

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESDE AS MARGENS E A CONTRAPELO

Guilherme José Schons ¹
Caroline Rippe de Mello Klein ²

RESUMO

“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Diante dessa compreensão, o presente artigo discute o papel do ensino de história na educação antirracista por meio da análise dos resultados obtidos em uma sequência didática realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), edição 2020-2022. Assim, questiona-se a filiação epistemológica dos discursos historiográficos, a concepção pedagógica invocada nas salas de aula e, no limite, a própria realidade social, bem como apresenta-se elementos que possibilitem uma proposta educativa desde as margens e a contrapelo. Em última instância, sustenta-se que o enegrecimento das estruturas epistêmicas é indispensável para que seja possível ver um país que não está no retrato.

Palavras-chave: Passados vivos, Antirracismo, Enegrecer, Currículo.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país racista. Essa é uma constatação primordial àqueles comprometidos com a ideia de uma educação crítica que pretenda uma sociedade democrática. Reconhecer as discriminações é um impulso rumo à superação das discriminações e das desigualdades e, à vista disso, a educação – no seu sentido mais amplo – deve ser instrumentalizada na luta antirracista. Contudo, ir além é preciso: ter-se-á de reconhecer os privilégios dos sujeitos que encarnam as posições de exercício da opressão e, com isso, abrir espaço para questões complexas, cuja chance de promoção de debates em salas de aula é profícua (e desafiadora).

Nesse enegrecimento das escolas e dos currículos – sem o qual não se obterá sucesso na formulação e execução de um cenário pedagógico comprometido com o rechaço dos preconceitos –, o ensino de história terá um papel central. Diante disso, será possível observar uma ruptura na disciplina. Trata-se de questionar a temporalidade eurocêntrica e linear e discutir um projeto de conteúdos com outro foco: desde as margens e a contrapelo. Isto é, fale-se que o cruzo da educação antirracista e do ensino de história exige mudanças radicais em, ao menos, três pontos: filiação epistemológica dos discursos historiográficos, concepção pedagógica

¹ Graduando do Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br;

² Professora orientadora: Doutora em História, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, caroline.klein@uffs.edu.br.

invocada nas salas de aula e, no limite, a própria realidade social em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se fazem e refazem.

É nesse emaranhado de possibilidades que a pesquisa aqui apresentada ganha materialidade. A partir dessas reflexões – e de muitas outras –, partiu-se às telas dos computadores e celulares de uma escola e das casas de estudantes e professores (no contexto “híbrido” do momento pandêmico) no intuito de aprofundar essa conversa e, preferencialmente, chegar a considerações e a outros problemas. Os apontamentos e as conclusões que ganharão exposição no texto a seguir são fruto da trajetória de pesquisa do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, na edição 2020-2022, e se serviram da generosidade de uma instituição pública de educação básica no acolhimento do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se falar em um currículo a contrapelo ou, então, no instante em que se propõe um ensino de história desde as margens, muitas questões emergem para debate. Todavia, é marcante, sobretudo, uma frutífera discussão a respeito de aspectos epistemológicos – os quais problematizam o estatuto de cientificidade dos discursos produzidos em sala de aula. Isto é, para além dos referenciais que advogam pela invasão dos currículos pelos sujeitos oprimidos, é preciso trazer à baila elementos que informem uma investigação crítica em relação à pretensa objetividade daqueles que se recusam a assumir a análise das diferenças e das desigualdades como uma contingência. Indo além: é necessário mencionar pontos tangentes às possibilidades de construção dos conhecimentos a partir da compreensão daqueles subjugados pela dominação eurocêntrica, colonial, cronológica, capitalista, branca, cis, heteronormativa e racista.

Pode-se reivindicar adequado, ao lado de Donna Haraway (2009), que se considere o privilégio da perspectiva parcial dos saberes localizados. Em sua defesa de que se veja a partir das periferias, ela chega à raiz da questão ao destacar os perigos em se romantizar e/ou apropriar a visão dos oprimidos ao mesmo tempo em que se diz ver desde a sua posição. Assim, deve-se entender que as colocações dos subjugados não estão isentas de questionamentos. Elas não são inocentes, mas “[...] preferidas porque, em princípio, são as que tem menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento.” (HARAWAY, 2009, p. 23). Além disso, é necessário compreender, ao menos, duas coisas: 1) falar de visão é debater sobre poder; 2) o ser cognoscente é parcial em todas as suas formas. Em razão disso, concorda-se aqui com a autora que a prática chave do conhecimento que possa ser organizado

está em tomar posição. Trata-se de defender uma outra ciência e, no caso, outro ensino de história – em que as visões venham desde algum lugar, qual seja, de baixo.

Após esse diálogo com Donna Haraway (2009), parece conveniente um empenho na localização dos saberes elaborados ao longo do desenvolvimento e da análise da sequência didática em questão neste artigo. Erechim, cidade do norte do estado do Rio Grande do Sul, foi o espaço no qual a experiência foi produzida. Piran (2001) afirma que a região era ocupada por indígenas, em especial do grupo jê/Kaingang, há milênios. Fora somente no século XIX, diante da Revolução Farroupilha (1835-45), da abolição da escravidão (1888) e da Revolução Federalista (1893-95), que outros segmentos étnicos, como negros e caboclos, se refugiaram no Alto Uruguai – ainda que, àquela altura, isso representasse um isolamento. Isso porque, o extremo norte integrou o processo final de colonização do estado que, conforme Cassol (1979), foi impulsionado pela construção de ferrovias. Assim, a partir dos trilhos, recebeu-se tanto famílias vindas diretamente da Europa como também aqueles que se mudavam das colônias velhas (em geral, da serra gaúcha e do Vale dos Sinos).

Diante disso, nota-se – em acordo com Cassol (1979) e Gritti (2004) – que a diversidade étnica e cultural é uma das características de Erechim, que conseguiria emancipação em 1918. Contudo, os historiadores citados defendem que, por outro lado, em linhas gerais, abriu-se chance, por meio da prevalência da doutrina positivista, para a emergência do preconceito. Essa ideia vai ao encontro do trabalho de Pereira (2008, p. 10), que identifica um apagamento de índios, caboclos e negros na história da região, uma vez que o “[...] tratamento dado nos livros de história oficiais, bem como os textos históricos nos últimos noventa anos, demonstram claramente uma negligência quanto à presença negra em Erechim [...]”.

À vista disso, podemos inferir que a “Capital da Amizade” – termo usado para ressaltar o baixo número de conflitos entre imigrantes de origem europeia mesmo em meio às rivalidades consequentes à Primeira Guerra Mundial – é uma fabricação que exclui os sujeitos que não se enquadram na identidade branca e, com isso, os invisibiliza através do racismo. Tendo em vista que Erechim, em acordo com o positivismo, teve as ruas do seu centro histórico planejadas por Torres Gonçalves (CASSOL, 2003), com dez avenidas partindo da Praça da Bandeira – aquela que defende, ainda com base nas ideias de Auguste Comte, “ordem e progresso”, os quais, como Benjamin (1987) já ensinou, são uma tempestade – as pessoas subversivas ao padrão hegemônico são encaminhadas às periferias e, topograficamente, para baixo. Realmente, na “Paris gaúcha”, uma educação antirracista quer dizer partir desde as margens, no caso, da cidade.

A título de encerramento da seção, cabem dois destaques. Em primeiro lugar, deve-se marcar que essa colonização positivista deu origem a um contexto racista. Diante de uma população negra minoritária e em meio à supremacia da branquitude (e seu regozijo com os sobrenomes de origem europeia), uma sequência didática em Erechim que almejava tratar de um passado sensível como a escravidão deveria estar atenta a esse cenário. Dito isso, outro ponto essencial: a equipe docente envolvida na atividade é de maioria branca, embora conte com integrantes negros. Assim, tornou-se ainda mais complexo, desafiador e necessário estar aberto ao outro em um diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem através de um objetivo central: combater o racismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Com essa frase de Marcelo Yuka em mente, foi planejada e posta em prática a sequência didática “A escravidão e o passado que não passa”. Aplicadas a 45 estudantes de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual periférica de Erechim (RS), as aulas integraram as atividades desenvolvidas por três acadêmicos do curso de História da UFFS – *Campus* Erechim no PIBID/CAPES.

É importante pontuar que a experiência aqui relatada se deu a partir de um formato inédito tendo em vista a conjuntura pandêmica e a gestão necropolítica em curso no país. Sendo assim, os professores vinculados ao PIBID conduziram o curso remotamente através de uma videochamada na qual alguns alunos participaram também de casa e outros estiveram presentes na escola e, desse jeito, puderam acompanhar a projeção da reunião sob a tutoria da professora regente. Esse contexto é classificado como “ensino híbrido”, o qual suscitou uma série de desafios – principalmente: falta de contato com os educandos, dificuldade de se estabelecer um ambiente dialógico, tempo rarefeito e problemas pontuais de conexão e transmissão. Em todo caso, compreendeu-se a necessidade de que essa tecnologia fosse apropriada pelos desenvolvedores da atividade em prol da manutenção do vínculo com os discentes, bem como enquanto instrumento que pudesse servir aos anseios por uma experiência pedagógica de combate ao racismo e, portanto, com compromisso social.

Partindo da imposição curricular cristalizada na matriz de 2021 do estado do Rio Grande do Sul, o conteúdo foi centrado na reflexão sobre a escravidão mercantil executada nos períodos colonial e imperial e teve a pretensão de abordar as demandas políticas atuais das populações negras por direitos – por meio de três encontros síncronos e duas atividades assíncronas. Aquém de uma abordagem tradicional e sem ligação com o presente, procurou-se analisar as

“reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) da escravidão na sociedade brasileira. Com isso, almejou-se entender os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) como os objetos de estudo das aulas de História, de modo a propiciar a deflagração de uma “educação antirracista”.

Através da noção de que os estudantes têm ideias tácitas e experiências diversas (BARCA, 2004) e que é preciso partir do saber de experiência feito para superá-lo (FREIRE, 2011, p. 98), os professores associados ao PIBID decidiram que, ao invés de simplesmente iniciar o diálogo com os discentes por meio da referência a materiais didáticos com informações sobre o conteúdo estudado, seria interessante trazer à baila as próprias concepções prévias dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, preparou-se um formulário a ser respondido pelos educandos com base nas suas vivências – o qual abrangia tanto questões objetivas como discursivas.

Assim, conseguir-se-ia verificar os pré-julgamentos presentes nas turmas – com vistas a interpelá-los e problematizá-los posteriormente – e também criar um ambiente que fosse dialógico. Afinal, em meio às dificuldades de comunicação em aulas remotas, seja pela comum pouca interação pelo microfone seja pelos limites do bate-papo a conversas mais radicais, essa atividade teria potencial para que houvesse uma reflexão sobre o tema por parte dos alunos a ser socializada com os docentes. Ou seja: assume-se, desse modo, que, em um contexto de ensino híbrido, as atividades assíncronas são um importante recurso para que os estudantes adotem uma postura frente à realidade e, com isso, tratem de sistematizá-la de forma que, dos pontos de vista linguístico e argumentativo, apresente-se como apreensível aos professores que possam vir a ler as sentenças produzidas no exercício.

Em todo caso, optou-se por utilizar o primeiro encontro síncrono para apresentar e explicar as perguntas aos discentes. Dessa forma, inclusive, foi possível incitar os educandos a enviarem a atividade e garantir que as respostas seriam elaboradas com consciência do que estava sendo questionado pelos professores. Além disso, aproveitou-se a aula para instituir uma conversa, cuja pretensão (alcançada) era de que fosse fluida, sobre o racismo presente na sociedade brasileira e acerca da escravidão enquanto um fator desse processo, já que é um passado que não passa. À vista disso, os conhecimentos tácitos, tais quais definidos por Barca (2004), seriam identificados não apenas pelo formulário, mas também por esse debate que inaugurou a sequência didática.

Para tal, a título de elemento gerador de discussões, foi trazido à sala híbrida um vídeo com música. Tratou-se da exibição do clipe de “Eu só peço a Deus”, da banda Inquérito. Ao mencionar a frase de Marcelo Yuka e ao abordar o racismo do “Brasil, 2021” em meio a imagens da escravidão no “Brasil, 1850”, a produção audiovisual suscitou uma reflexão

tangente a elementos como: o preconceito ser mais profundo que o Pré-Sal; o mito da democracia racial; a segregação socioespacial; a crueldade das homenagens a algozes em estátuas, ruas e rodovias; a violência policial; o papel da escola na superação das desigualdades e o fato de que quem “[...] não tem sangue de preto na veia deve ter na mão.” (INQUÉRITO... 2015). Não parando por aí, como subsídio aos diálogos sobre o quadro atual, foram analisadas notícias de crimes de discriminação e a respeito do caráter estrutural do racismo.

No decorrer da aula, foi marcante a fala (escrita pelo chat) de uma estudante. Segundo ela, o “racismo nunca vai acabar”. Em primeiro lugar, os docentes trataram de registrar o seu acerto em perceber o racismo como um fenômeno que aflige a sociedade brasileira. Por outro lado, evidentemente, foi necessário mencionar que o preconceito é uma construção histórica e que, sendo assim, ele pode ser socialmente desconstruído mediante a ação humana comprometida com o seu rechaço – e, é óbvio, foi dito que a sequência didática em execução era parte desses esforços antirracistas. Além disso, a participação da aluna serviu de alerta e de informe para a eleição do caráter teórico-metodológico adotado nos encontros subsequentes.

No que tange ao formulário, foram recebidas 26 respostas – um número bom, mas aquém do total das três turmas (o que revela as dificuldades de participação dos estudantes em um contexto de ensino híbrido). A partir dele, foi possível saber que 65,4% se autodeclarava como da cor/raça branca; 26,9%, parda; 3,8%, amarela e 3,8%, preta. Desse modo, compreendeu-se que seria urgente questionar os privilégios da branquitude na sala de aula. Além disso, 19,2% já havia sofrido racismo e 80,2% tinha presenciado casos de racismo. Nas questões discursivas, foram obtidas boas respostas sobre a permanência do pensamento que sustentou a escravidão africana e o genocídio indígena, o aspecto estrutural do racismo e sugestões de medidas antirracistas. Contudo, a partir dessas respostas e do fato de que 46,2% (número que, na prática, tende a ser maior) afirmou não conhecer a história da resistência das vítimas de racismo, depreendeu-se que faltava fundamentação aos educandos.

Ainda nessa fase da sequência didática, uma situação inesperada foi muito forte. No encontro síncrono, um estudante presente na escola solicitou à professora supervisora a oportunidade de enviar um comentário pelo bate-papo. Afirmou ele: “eu acho que o racismo não existe”. Essa intervenção foi um choque aos professores do PIBID. Talvez, a grande surpresa se deva aos desafios do ensino híbrido: os docentes jamais puderam conhecer e ver o rosto daquele aluno. De qualquer forma, houve apressamento em rejeitar a inexistência do preconceito racial contra as populações negras e a sustentar tal entendimento em dados e notícias – de modo a mostrar tanto a dimensão do racismo como a dor que ele causa. Isso, procurando não perder a dialogicidade da aula e o afeto com o discente. Todavia, esse episódio

não fora encerrado no dia da intervenção. Para espanto da equipe, no formulário proposto, o estudante se autodeclarou pardo, disse já ter sofrido racismo e apontou uma série de ações importantes no combate à discriminação. Foi emocionante. Um misto de sensações: por um lado tristeza pelo sofrimento do educando, por outro contentamento diante do papel da sequência didática em propiciar àquele menino a tomada de consciência do quadro de opressão em que ele se encontra. De fato, a abordagem dos “passados vivos” estava levando a uma educação antirracista – o que fortaleceu a realização dos dois encontros posteriores.

Diante da compreensão de que a sequência didática construída precisaria fortalecer o combate ao racismo – ao invés de simplesmente repassar conhecimentos aos educandos, prática típica de uma educação bancária (FREIRE, 1996, p. 57) – entendeu-se que as aulas deveriam incomodar. Isto é: provocar reações que levassem os discentes ao questionamento, bem como à vontade de superação, do preconceito e da discriminação – uma vez que esses foram tratados como recriação diária, mas também “reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) das relações escravocratas. À vista disso, procurou-se expandir o arcabouço documental trazido aos encontros. Desse modo, além de informações básicas (e essenciais) optou-se por apresentar aos discentes – sempre convidando-os ao diálogo – uma série de outros materiais, entre os quais: notícias de jornais, imagens para problematização, autores(as) debruçados no tema e sugestões literárias. Com isso, ambicionou-se que esse momento servisse como convite para reflexões posteriores, de modo que o assunto não fosse jamais esgotado e, sim, aprofundado mediante a ação dos estudantes no e com o mundo (FREIRE, 2001, p. 48).

Essa concepção teórico-metodológica vai ao encontro das reflexões de Pereira e Seffner a respeito dos “passados vivos”. Ao situarem a presença da categoria nas salas de aula como mecanismo de combate a um “[...] currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (2018, p. 20) os autores convocam os professores de História à ruptura com toda temporalidade progressiva e evolucionista em nome da abordagem de residualidades e remanescências, quais sejam, as diversas instrumentalizações que historicamente são feitas com esses passados que emergem nos presentes. Indo além, consegue-se sustentar que tal rechaço à concepção de tempo do historicismo configura um afastamento em relação ao que Quijano (2005) classifica como “colonialidade do tempo”.

A partir dos entrecruzamentos dos ensinamentos de história antirracista e decolonial, após a primeira aula síncrona e com acesso aos conhecimentos tácitos dos alunos (BARCA, 2004), o segundo encontro foi iniciado na leitura de poema do abolicionista Castro Alves. Após uma breve introdução, passou-se à análise de notícias de jornais e veículos digitais confiáveis (com comentários sobre a necessidade da rejeição às fake news) referentes a casos de racismo. Nesse

instante, atuou-se para que os discentes contribuíssem no debate – e, de fato, houve certa participação pelo bate-papo do Google Meet – e percebessem as diversas faces do racismo, seja a dor sofrida individualmente (de forma a humanizar o conteúdo) seja em nível estrutural. Desse jeito, mostrou-se que o conteúdo estudado não estava inserido em um marco temporal fechado e que, portanto, ele era presente na sociedade brasileira sob novas associações. Em última instância, tratava-se de um passado que não passa.

Nessa dinâmica de conexão entre os “Brasis” de 1850 e de 2021, abordou-se, sobretudo, a história das lutas da negritude por liberdade e direitos. Assim, o “Vidas negras importam” (“Black lives matter”) é visto como parte integrante de um cenário mais amplo. Afinal, negros e negras nunca tiveram o privilégio de poder deixar de lutar pelas suas existências. Em todo caso, o papel dos professores vinculados ao PIBID foi o de – enquanto mediadores – repercutir pontos nevrálgicos e reforçar as ligações entre os múltiplos passados que abarcam o presente que vivemos. Por meio dessa noção, inclusive, mencionou-se a mobilização contra o que vem sendo chamado popularmente de “racismo ambiental” – já que, na “mutação climática” (LATOURET, 2020, p. 9) do antropoceno/capitaloceno/plantationoceno/“chthuluceno” (HARAWAY, 2016, p. 101) haveria uma gestão desigual do sofrimento. Além disso, foi pontuado que os portugueses, sem dúvidas, pisavam na África (se instalando em feitorias) e que a ideia de que os africanos se escravizavam entre si é errada, uma vez que não havia uma identidade homogênea e o escravizado é sempre o outro. Aliás, a equação “escravo igual a negro” é uma recente construção histórica (COSTA E SILVA, 2002, p. 849).

Na terceira e última aula síncrona da sequência didática, com vistas à mostra dos efeitos da escravidão na vida de uma pessoa em específico, foi trazida a biografia de um escravizado que conseguiu fugir: Baquaqua. Além de sensibilizar os estudantes, uma leitura de trecho do livro cativou-os para o diálogo e abriu caminho para outras indicações. Tendo em vista que as turmas envolvidas já eram do segundo ano do Ensino Médio, falou-se sobre a obra “Racismo estrutural”, de Silvio Almeida. Sendo assim, buscou-se enxergar como esse passado que não passa está incrustado na estrutura social e condiciona a vida das pessoas negras – tanto no século XIX como ainda hoje. Para demonstrar isso, além das notícias já examinadas, ocorreu a exposição de um caso de racismo em Erechim. Desse modo, foi propiciada a visão de que o conteúdo estudado está, verdadeiramente, ao nosso redor e, por isso, demanda ações.

Na oportunidade, materiais da literatura negra foram utilizados na aula – como meio para combate ao racismo epistêmico e à realidade problematizada nas obras. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo preencheram a sala híbrida e provocaram alunos e professores. Foi instantâneo o começo de uma série de inquiuições a respeito da sociedade racista e das origens

históricas dessas reminiscências. Além disso, houve uma disposição por entender a opressão desde o “locus de enunciação” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUE, 2016) dos oprimidos. Nessa lógica, a “escrevivência” (EVARISTO, 2018, p. 12) é, ao mesmo tempo, ferramenta de resistência da negritude e radical instrumento de impugnação dos entraves discriminatórios – e, portanto, deve ser trabalhada na escola. Houve participação dos educandos – que indicaram desconhecimento dessas(es) pensadoras(es).

Por fim, apresentou-se o samba-enredo da Mangueira de 2019. Ao questionar a “história pra ninar gente grande”, a escola lançou-se a um exercício benjaminiano – qual seja, o de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225). Com isso, de forma muito descontraída e a partir da enorme atenção dos estudantes, foi possível compreender que havia “[...] sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado” (DOMÊNICO; MIRANDA; FIRMINO; BOLA; MOREIRA FILHO; OLIVEIRA, 2019, p. 377) e a liberdade (em relação à escravidão) não seria um presente da princesa Isabel, mas fruto de muita luta – cuja primeira vitória foi no Ceará, província pioneira na abolição, com o “dragão do mar de Aracati” (Francisco José do Nascimento) anos antes do 13 de maio de 1888. Além disso, comentou-se acerca do papel da negritude na formação do país, com os “caboclos de julho” que atuaram na expulsão dos portugueses da Bahia no processo de independência, bem como dos que foram de aço nos anos de chumbo. Afinal, tem mais invasão do que descobrimento no país que não está no retrato. Se de fato o nome do Brasil é Dandara, chegou a vez de dar atenção à história que a História não conta e ouvir as Marias, Mahins, Marielles e os malês.

A última aula síncrona foi encerrada com um chamado à ação. Ao trazer a famosa frase de Angela Davis, segundo a qual não basta não ser racista e, nesse sentido, é preciso adotar uma postura antirracista, a sequência didática convocou os educandos a enegrecerem as suas estruturas epistêmicas. Uma vez que houve relatos de desconhecimento em relação ao trabalho de importantes intelectuais negras e negros, percebeu-se a necessidade de estímulo ao estudo e ao consumo das obras de tal grupo, bem como de artistas e demais personalidades da negritude. Para tal, organizou-se a produção de um mural virtual com indicações e sugestões de referências negras, de modo a propiciar uma curadoria a ser posteriormente divulgada à sociedade. Assim, os discentes tiveram um prazo de duas semanas para redigirem uma breve resenha sobre a pessoa escolhida e, junto de uma foto, inseri-la na plataforma digital de suporte às aulas assíncronas – o Google Classroom. Posteriormente, os professores do PIBID puderam corrigir os textos, fornecer um retorno aos alunos e confeccionar o mural através do site Padlet.

O resultado da atividade deixou a equipe docente muito feliz – já que, inclusive, ela pôde aprender com os estudantes. Notou-se comprometimento com o exercício requisitado e

pesquisa para a escrita do texto. Aparecem negras e negros com linhas de atuação absolutamente plurais, entre os quais: Wilson Tibério, Zumbi dos Palmares, Lili Almeida, Cida Bento, IZA, Mickalene Thomas, Machado de Assis, Maria Auxiliadora da Silva, Jean-Michel Basquiat, Estêvão Silva, Pelé, Lázaro Ramos, Christopher Clark, Seu Jorge, Nelson Mandela, Rihanna, Martin Luther King Jr., Dandara dos Palmares, Ayrson Heráclito e Elza Soares.

O mural virtual pode ser acessado pelo seguinte link: <https://padlet.com/historiauffspibid/Bookmarks>. Não obstante, é preciso pontuar que ele se trata de um convite para muito além. Um dos tantos potenciais do ensino de história na luta antirracista é, justamente, o de corroborar a mudança de mentalidades necessária às práticas de combate ao racismo. Ou seja, redimir esse passado vivo envolve enegrecer o presente.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Se pensar-se que a sequência didática aqui analisada esteve centrada em “passados vivos” e, portanto, trabalhou com elementos destituídos de um marco temporal fechado, poder-se-ia dizer que a apresentação de “considerações finais” e “conclusões” soaria contraditória. À vista disso e diante do fato de que é indispensável que os diálogos por uma educação antirracista continuem, prefere-se apontar, no máximo, considerações parciais.

Sob esse ponto de vista, compreende-se que os alunos precisam prosseguir falando sobre o passado que não passa. Esse não é um assunto a ser estudado em algumas poucas aulas em um determinado ano escolar. A luta contra o racismo urge pela expansão desses debates e, com isso, deve-se discutir, obrigatoriamente, sobre um outro currículo – no qual haja mais chance de abordagem desse e de tantos outros problemas dos Brasis de 1850 e de 2021. Em última instância, os professores de História carecem, sobretudo, de tempo para tal.

No que se refere a uma inquirição sobre as atividades propriamente ditas, quais sejam, as três aulas síncronas e as duas atividades propostas, percebe-se que a experiência foi positiva – tendo gerado uma bagagem aos ministrantes vinculados ao PIBID e também aos educandos envolvidos na prática. De fato, os encontros instigaram a adoção de uma postura antirracista com base em reflexões a partir dos elementos trazidos para estudo. Desse modo, reivindica-se que as aulas de História puderam assumir o seu caráter político. Isto é, forçaram os envolvidos na dinâmica a posicionarem-se diante da realidade e a nela atuarem de modo consciente.

Já em relação aos desafios impostos pelo ensino híbrido, convém dizer que a interação com adolescentes não proporciona o mesmo nível de dialogicidade em comparação a aulas presenciais. De qualquer forma, o possível foi feito. Depreende-se que a participação pelo bate-

papo é mais frequente do que pelo microfone e que as atividades assíncronas funcionam como espaço para maior verificação do que os alunos têm aprendido. De todo modo, o que importa é que houve direcionamento ao rechaço da discriminação por meio de um recurso tecnológico sem o qual sequer teria ocorrido sequência didática – e que, no fim, suscitou diálogo sim.

Ao entender-se que os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) e as “reminiscências” (BENJAMIN, 1987, p. 224) são os objetos sobre os quais as aulas de História devem se debruçar, pôde-se perceber que muita coisa precisa mudar: o enegrecimento das referências mostra que é preciso enegrecer o currículo. Além de sabermos que o nome do Brasil é Dandara e que já está mais do que na hora de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e os malês, uma questão emerge: até quando esse país pisado e que resiste há séculos continuará fora do retrato? Se a sequência didática mostrou que o ensino de História tem um papel importante na luta antirracista, quando a “história pra ninar gente grande” será abandonada de vez em nome de um currículo enegrecido?

A depender das respostas a essas perguntas, será factível uma sala de aula em que nenhum educando relate ter sofrido racismo. Deixaremos, portanto, de tolerar os navios negreiros disfarçados de camburões.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito da edição 2020-2022 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela atual bolsa no Grupo Práxis do Programa de Educação Tutorial (PET).

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, p. 131-144, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 18 set. 2021.

CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.

CASSOL, Ernesto. **Torres Gonçalves, vida e obra**. Erechim: Editora São Cristóvão, 2003.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; FIRMINO, Danilo; BOLA, Márcio; MOREIRA FILHO, Silvio; OLIVEIRA, Ronie de. **História pra ninar gente grande.** Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre- Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRITTI, Isabel Rosa. **Imigração e Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 02 nov. 2021.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene.** Durham: Duke University Press, 2016.

INQUÉRITO | Eu Só Peço a Deus - CLIPE OFICIAL. Direção de Levi Riera. Música: Eu Só Peço A Deus. [S.I.]: Dogs Can Fly, 2015. (5 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GJpvK7CjIvo>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PEREIRA, Rodrigo Alves. **A presença negra no município de Erechim: da colonização ao Esporte Clube 13 de Maio.** 2008. TCC (Graduação) - Curso de História, URI, Erechim, 2008.

PIRAN, Nedio. **Agricultura Familiar: lutas e perspectivas no Alto Uruguai.** Erechim: EdiFAPES, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.