser chamado de contemporâneo. Mais do que se adequar, o contemporâneo deve pensar o seu tempo. E, para Agamben, não há como pensar o próprio tempo sem um deslocamento, sem um distanciamento que nos coloque numa posição de quem fixa o olhar no presente agora vivido. Na mesma medida, tal distanciamento não significa negar o próprio tempo: segundo o filósofo, “um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (Agamben, 2014, p. 22). Portanto, não coincidir totalmente com o tempo em que se vive não significa negá-lo, mas olhá-lo, pertencer a ele, no sentido de tomar para si a tarefa de pensá-lo.

É no entrelaçamento entre os conceitos apresentados até aqui que pretendemos analisar um projeto educacional desenvolvido no ano de 2023, nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, que promoveu a leitura de “Futuro Ancestral”, de Ailton Krenak, “Máquina do Tempo”, de H. G. Wells, e do conto “Não tem Wi-Fi no espaço”, de G. G. Diniz, além da produção de narrativas de ficção científica por parte dos estudantes. As relações entre a filosofia de Ailton Krenak e a ficção especulativa (prevista para compor o currículo do 8º ano de acordo com a BNCC) dão espaço para a

descolonização do próprio gênero em questão, reposicionando o pensamento de forma a garantir “a vivacidade das existências e suas inscrições no tempo” (Rufino, 2021, p. 11).

O percurso de trabalho iniciou-se com Ailton Krenak, procurando pensar com os estudantes a quebra dicotômica suscitada pelo autor ao colocar futuro e ancestralidade no mesmo lugar. Do convite para escutar os rios à proposta de assumirmos uma “florestania” no lugar de cidadania, Krenak joga com outros modos de existência que quebram com ideias lineares de tempo e progresso. Tanto em “Futuro Ancestral”, como em “Ideias para adiar o fim do mundo”, o autor cita narrativas apocalípticas e o quanto elas inundam o nosso presente e, na maioria das vezes, não dão voz a outros futuros possíveis. Ao passarmos para a leitura do romance “Máquina do Tempo”, foi possível colocar em tensionamento aquilo que Bárbara Carine chama atenção quando diz que poucas vezes se “problematiza o privilégio branco no âmbito EREER porque pessoas brancas não são racializadas” (2023, p. 36). Krenak nos auxiliou no processo de ler H. G. Wells racializando o narrador branco europeu, permitindo que a narrativa “Máquina do Tempo” fosse identificada como mais um ponto de vista do colonizador. A descolonização passa também pela releitura e ressignificação daquilo que já foi visto como verdade única.

De “Futuro Ancestral” a “Máquina do Tempo”, chegamos também no conto afrofuturista de G. G. Diniz “Não tem Wi-Fi no espaço”. O afrofuturismo é justamente a ficcionalização daquilo que Ailton Krenak nos convoca a fazer: considerar a ancestralidade como um caminho para adiar o fim do mundo, criando outros futuros diversos, outros modos de vida e de filosofia. É da favela e dos resíduos urbanos que sai a tecnologia que possibilita outro futuro aos personagens do conto.

Em meio às leituras, os estudantes foram instigados a especular também o futuro através da escrita de contos, que foram posteriormente publicados em um livro. De copa de futebol intergaláctica a cartas de amor enviadas do espaço, percebemos nas narrativas escritas por eles as marcas e os medos do presente. Um presente incerto, mas que pode buscar esperar o futuro pelo caminho da ancestralidade. Com esse projeto, pretendemos “honrar as existências que serpenteiam no tempo e ritualizar a vida como algo que não seja meramente utilitário” (Rufino, 2021, p. 9), pois, como continua o autor, “a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las” (idem).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: . Nudez. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CARINE, Bárbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

DINIZ, G. G. Não tem Wi-Fi no espaço. In: Raízes do Amanhã. Belo Horizonte: Gutenberg, 2021.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Nosso amplo presente. O tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Edição do Kindle.

KRENAK, Ailton. Futuro Ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Edição do Kindle.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. Edição do Kindle.

WELLS, H. G. Máquina do Tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

O cinema como ferramenta para a educação étnico-racial: possibilidades de análise de representações negras

Kamila Ribeiro Prestes¹

Palavras-chave: Cinema; Educação; Representações negras.

A partir do projeto colonial europeu no século XV, a América se estabeleceu como a primeira periferia global, cujos efeitos persistiram após o fim da ocupação territorial (Faustino, 2015). O colonialismo deixou marcas profundas nas populações colonizadas, que continuam a influenciar a produção cultural global e local. Said (2007) alertava que, ao contar histórias sobre outros lugares, o Ocidente construiu o conceito de "Oriente", englobando e estigmatizando todas as populações fora da Europa e dos Estados Unidos.

Apesar das marcas permanentes que condicionam o entendimento do que é considerado racional (Faustino, 2015), não é novidade que, mesmo durante as colonizações europeias, as ferramentas, instituições e práticas implementadas pelos colonizadores foram mobilizadas e subvertidas como formas de resistência pelos grupos subalternizados. Um exemplo disso é a própria história da escola, que, inicialmente concebida nas colônias como uma instituição excludente e voltada para formar indivíduos que se adequassem ao projeto colonial e civilizacional europeu (Prestes, 2024), passou a ser reivindicada como um direito universal no Brasil. Atualmente, a instituição é desafiada a promover a pluralidade cultural e a incorporar diversos saberes, resultando na criação de políticas como a Lei 10.639 no Brasil (2003), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

É nesse cenário de análise crítica das narrativas hegemônicas e de apoio a um projeto político-pedagógico que valoriza o pensamento democrático que foi desenvolvida a trilha "Representações Negras no Cinema", voltada para os estudantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. No Colégio João XXIII, o Projeto Trilhas permite aos estudantes escolher

¹ Professora de História;
Mestre em Educação, Licenciada em História; E-mail: kamila_prestes@hotmail.com

temas que personalizem seu aprendizado, reforçando suas identidades e conhecimentos. Assim, essa trilha foi desenvolvida para contribuir com a educação das relações étnico-raciais, investigando a representação de populações negras e do continente africano em produções audiovisuais. O cinema foi abordado em dois aspectos principais: primeiro como uma ferramenta que pode perpetuar estereótipos; e segundo como um meio de resistência, capaz de desafiar e subverter as narrativas dominantes.

A escolha do cinema para o desenvolvimento da trilha se fundamenta na perspectiva de Benjamin (2018), que considera o cinema e a fotografia como ferramentas de democratização da arte, ampliando seu acesso, mas também sujeitas à manipulação ideológica devido à capacidade de reprodução em massa. Apesar de tornar a arte mais acessível, a indústria cinematográfica, dominada por potências como os Estados Unidos, ainda exerce um controle significativo sobre as narrativas globais. No entanto, o cinema também possui o potencial para servir como uma ferramenta educativa e crítica, possibilitando a análise de tensões culturais e políticas. Nesse contexto, a abordagem de Fanon (2013) é essencial para compreender a questão racial no cinema, evidenciando como o colonialismo impõe imagens desumanizadoras aos colonizados, frequentemente refletidas em estereótipos nos filmes. Hooks (2019) argumenta pela descolonização do olhar sobre as imagens, defendendo representações que rompam com a supremacia branca e promovam narrativas alternativas como caminho para a superação do racismo.

Ao analisar o cinema em relação à História, é fundamental reconhecer que, além das temáticas propostas pelas produções, as representações refletem, essencialmente, o tempo em que foram produzidas (Ferro, 2010). Na elaboração do projeto com os estudantes, foram formuladas questões centrais para guiar a investigação: "O que as representações revelam sobre o contexto histórico e social de sua produção?", "Quais eram as intenções dessas representações?", "Como essas imagens foram recebidas pelo público na época?" e "Como essas representações são interpretadas atualmente?". Essas perguntas fomentaram a reflexão crítica, permitindo que o cinema fosse explorado como uma fonte histórica e facilitando a análise das mudanças nas representações ao longo do tempo.

O projeto consistiu em dez encontros temáticos no formato de "cine debate", nos quais foram exibidos trechos ou obras completas de filmes, seriados, documentários e animações,

seguidos de discussões sobre os tópicos estabelecidos. Entre os temas discutidos estavam: a importância das representações e seu impacto social; as mudanças na representação de pessoas negras no cinema; a recepção de atores e personagens negros como protagonistas; a reprodução de estereótipos racistas sobre pessoas negras e a África; a visibilidade e o protagonismo negro em animações, com especial foco no impacto no imaginário infantil; o cinema como uma forma de crítica ao colonialismo; o afrofuturismo como um espaço para a valorização das produções e do pensamento africano; e a interseccionalidade, com foco na relação histórica da sociedade com as mulheres negras.

Analisou-se a recepção de atores negros em papéis de protagonistas em *O Senhor dos Anéis – Anéis do Poder* (2022), *A Pequena Sereia* (2023) e *Cleópatra* (2023), destacando as reações adversas geradas globalmente e sua relação com a constituição do racismo. A reprodução de estereótipos negativos sobre a África, que relegaram o continente a uma posição de subalternidade e dificultaram a desconstrução dessas imagens limitantes, foi discutida com base na construção do personagem Tarzan (Silva, 2018), partindo da exibição de *A Lenda de Tarzan* (2016).

Com *Super Choque* (2000), propomos uma análise das possibilidades de identificação de crianças negras com personagens de animações. Investigamos a recepção de super-heróis negros e seu diálogo com questões de raça, identidade e pertencimento, destacando como a animação apresenta uma viagem à África, visando uma autenticidade da cultura africana (Regagnan; Lima, 2021). A discussão sobre identidade foi enriquecida ao incorporar o conceito de interseccionalidade e analisar as mudanças das princesas da Disney ao longo do tempo, com ênfase em *A Princesa e o Sapo* (2009). O filme, que apresenta Tiana como a primeira protagonista negra da produtora, permite a análise das complexidades de gênero, raça e classe (Tavares, 2021).

Para explorar imagens alternativas das populações negras e do continente africano, analisamos *Um Maluco no Pedacço* (1990) por sua representação dos aspectos da vida negra e do racismo na América (Costa; Bispo Neto; Viana, 2020) e *Iwájú* (2024) por sua visão futurista nigeriana. Dentro dessa perspectiva, *Pantera Negra* (2018) foi discutido por seu tratamento crítico do colonialismo (Silva, 2021), enquanto *Estrelas Além do Tempo* (2016) possibilitou uma reflexão sobre o apagamento de mulheres negras na História e no cinema

(Hooks, 2019). Além disso, o documentário A Negação do Brasil (2000) foi utilizado para examinar a trajetória de atores negros na televisão brasileira (Lecci; Passos, 2018).

Ao fim da trajetória, o projeto permitiu evidenciar o potencial do cinema como ferramenta educativa ao conectar produções cinematográficas com uma análise crítica e historiográfica. Através da metodologia utilizada, os estudantes foram encorajados a refletir sobre como o cinema se relaciona com a sociedade e a identificar tanto as visões dominantes quanto as tentativas de promover igualdade e consciência social. O projeto mostrou a importância de integrar o cinema ao currículo escolar com um olhar crítico, promovendo discussões que analisam as ideologias e visões que determinam nossa compreensão histórica. O cinema se estabelece, portanto, como uma ferramenta indispensável para a educação das relações étnico-raciais, alinhando-se a um projeto de descolonização do pensamento.

Referências

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. L&PM Editores, 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

COSTA, S. R. da; BISPO NETO, A. R.; VIANA, I. da S. Educação e consumo na série de TV “Um Maluco no Pedaco”. Caminhos da Educação - Diálogos, culturas e diversidades, v. 1, n. 3, p. 40–51, 2020.

FANON, F. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2013

FAUSTINO, D. M. “Por que Fanon? Por que agora?": Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERRO, M. Cinema e História. 2ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. HOOKS, B. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante. 2019.

LECCI, A. de C. L.; PASSOS, L. A. A negação do Brasil: estereotipagem e identidade negra. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117–133, 2018.

PRESTES, K. R. História da escolarização no Quênia Colonial Britânico a partir da narrativa de Ngũgĩ wa Thiong'o. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

REGAGNAN, I. R.; LIMA, S. Q. "ah África, terra mãe, berço da humanidade": uma proposta de ensino de história da África a partir do desenho Super Choque. Revista em Favor da Igualdade Racial, v. 4, n. 3, p. 100-114, 2021.

SAID, E. W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007.

SILVA, B. A. C. da. Arte pós-colonial e pan-africanismo: O afrofuturismo como uma perspectiva alternativa ao desenvolvimento africano e diaspórico no filme Pantera Negra (2018). Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes, n. 1, p. 70-76, 2021.

SILVA, M. E. P. África é uma grande selva? Entre o selvagem/exótico e a civilização: representações do continente africano na filmografia do personagem Tarzan. IX Encontro Estadual de História da ANPUH Bahia - História e Movimentos Sociais, Santo Antônio de Jesus, Anais, p. 1-16, 2018.

TAVARES, O. P. Trabalhar e obedecer para merecer: as representações de feminilidades negras em A Princesa e o Sapo. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), 2021.

A monstruosa e perversa desobediência: um questionamento sobre a possibilidade do decolonialismo no ensino da arte

André Luís Fernandes da Rocha¹

Palavras-chave: Decolonialismo; Arte; Currículo; Prática Docente.

Dentro da temática “Por uma Política Institucional e um Currículo para a Educação Étnico-Racial”, trago como objetivo a indagação e debate acerca da prática docente em Artes e o decolonialismo. Vivemos tempos, a contemporaneidade, que trazem elementos transformadores na análise das obediências e desobediências dentro do ensino da arte em relação às heranças coloniais, à docência e ao modo de ensinar artes visuais, não pensando a questão de forma binária (obedecer/desobedecer), mas apontado contradições e incoerências, principalmente obedecer e o colonialismo. Esses são pontos chave para a prática docente artística dentro da atitude antirracista e da fuga da arte fundada estruturalmente dentro da branquitude. Um professor branco, hétero, com formação de mais de 30 anos (ou seja, não isento) e com intuito de romper com “lógicas coloniais, normativas e obedientes²” encontra pela frente a estrutura que não se separa do seu próprio *ethos*.

Por muitos anos, em minha prática docente, elenquei a cronologia ocidental europeia da arte como base. Eu obedecia. A obediência está fundamentada no currículo, nas bases e nos cânones europeus, na branquitude, na heteronormatividade, no medo da transformação e mudança, nas “desculpas” diversas como o conteúdo, programa, bases curriculares, no acesso aos materiais, no vestibular, e em qualquer outro termo que vista a carapuça da não transformação. A docência consciente ou inconscientemente se escora

¹ Professor de Arte

Especialista em Poéticas Visuais pela Universidade FEEVALE. E-mail: andre.rocha@joaoxxiii.com

² Essabaa Lobna. ARTE, DOCÊNCIA E PRÁTICAS DESOBEDIENTES EM EDUCAÇÃO: exercícios decoloniais no estágio de licenciatura em artes visuais / Lonna Essabaa. – 2024. 138 f. Orientador: Luciana Gruppelli Loponte. Dissertação mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

nesta obediência. Já a desobediência fundamenta a transformação não apenas daquilo que se elenca para o trabalho na sala de aula, mas transforma também a docência, a pessoa que educa. Sem esta base a intenção da transformação discente pela educação não alavanca. Sem a transformação docente na reviravolta desobediente, não há transformação discente.

Mesmo em tempos revolucionários, dentro da cronologia histórica da arte, as crises instaladas, as rupturas, o que se denominou vanguardas e as transformações advindas tinham íntima ligação com as estruturas que formaram essas “revoltas”. Eram bases fixas na cultura ocidental, eurocêntrica, mesmo que buscasse elementos “de fora”, como o caso de Picasso e as máscaras africanas, porém ainda sendo incorporadas de forma exótica. A heteronormatividade também foi contraposta no que se denominou androginia, mas ainda dentro do campo binário. Sem estas revelações, docentes em desaviso podem achar atraente a base “revolucionária” das vanguardas, o que esconde o colonialismo ainda operante e, por isso, obediente.

Desobedientemente, desconfiar da norma e elencar a arte não colonial é também um libertar-se. É necessário pesquisar, aprofundar, mudar. Revisam-se os métodos, as teorias, a própria ciência, o modo de pensar, e assim pode emergir a revelação pessoal e poética. Não há transformação sem o rever individual docente, sendo professor/professora ou no plano pessoal, rever sua formação (não apenas em Arte), olhar para sua sexualidade, suas escolhas, sua vida. A honestidade e retidão intelectual na desobediência partem dessa identificação do que se professa, propõe como que se é de fato, não apenas no que aparenta, mas na prática da docência. É crucial que a desobediência seja fundadora do processo, e não apenas um exemplo trazido como elemento que “recheia” o currículo, pois isso é obediência.

A partir desses processos de construção do pensar a prática docente, é fundamental também o olhar para o corpo discente e o alcance a que essas propostas têm a pretensão de chegar. Quem é o corpo discente? Onde vive? O que gosta? Como pensa? A percepção está aberta? Como chegar? Alunas e alunos têm interesse em arte? É bom lembrar que somos um barco contra a maré nestas ideias, voamos contra o vento, lutamos contra a construção de quem somos até aqui. Também não é incomum, mas regra, a resistência do

poder, a resistência das “relações de autoridade, reverência, conformismo e subordinação” (Lobna, 2024, p. 23), por parte discente. É uma problematização em relação aos afetos, aos seus significados formadores, à heteronormatividade, contra o racismo, contra a homofobia, contra a hierarquia em todos os níveis. Chega-se a dizer que a desobediência é um ato monstruoso e perverso. É o elenco de questões sociais que são ensinadas, dentro o contexto neoliberal, como a causa das crises, e não como a consequência: periferia, violência, destruição do meio ambiente, exploração do trabalho, a pobreza.

Assim, temos um processo que, sem dúvida, levará à ruptura: a fundamentação da prática docente, em termos curriculares, das propostas, das práticas, com base no apontamento das contradições e incoerências da herança colonial, trará um choque ao senso comum. Primeiro, como mencionado, o rever docente também como formação pessoal, e segundo, e não menos fundamental, perceber o corpo discente a partir da investigação da sua natureza. Menciona-se também aqui a estrutura inteira como parte integrante desta ruptura, a relação das famílias com a escola, as coordenações e orientações, diretoria, quadro funcional. Não haverá transformação só em parte. Ou tudo é transformado ou se cai na velha estrutura: obediência, consciente ou não, de que estamos dando fomento aos moldes coloniais.

Peguemos o caso do ensino da Renascença para turmas de 9º ano. Tão festejada como a “arte mais bonita”, “isso sim que é arte”, “eles eram gênios” e assim por diante, a Renascença passou a ser um marco dogmático para entusiastas daquilo que por muito tempo se referiu à “arte superior”. Com bases nos moldes greco-romanos, o prestígio do renascimento italiano moldou as consciências até chegar ao seu ponto crucial: a beleza idealizada, o grande padrão “universal” de referência, a beleza “branca³”. Ao estar à frente do planejamento dessas aulas, a obediência é natural: segue-se elencando o contexto histórico-geográfico, os primórdios, qual a estética fundadora, principais obras e artistas e o resultado que perpetrou o tempo, além de como expor, como levar às turmas e como alunas e alunos produzirão algo relativo a isso. Tudo pronto.

³ BBC News Brasil. Como mito de estátuas brancas gregas surgiu e alimentou falsa ideia de superioridade. YouTube, 9 de maio de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dIH8TQsg_KU&t=4s. Acesso em: 2 de outubro de 2024.

Porém, desobedeceu-se. Assim, foi indicado o trabalho de Harmonia Rosales⁴, que elenca obras renascentistas e as desloca para outro lugar. Na obra desta artista cubana, acontece a transformação para a negritude, para o empoderamento da imagem da pessoa negra, para a valorização da cultura negra ancestral que foi tolhida pelo colonialismo. As pinturas a óleo sobre tela são tão instigantes e belas quanto as italianas de quinhentos anos atrás. Harmonia traz o debate sobre a cor da pele negra e suas variações, sobre religiosidade, orixás, sobre o nu masculino e feminino, sobre sexualidade e sobre inclusão de forma ampla. Dessa forma, se apresentou o trabalho da artista com ênfase maior do que a Renascença, ocupando a maior parte do tempo das aulas, um maior número de imagens mostradas, a biografia da artista, vídeos de como a artista produz, sites especializados etc. Ao fim, se propôs, a partir de cópias sintéticas de obras renascentistas, a produção de manifestações de apropriação, como é o caso das obras de Harmonia Rosales, de obras da própria artista e de obras renascentistas, colocando nesta produção as demandas das turmas. A maior parte priorizou demandas de minorias, tais como feminismo, luta contra o machismo, contra a misoginia, contra o racismo, e também se elencou a pauta de gênero, LGBT, preconceitos sociais, entre outros.

Muito ainda há que se fazer. Penso ainda estar longe. Naire Siqueira, em plena década de 70, cantava “vai amigo, não há perigo que hoje posso assustar, não se iluda que nada muda se você não mudar”. Em suma, a intenção de transformação por moldes decoloniais com base no termo desobediência só se concretiza com nossa transformação, nossa desobediência. É necessária a revisão de nossos preceitos e formações, o olhar para si e, a partir disso, problematizar, identificar as incoerências, sendo honesto com o que se propõe, e propor práticas elencadas com o cerne decolonial.

⁴ ROGER, Kristen. Artista afro-cubana recria arte Renascentista com negros como figuras principais. 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/artista-afro-cubana-recria-arte-renascentista-com-negros-como-figuras-principais/>> Acesso em 202 de outubro de 2024.

Milonga em sala de aula: trabalhando a diversidade da "música gaúcha"

Rodrigo Sabedot Soares¹

Palavras-chave: diversidade na aula de Música; milonga; música gaúcha.

"Música gaúcha" é uma expressão que, como educador musical, sempre vejo entre aspas. No senso comum, a "música gaúcha" está ligada a uma suposta tradição, idealizada na figura do *gaucho*/gaúcho como um ser humano da cor branca, ligado ao campo geralmente pela propriedade da terra, de ascendência espanhola ou portuguesa e, mais tarde, alemã ou italiana (Graebin e Viçosa, 2023). Assim é que, a exemplo de outras manifestações artístico-musicais Brasil afora, a noção de "música gaúcha", quando não questionada, invisibiliza enraizamentos culturais dos povos originários e dos povos escravizados. Isso não quer dizer que esses processos de ocultamento/apagamento de memória sejam obra intencional dos artistas, mas sim que existem complexidades históricas, culturais, artístico-musicais e midiáticas, delineadas por racismo estrutural, que marcam o que é ou não é socialmente valorizado.

Em seu livro "Nativismo: um fenômeno social gaúcho" (1985), Barbosa Lessa, um dos fundadores do movimento tradicionalista² (e dos Centros de Tradição Gaúcha - CTGs), descreve como se deu "a invenção da tradição", em seus próprios termos. Os pioneiros do movimento tinham o nobre propósito de contrapor a invasão de cultura estrangeira e, para isso, forjaram o que seria uma cultura nativa, baseando-se em manifestações populares, mas também criando e (re)lendo a história. Desde então³, passaram-se 76 anos, os CTGs multiplicaram-se exponencialmente, os tradicionalistas têm seu espaço em políticas públicas

¹ Professor de Música

Mestre em Música - ênfase Educação Musical (UFRGS). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: rodrigo.soares@joaoxxiii.com. sabedot@gmail.com

² Nativismo e tradicionalismo são termos que são utilizados às vezes como sinônimos, às vezes como complementares ou, em alguns casos, até mesmo para expor antagonismos. Defino aqui tradicionalismo como as manifestações artístico-musicais-culturais vinculadas aos CTGs, enquanto nativismo é um fenômeno mais amplo. Ambos versam sobre a "música gaúcha".

³ Considerando o ano de 1948, fundação do primeiro CTG, como marco do movimento tradicionalista.

de fomento à cultura e nas grandes mídias, o “gaúcho” também virou um símbolo comercial, movimentando indústrias de vestimentas e outros objetos.

Do ponto de vista didático, “música gaúcha” é um termo genérico de difícil delimitação. Seria uma nomenclatura para definir a música feita por uma pessoa nascida no Rio Grande do Sul? Neste caso, outros gêneros musicais como o rock, samba, etc, feitos no RS, não seriam também “música gaúcha”? Ou seria a música que versa sobre figura mítica/ histórica do *gaucho en la pampa*? Tasso Bangel, um dos criadores do pioneiro Conjunto Farroupilha, fala em estilo gaúcho, delineando influências da música dos indígenas, dos luso-brasileiros, dos portugueses, dos jesuítas, dos negros e dos espanhóis (Bangel, 1989). Assim, trabalhar sobre “música gaúcha” em sala de aula me parece útil para problematizar o próprio termo, mas não para uma proposta de prática musical coletiva.

Uma forma de mostrar a diversidade da “música gaúcha” e, portanto, (re)construir os aspectos históricos, culturais, artístico-musicais e midiáticos ligados a essa “música”, é trabalhar com gêneros musicais específicos, revelando facetas de suas raízes pouco acessíveis à maioria das pessoas, é (re)contar a história da música através de pontos de vista diversos e não somente do ponto de vista eurocêntrico. Assim, o objetivo deste trabalho é descrever uma proposta para sala de aula, que está sendo colocada em prática na data deste texto, abordando o gênero musical da milonga.

Segundo Oliveira e Mello (2011), “[...] a milonga (em seu amplo aspecto semiótico) se vincula a uma larga tradição oral que se liga à ancestralidade africana tanto quanto se manifesta como criação diaspórica” (p. 81). Como evidências do vínculo ancestral da milonga com culturas africanas, cito o próprio termo “milonga”, de origem umbundu, idioma originado da Angola, que significa “palavras”. Milonga também é o nome de uma cidade, hoje localizada na República Democrática do Congo, de onde vieram contingentes de escravizados. Além disso, o primeiro *payador*⁴ que utilizou a milonga como base musical para suas trovas foi Gabizo Ezeiza, negro e argentino. Musicalmente, a milonga tem bases rítmicas que dialogam com gêneros afro-americanos, como a habanera e o candombe. A milonga também associa-se muito fortemente ao violão, instrumento originado na Espanha

⁴ Payada ou pajada é uma forma de declamação poética e musical difundida especialmente no sul do Brasil, Argentina e Uruguai.

e, por consequência, tem muita influência de povos árabes, que ocuparam a península ibérica por séculos.

Existem basicamente dois tipos de milonga, uma mais dançante, que antecede o tango, e outra mais reflexiva, a chamada milonga pampeana. Minha proposta é trabalhar especialmente a última. A milonga pampeana traz no nome a referência ao bioma do pampa e à figura mítica/histórica do *gaucho*/gaúcho. Ainda, a milonga pampeana é utilizada, a partir do século XX, como música que acompanha as *payadas*.

Mas qual o valor didático/educacional da milonga? Em primeiro lugar, pela ancestralidade já citada. Segundo, dentre os gêneros musicais regionais, possivelmente é o mais irmanado pela Argentina, Brasil e Uruguai: há muitos milongueiros nos três países, o que permite conhecer grandes artistas que se utilizaram da milonga para compor e expressar-se. Terceiro, porque é um gênero musical vivo, que foi incorporado por grandes músicos como cerne de sua obra, cito aqui especialmente Vitor Ramil e Bebeto Alves. Quarto, porque possui uma base rítmica simples, tornando-se útil para estudar, praticar e criar em sala de aula. Quinto, porque contribui na formação dos estudantes na medida em que problematiza a concepção de "música gaúcha" e da própria milonga.

Minha proposta em sala de aula é trabalhar com a milonga pampeana nas seguintes etapas:

- 1) Contexto histórico: raízes geográficas, culturais e musicais.
- 2) Exemplos recentes de artistas que trabalharam a linguagem milongueira, como Vitor Ramil e Cenair Maicá, e de artistas que incorporaram a milonga em outros gêneros musicais, como a banda Ultramen, que utilizou uma base com milonga para criar um rap, e a banda Graforrêia Xilarmônica, que compôs um rock com as estruturas musicais de milonga.
- 3) Prática musical coletiva no grande grupo (turma inteira), por meio de instrumentos musicais e do canto, visando compreender a célula rítmica básica da milonga e suas variações, bem como a mensagem nas letras de milongas.
- 4) Conhecimento do instrumento bumboleguero, de afinidade tímbrica com a milonga.

5) Trabalho em pequenos grupos, subdividido em duas tarefas: a) criar um arranjo para uma milonga e tocar/cantar para a turma e b) pesquisar sobre um(a) milongueiro(a) importante de uma lista pré definida pelo professor.

6) Conhecer um artista local que trabalha com a linguagem da milonga através de uma aula/show.

Minha relação com a milonga começou quando eu tinha 19 anos de idade. Criado em um ambiente tipicamente urbano de classe média, não tive, antes disso, contato com a diversidade da música nativista. Para mim, a “música gaúcha” era aquela música que aparecia na televisão, com traços de caricatura. Eu não me identificava com aquilo. Com o passar do tempo, e meu engajamento de vida como músico e educador musical, comecei a descobrir um mundo novo no nativismo. Muitos artistas passaram a “fazer sentido” para mim, enquanto outros não, e tudo bem quanto a isso. A riqueza musical que se revelava (e ainda revela) foi fascinante, abrindo portas para descobrir, também, artistas da América Latina. Hoje eu tenho um dueto musical/de performance que trabalha com linguagens musicais do nativismo, mas incorporando outros elementos. Também mantenho, desde 2020, um canal no Youtube dedicado ao violão nativista, especialmente à milonga. Por fim, desenvolvo uma tese de doutorado, na perspectiva da Sociologia da Educação Musical⁴, que também está relacionada a essas temáticas.

A título de conclusão, destaco minha percepção de que os estereótipos do gaúcho e da própria “música gaúcha” acabam por afastar as pessoas de conhecer grandes expressões artístico-musicais. A milonga é, sem dúvida, uma porta de entrada nesses universos musicais. Se por um lado existe machismo, homofobia, sexismo, dentre outros preconceitos e discriminações na “música gaúcha”, por outro há artistas que concebem sua arte na perspectiva de valorizar raízes, por meio de narrativas inclusivas e diversas. Trabalhar em sala de aula com artistas/músicas do Rio Grande do Sul e de países vizinhos, nessa perspectiva, é também um ato político em torno dos símbolos sociais que delineiam nossas identidades.

Referências

BANGEL, Tasso. O estilo gaúcho na música brasileira. Porto Alegre: Editora Movimento, 1989.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; VIÇOSA, Jucelino Viçosa de. A milonga como rastro da participação do negro na cultura pampiana. Revista Confluências Culturais, v. 12, n. 2, p. 7–21, 29 set. 2023.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. Nativismo: um fenômeno social gaúcho. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.

OLIVEIRA, S. A. DE; MELLO, C. C. De payadas e milongas: os saberes da voz. Revista Outra travessia, n. 11, p. 71–86, 1 jan. 2011.