

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luan Pedretti de Castro Ferreira

“Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!”: narrativas docentes sobre o tema da escravização no Ensino de História em Juiz de Fora (MG)

Juiz de Fora

2023

Luan Pedretti de Castro Ferreira

“Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!”: narrativas docentes sobre o tema da escravização no Ensino de História em Juiz de Fora (MG)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Dr. Julvan Moreira de Oliveira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Luan Pedretti de Castro.

"Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!" : narrativas docentes sobre o tema da escravização no Ensino de História em Juiz de Fora (MG). / Luan Pedretti de Castro Ferreira. -- 2023.

108 f.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Memória. 2. escravização. 3. Juiz de Fora. 4. ensino de História. 5. africanidades. I. Oliveira, Julvan Moreira de, orient. II. Título.

Luan Pedretti de Castro Ferreira

"Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!": narrativas docentes sobre o tema da escravidão no ensino de História em Juiz de Fora (MG)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 18 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Julvan Moreira de Oliveira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mônica Lima e Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 20/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 19/05/2023, às 08:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 19/05/2023, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Lima e Souza, Usuário Externo**, em 30/05/2023, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1247266** e o código CRC **87C76B85**.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que tiveram participação durante este processo de concepção, pesquisa, escrita e finalização da pesquisa. Este espaço, sem dúvida, será de agradecer a todos e todas que estiveram comigo neste processo, fornecendo todo o tipo de apoio: seja no intelectual, no moral ou apoio emocional.

Não poderia iniciar este tópico de agradecimento mencionando outras pessoas senão as que sempre estiveram comigo, desde meus primeiros passos no ambiente escolar. Meu pai, Luiz Alberto, minha mãe, Adriana Pedretti e minhas irmãs, Andressa Pedretti e Vitória Pedretti. Sempre estiveram do meu lado, em todas as escolhas e incertezas, dando opiniões e me ajudando a decidir qual caminho trilhar. Sem dúvidas o primeiro e o mais importante agradecimento ao fim desta caminhada será para vocês!

Gostaria de agradecer também aos departamentos e instituições que me formaram enquanto professor, me acolheram neste início de caminhada enquanto pesquisador da área de Educação e me incentivaram durante este processo. Que são: o Departamento de História e o Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como o programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). Agradeço por todo conhecimento, fomento e incentivo durante os anos de formação que foram essenciais para que eu chegasse à etapa da defesa.

Agradeço ao meu orientador, Julvan, pelo direcionamento, pelas sugestões e pelas críticas ao projeto. Que não seria possível obter algum tipo de sucesso sem o seu direcionamento.

Durante a trajetória, tive contato com professores e amigos que me auxiliaram na construção do texto e no incentivo durante as etapas deste longo processo de formação. Desta forma, agradeço aos amigos que fiz durante a graduação e a pós-graduação, aos grupos de pesquisa e projetos pelos quais estive envolvido durante meu período de formação, bem como aos professores que agiram diretamente para a construção deste trabalho, desde as primeiras ideias ainda caminhando para uma monografia de final de curso. Por fim, deixo o meu muito obrigado a todos que não foram diretamente citados durante este agradecimento. Foram muitas as pessoas com as quais tive contato durante estes anos de UFJF, e mesmo que não tenha sido nominalmente citada durante este breve comentário de agradecimento, ainda assim, espero que saibam que tiveram participação importante na minha formação enquanto profissional e enquanto ser humano. Amigos, professores, orientadores, colegas de trabalho, alunos, conhecidos. A todos e todas o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho analisou como docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora trabalham em suas aulas com o tema da escravização ocorrida na região. Partindo do tempo presente, se observou documentos curriculares oficiais, currículos para o componente curricular de História documentos que definem como obrigatória a Educação para as Relações Étnico-raciais na educação básica. Investiga também como estes docentes que atuam ou atuaram na Educação Básica da cidade de Juiz de Fora observam a presença, ou ausência de elementos que evocam a memória da escravização ocorrida nesta região, assim como incita observações sobre o presente no tocante às desigualdades étnico-raciais dentro e fora dos ambientes escolares. A metodologia escolhida para a coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, buscando correlacionar a documentação curricular oficial sobre a Educação para as relações étnico-raciais, como a lei 10.639/03 e a proposta curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora para o componente curricular de História com as observações dos docentes da rede municipal de ensino. A escolha bibliográfica se deu a partir do recorte de autores brasileiros e negros, além de preferência pelas teorias decoloniais. Sendo assim, a pesquisa visa contribuir com a reflexão sobre memórias, culturas, imaginários e cotidianos, além de pensar como estes se organizam e influenciam o Ensino de História local, discutindo questões como silenciamento, currículo e participação de negros na construção sociocultural, no desenvolvimento econômico da cidade e abrindo possibilidade de se pensar a educação brasileira na totalidade. Além disso, aborda também sobre possíveis resquícios deixados pela instituição da escravização no tempo presente, através da voz e vivência dos sujeitos inseridos no cotidiano da cidade.

Palavras-chave: Memória; escravização; Juiz de Fora; ensino de História; africanidades.

ABSTRACT

The present work analyzed how teachers from the municipal teaching network of Juiz de Fora work in their classes with the theme of enslavement that occurred in the region. Starting from the present time, official curriculum documents were observed, curricula for the curricular component of History, documents that define Education for Ethnic-racial Relations in basic education as mandatory. It also investigates how these teachers who work or worked in Basic Education in the city of Juiz de Fora observe the presence or absence of elements that evoke the memory of enslavement that occurred in this region, as well as incite observations about the present in terms of ethnic-racial inequalities inside and outside school environments. The methodology chosen for data collection was semi-structured interviews, seeking to correlate the official curriculum documentation on Education for ethnic-racial relations, such as law 10.639/03 and the curriculum proposal of the Juiz de Fora Department of Education to the curricular component of History with the observations of teachers from the municipal teaching network. The bibliographic choice was based on Brazilian and black authors, in addition to a preference for decolonial theories. Therefore, the research aims to contribute to the reflection on memories, cultures, imaginaries and everyday life, in addition to thinking about how these are organized and influence the local History Teaching, discussing issues such as silencing, curriculum and participation of blacks in the sociocultural construction, in the development economy of the city and opening the possibility of thinking about Brazilian education in its entirety. In addition, it also addresses possible remnants left by the institution of slavery in the present time, through the voice and experience of subjects inserted in the daily life of the city.

Key words: Memory; slavery; Juiz de Fora; History teaching; Africanities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNERER	Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais
DIRETRIZES	Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
PCJF	Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	11.
I – CAPÍTULO I - DO GLOBAL PARA O LOCAL: O DEBATE SOBRE ESCRAVIZAÇÃO, COLONIALISMO, JUIZ DE FORA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	18.
1.1.: Racismo científico, democracia racial e colonialidade:	19.
1.2.: Escravidão no contexto nacional e atlântico e segunda escravidão:	26.
1.3.: O escravismo juizforano.....	34.
1.4.: Outras abordagens em educação:	41.
1.5.: Ensino de História e educação antirracista.....	45.
II – CAPÍTULO II - PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FONTES.....	51.
2.1.: Proposta curricular para a disciplina de História da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular.....	57.
2.2.: Diretrizes curriculares para a educação das Relações étnico-raciais e a lei 10.639/03.....	64.
2.3.: Entrevistas Semi-estruturadas:	71.
2.4.: Os sujeitos de pesquisa e primeiros contatos.....	73.
III – CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM JUIZ DE FORA.....	78.
3.1.: a definição do tema de pesquisa.....	78.
3.2.: A escravização em Juiz de Fora.....	81.
3.3.: Educação para as relações étnico-raciais.....	86.
3.4.: Memória e tempo presente.....	89.
IV – CAPÍTULO 4 - AMARRAÇÕES.....	94.
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	101.
REFERÊNCIAS:	104.
ANEXOS:.....	108.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da vivência e do transitar pela cidade de Juiz de Fora, enquanto cidadão, antes mesmo de adquirir um título de graduação. Nasci, cresci e estudei nos limites desta cidade. A ideia de ingressar em um curso superior de uma universidade pública, foi alimentada principalmente pela existência de uma universidade federal na mesma cidade em que vivo. Ao alcançar a aprovação e ingressar em um curso de licenciatura, pude ter contato com discussões que giravam em torno da educação do olhar, percepções sobre a cidade, aquilo que a cidade narra e aquilo que a cidade oculta sobre o seu passado. A partir deste momento as minhas vivências começaram a ganhar sentido, e caminharam para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que me acompanharia desde o final da graduação durante o Trabalho de Conclusão de Curso, até o momento atual da conclusão de um mestrado.

Sendo um jovem da periferia de Juiz de Fora, para assistir às aulas da graduação gastava entre uma e duas horas diárias de deslocamento, no trajeto casa-universidade-casa. Entre linhas de ônibus que faziam trajetos distintos e circulavam por diversos bairros antes de chegar no meu destino, pude perceber como a constituição da cidade de Juiz de Fora é diversa. Quando digo a constituição da cidade, leia-se a constituição populacional se observada pela perspectiva étnico-racial; a constituição de gênero da cidade; e a constituição social, quando observada a composição dos bairros, a qualidade de vida, a forma de se viver entre outros aspectos. Em minhas observações iniciais pude especular que Juiz de Fora era uma cidade em grande parte composta por pessoas pretas ou pardas, de classes baixas. A cidade é repleta de periferias, que vivem às margens de bairros de classe média e média alta, como é o exemplo do Bairro Dom Bosco¹.

¹ Dom Bosco é um bairro da zona sul de Juiz de Fora, de grande concentração de população negra. Há pesquisas que apontam a possibilidade de ter havido um quilombo na região, chegando a cogitar que este seja lido enquanto um quilombo urbano nos dias atuais. Ana Cláudia Jesus Barreto e Warllon de Souza Barcellos fazem algumas considerações sobre o bairro, no qual apontam que “O bairro Dom Bosco traz em seu cotidiano um mix de pobreza, segregação social e racial e, ao mesmo tempo o seu entorno vem recebendo ao longo dos anos altos investimentos imobiliários, o que ocasiona uma pressão sobre os moradores para a sua remoção.” (BARRETO, BARCELLOS, 2019, p. 300). Ou seja, algumas discussões que giram entorno do bairro envolvem a especulação imobiliária e gentrificação, onde após o crescimento de bairros vizinhos com foco nas classes médias e altas, tais como Cascatinha e São Mateus, houve uma tentativa de redução do espaço e controle da população que mora no Dom Bosco, limitando a circulação e o lazer. Esta discussão ficou mais evidente para a cidade de Juiz de Fora como um todo, quando houve a construção de um shopping que atende principalmente as populações dos bairros citados, evidenciando conflitos de classe e de raça na região. Ver mais em: BARRETO, A. C. de J.; BARCELLOS, W. de S. O Negro e a cidade: um estudo no bairro Dom Bosco em Juiz de Fora (MG). **CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 28, 2019. DOI: 10.34019/1981-2140.2018.17422. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17422>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Diante das observações, diálogos com professores, colegas e moradores da cidade, e para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que investigasse aspectos relativos à isso, senti necessidade de como primeiro embasamento para o trabalho buscar de alguns dados estatísticos. Foi possível me deparar principalmente com os dados do último censo de 2010 realizado pela Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde a soma entre pretos e pardos desta região resulta em aproximadamente 43% da população total de Juiz de Fora², incluindo os três distritos — Sarandira, Rosário de Minas e Torreões³. Pesquisas acadêmicas também ajudaram neste momento inicial de embasamento. Algumas delas reiterando a existência e amplitude de um sistema de escravização na região de Juiz de Fora, assim como a migração de pessoas negras das zonas rurais para a região de Juiz de Fora no período pós-abolição (BATISTA, 2006; BATISTA, 2015), o que justificaria este alto contingente de pessoas negras residentes na região.

Assim, a monografia de conclusão de curso teve o objetivo de entender como estavam dispostos os elementos que carregavam alguma narrativa sobre o período da escravização ou sobre a população negra de Juiz de Fora. Inicialmente foi realizado um levantamento de elementos que envolvem narrativa sobre pessoas negras ou história da população negra na cidade de Juiz de Fora, sendo: patrimônios históricos, materiais ou imateriais, logradouros públicos, praças, esculturas, entre outros. Após este momento inicial, foi necessário o recorte dos elementos que seriam utilizados na construção do trabalho, apresentado no final do ano de 2018. Qual narrativa cada elemento transmitia, e como ele trabalhava, tal narrativa foi imprescindível para a conclusão da pesquisa.

Foram selecionados três elementos na cidade de Juiz de Fora dentre alguns que evocam a memória da escravização e da população negra⁴. O primeiro é a Praça Theóphilo que se localiza no bairro Vitorino Braga. Theóphilo, conforme a documentação de denominação da praça, que está abrigada no Arquivo da Câmara Municipal de Juiz de Fora, foi um sujeito escravizado na região, que fugiu da fazenda e quando retornou, recebeu castigos físicos, sendo encontrado morto na manhã seguinte. O segundo elemento é o Largo Roza Cabinda, que também conforme a documentação de denominação abrigada no mesmo arquivo, foi uma mulher negra escravizada que juntou a quantia de dinheiro necessária para

² Fonte: IBGE – Censo demográfico 2010

³ Juiz de Fora ficou atrás inclusive do Estado de Minas Gerais, onde em 2010 já apontava maioria da população negra, chegando a cerca de 54%. Ver mais em:

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2011/04/30/interna_gerais,224598/negros-sao-maioria-entre-os-mineiros-aponta-censo-2010.shtml Acesso em 29/01/2022.

⁴ Entende-se enquanto população negra a junção de pretos e pardos, assim como Definiu o Estatuto da Igualdade Racial Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, no parágrafo IV do artigo 1º.

comprar sua alforria e foi enganada pelo sujeito que detinha sua posse, necessitando entrar na justiça e adquirindo sua alforria por meio de um processo judicial. O terceiro foi o Bloco Carnavalesco Domésticas de Luxo, que à época (ano de 2018) carregava representação pejorativa de mulheres negras que trabalhavam enquanto empregadas domésticas, pela prática de *black face*, para desfilar durante o período do carnaval. Este bloco foi tombado enquanto patrimônio, sendo este tombamento revogado por se tratar de um patrimônio imaterial, necessitando de registro conforme a lei municipal 3.551/2000. A documentação deste bloco carnavalesco está abrigada na Divisão de Patrimônios Culturais da Fundação Alfredo Ferreira Lage — FUNALFA, onde até o momento de conclusão da pesquisa continuava em aberto o pedido de registro do mesmo como patrimônio imaterial do município.

A investigação buscou entender onde estes elementos estavam localizados, quais suas narrativas e como eram utilizados pelo poder público e pela população em geral. Algumas considerações finais foram alcançadas: existem dois elementos, uma praça e um largo, com o objetivo de evocar para o debate público a presença da escravização na região da Zona da Mata, e principalmente de Juiz de Fora. É possível ser feita uma ocupação educativa destes espaços com o objetivo de conscientizar tanto alunos em processo de escolarização, quanto moradores que transitam cotidianamente por aqueles espaços, os transformando em lugares de memória. Portanto, ressalta-se a potencialidade destes espaços em preservar a memória da cidade, como a Praça Theóphilo que fica ao lado do Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, na Avenida Brasil.

Outra observação possível de ser atingida com o trabalho, foi com relação ao poder de mobilização e transformação da realidade social da cidade. No ano de 2018, quando a monografia foi desenvolvida e entregue, houve um protesto organizado por alguns jovens da cidade questionando como o bloco carnavalesco desfilava e representava a figura de mulheres negras e empregadas domésticas. A partir de então abriu-se um debate na sociedade, tentando entender porque o *black face* seria uma representação violenta para as pessoas negras da cidade. Diante disso, percebendo questões de silenciamento e apagamento deste passado escravista e desta história da população negra juizforana, foi possível se questionar sobre qual o papel das escolas locais e da educação na possibilidade de construção de outras narrativas sobre a história local. A escola e o ensino de História continuam a reproduzir exclusivamente a narrativa da elite local, ou reconhece e também aborda a existência de outros grupos e outras perspectivas sobre a formação do município?

Assim, pretendemos refletir sobre a memória escravista na cidade de Juiz de Fora e as formas como esse passado se apresenta ou não no tempo presente, dando ênfase

principalmente para as relações de aprendizagem em espaços formais de educação. Para isso, inicialmente consideramos a existência e difusão da produção cafeeira e da utilização da mão de obra escravizada nesta região.

As historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu, com o antropólogo Milton Guran, escrevem o texto *“Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil”* (2014). Neste, apresentam algumas perspectivas sobre a necessidade de publicização da história da escravização no Brasil, e de seus resquícios para os tempos de hoje, a ideia dos “passados presentes”. Podemos entender a necessidade de inserção das histórias destes grupos subalternizados no espaço público, contribuindo para o reconhecimento destes, enquanto sujeitos históricos. Ou seja, a construção de um discurso que também insira a população negra e escravizada no processo histórico como sujeitos ativos, incluindo as diversas contribuições culturais, tecnológicas, econômicas e populacionais que estes grupos trouxeram para o Brasil. Ao descreverem o projeto *Rota do escravo*, os autores explicam que:

Ao romper o silêncio sobre a tragédia da escravidão e do tráfico, uma tragédia ainda presente no mundo atual, o projeto *Rota do Escravo* propõe intervir nas consequências impostas por esses encontros forçados, fonte das interações culturais e diversidade das sociedades que viveram essas histórias e se transformaram hoje em sociedades multiétnicas e multiculturais. (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014, p. 256-257).

Diante do fim do sistema de escravização, não houve a elaboração de nenhuma política de reparação ou inclusão social destas pessoas, agora entendidos enquanto libertos, portanto, plenamente capazes de sobreviver numa sociedade que a todo momento tentava ceifar suas existências. Como essas pessoas sobreviveram e preservaram suas culturas e memórias após o processo de abolição do sistema escravista ou quais as relações de trabalho estabeleceram após libertação do cativo, são elementos que recebem atenção em determinadas pesquisas e colaboram para o enriquecimento do presente trabalho. Aqui cito: Hebe Maria Mattos (2004, 2005, 2014); Robert Lenés (1999), Eliane Silva Fernandes (2006), Rita Batista de Cássia Felix (2006), Giane Elisa de Sales Almeida (2009), Caio Batista (2015) entre outros.

Entendendo rupturas e continuidades do sistema, as historiadoras Hebe Mattos e Ana Lugão Reis nos apresentam seu trabalho *“Memórias do cativo”* (RIOS; MATTOS, 2005). Na obra, as autoras debatem algumas entrevistas baseadas na metodologia de História Oral, onde memórias de descendentes de pessoas que viveram o cativo são evocadas para o âmbito social, permitindo a problematização e a reflexão da instituição escravista e do pós-abolição a partir de eventos pontuais que ocorreram em âmbito pessoal, na região sudeste

do Brasil. As memórias evocadas ajudam a entender não apenas o sistema escravista em si que ocorreu na região sudeste do país, mas as relações que eram estabelecidas antes e depois da abolição.

Recentemente, uma pesquisa da ONU em relação ao IDH das cidades brasileiras a fim de mapear desigualdades e condições de vida. Dentre estas desigualdades, foi investigada as diferenciações de vida entre pessoas negras e brancas nos limites territoriais do Brasil. Ao investigar algumas realidades de cidades, esta pesquisa apresentou um resultado que demonstrou que a expectativa de vida da população negra brasileira é cerca de 10 anos a menos do que a população não-negra⁵. A cidade de Juiz de Fora, que faz parte do recorte geográfico deste trabalho, se classifica como a primeira cidade mais desigual do estado de Minas Gerais, e em âmbito nacional sendo superada apenas por Porto Alegre e Niterói.

Este dado é importante para apontamentos iniciais sobre a questão racial em Juiz de Fora. Percebemos que o artigo 5º da constituição federal que defende igualdade além de direito à vida, à segurança e à liberdade, não vem sendo cumprido e não estamos nem próximos dele ser efetivado. Sistema de escravização este, que somado a outros sistemas políticos, econômicos e culturais, ainda mantém a população negra moradora de Juiz de Fora na subalternidade, ou seja, situações de desigualdade do passado que ainda se expressam no presente. Assim, acreditamos que se faz necessário resgatar o passado escravista para a cidade e inseri-lo na dinâmica do tráfico atlântico intercontinental de pessoas, entendendo-a como uma cidade que recebeu e se estruturou a partir da utilização da mão de obra escravizada.

Portanto, a pesquisa realizada pretendia unir estes diversos aspectos, ideias e conceitos, contribuindo para a reflexão acerca da cidade de Juiz de Fora. As ideias de memória, silenciamento, escravização e ensino de História se encontram para a reflexão sobre o cotidiano da cidade e como estes elementos do passado são expressos no atual ensino de História local. A pergunta principal que nos orientará durante este trabalho é: A escola e o ensino de História continuam a reproduzir exclusivamente a narrativa da elite local, ou reconhece e também aborda a existência de outros grupos e outras perspectivas sobre a formação do município?

O referencial teórico que ampara o desenvolvimento da pesquisa se concentra nas teorias decoloniais. Iremos nos amparar também nas produções de intelectuais e autores negros brasileiros, que trazem em suas pesquisas, vivências e debates com o recorte

⁵ Acesso em:

<https://oglobo.globo.com/economia/nivel-da-qualidade-de-vida-dos-negros-tem-uma-decada-de-atraso-em-relacao-ao-dos-brancos-21308804>. Acesso em 04/05/2018

étnico-racial. Este recorte para o referencial teórico acontece devido à percepção de necessidade de produzir um olhar especial às vivências e cotidianos da população negra brasileira. As teorias decoloniais com sua proposta de construir novas perspectivas, sobretudo educacionais, sobre os sujeitos “outros” se encontram com o que aqui objetivamos: não mais simplesmente aceitar a interpretação colonial sobre sujeitos e culturas, conferindo a estes o lugar de objetos de pesquisa, mas tornar eles próprios os pesquisadores de suas realidades a partir de novas perspectivas, fontes e interpretações.

Querendo entender os pensamentos questões relativos ao ensino, é necessário estabelecer diálogo com estes professores a fim de refletir sobre práticas docentes e oportunidades de questionamento com relação à história local. Assim, a principal metodologia de pesquisa desenvolvida foi a realização de entrevistas semiestruturadas, com professores que trabalharam ou ainda trabalham na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A análise de documentos curriculares para a educação serviu de amparo para as perguntas elaboradas e realizadas durante a realização das entrevistas. Os documentos curriculares que serviram de fonte secundária são: a proposta curricular para a disciplina de História da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a Base Nacional Comum Curricular de História homologada em 2018 pelo ministro Rossieli Soares, do governo de Michel Temer após o golpe de 2016; e por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, homologadas em 2004, pelo então ministro Tarso Genro, integrante do primeiro mandato do governo Lula. A partir desses três documentos pretendemos realizar análise, comparação e diálogo com os professores para a construção da pesquisa.

A construção deste texto, além da introdução, está estruturada em quatro outros capítulos. No capítulo 1, associamos algumas ideias e conceitos ao tema que vem sendo debatido na pesquisa. Dessa forma, nos propomos a refletir sobre: racismo científico, decolonialidade, escravização, segunda escravidão, colonialismo, ensino de História, entre outros. A bibliografia escolhida para a escrita deste texto foi feita preenchendo alguns critérios, como, serem autores negros e negras, autores brasileiros ou que produzem a partir do chamado “sul global. Também se priorizou autores que produzem a partir da região ao qual estamos analisando, ou seja, pesquisadores juiz-foranos que debatem sobre a história local, permitindo que estes estejam em diálogo em autores de importância nacional e internacional.

No capítulo 2, discorreremos sobre as bases teórico-metodológicas que amparam a realização da pesquisa. Nesta etapa da escrita, buscamos, ainda que brevemente, descrever as teorias e métodos que amparam a realização das entrevistas e a análise dos documentos.

Assim, será descrito um pouco mais sobre o olhar adotado para a análise das fontes e a realização da pesquisa. Por fim, está descrito os primeiros contatos com os sujeitos de pesquisa: os critérios para a participação, o contato e a organização das entrevistas.

O capítulo 3 debate as práticas que vem sendo adotadas para se evidenciar a educação para as relações étnico-raciais na cidade de Juiz de Fora. Aprofundamos nos temas que foram debatidos nas entrevistas, correlacionando com os documentos curriculares que embasam a educação básica local e nacional atualmente. Dessa forma, pudemos analisar opiniões e práticas docentes em diálogo e comparação com cada proposta curricular, para pensar como estão sendo colocados em prática as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Neste capítulo pudemos perceber, partir do relato dos professores como as questões do racismo atingem a eles próprios enquanto sujeitos na sociedade e aos alunos. E também como os alunos fazem correlações com o que está sendo debatido em sala de aula com as vivências fora do ambiente escolar. A ponto de um aluno perceber como que, as figuras que geralmente cometem opressão a eles em determinados espaços - baculejos e revistas de policiais e seguranças - também são pessoas que podem estar expostas a situações de racismo cotidianamente.

Por fim, o capítulo 4 e as Considerações Finais tem por objetivo fazer algumas considerações sobre os pontos apresentados no desenvolvimento do texto e da pesquisa. Realizando amarrações e fazendo considerações sobre as percepções a partir do que pode ser observado durante todo o processo, inclusive o que impactou o desenvolvimento da pesquisa. Acreditamos ser importante pontuar que neste texto em momento nenhum há a tentativa de esgotar o tema ou as produções sobre o mesmo, entendendo o grande número de produções com a mesma temática, nos possibilitando conhecer algumas, mas não a sua totalidade.

CAPÍTULO 1 - DO GLOBAL PARA O LOCAL: O DEBATE SOBRE ESCRAVIZAÇÃO, COLONIALISMO, JUIZ DE FORA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, *apud* NASCIMENTO, PITTA, 2018).

Diante destas palavras iniciamos o primeiro capítulo, cujo objetivo é debater teoricamente alguns conceitos que foram caros para o desenvolvimento da pesquisa refletindo sobre o Brasil e mais especificamente Juiz de Fora. O capítulo também tem por objetivo concentrar a reflexão em conceitos e ideias que, quando associados à educação para as relações étnico-raciais ajudam no combate a desigualdades. Entender o espaço da educação como espaço de disputa é um movimento importante para entender que, o que está presente nos currículos e no cotidiano da sala de aula parte de hierarquizações, disputas de poder e projetos de nação.

Acreditamos que o pensamento expresso por Saidiya Hartman sobre as vivências da população negra nos EUA se aproxime do sentimento sobre as vivências da população negra no Brasil.

Eu sabia de cor todos os argumentos sobre os efeitos devastadores de uma propriedade, de ter negada a proteção da cidadania e de ter todos os direitos de igualdade arrancados. A questão é que ainda vivemos num mundo em que o racismo escolhe os que têm e os que não têm nada e decide quem vive e quem morre. O racismo, de acordo com Michael Foucault, é a distribuição social da morte; como uma tábua atuarial, ele produz quem irá prosperar e quem não irá. Os negros têm duas vezes mais chances de morrer do que os brancos em qualquer estágio da vida e têm expectativas de vida mais curtas. Na minha cidade, homens negros têm vinte anos a menos de expectativa de vida do que os homens brancos, e a mortalidade infantil entre mulheres negras rivaliza com a de países do Terceiro Mundo. Os negros têm cinco vezes mais chances de morrer por homicídio e dez vezes mais de testar positivo para HIV. Metade das crianças negras cresce na pobreza e um terço de todos os afro-americanos vive em tal situação. Cerca de metade dos homens negros nas idades entre 18 e 25 anos está em prisões, em liberdade ou em suspensão condicional da pena, tem quatro vezes mais chances de receberem penas de morte do que os brancos, enquanto mulheres negras têm oito vezes mais chances de serem presas do que mulheres brancas (SAIDIYA, 2021, p. 164).

O trecho nos permite perceber a atuação do racismo em uma determinada sociedade. Acreditamos que é preciso entender que o racismo tem uma origem, amparado por teorias e projetos científicos do século XIX que questionava a humanidade tanto de pessoas africanas e

seus descendentes, quanto de sistemas como o de escravização africana nas Américas. Criou-se uma mentalidade de hierarquização e submissão a partir das origens e de características fenotípicas. Dessa forma, neste capítulo serão abordados alguns conceitos como o de racismo científico, democracia racial, colonialidade, escravização, segunda escravização, diáspora, ensino de História, entre outros. A análise destas ideias a partir de algumas bibliografias serão caras para o objetivo da pesquisa aqui apresentada, que consiste em entender questões do presente na cidade de Juiz de Fora e como estas questões afetam o Ensino de História estabelecido na região.

1.1 - Racismo científico, democracia racial e colonialidade.

As primeiras palavras proferidas por Aimé Césaire na sua obra *Discurso sobre o Colonialismo (2020)* é “A Europa é indefensável” (p. 9). Esta afirmação vai ao encontro do tema que estamos debatendo, no sentido de que as práticas, atitudes e imposições feitas pela Europa durante a época da modernidade, moldaram e ainda moldam as relações sociais, políticas e econômicas no mundo ocidental atual. Para entender o peso de tal afirmação, propomos neste primeiro momento revisar a história da cientificidade moderna, e como esta exerceu influências sobre as sociedades mundial e brasileira. Portanto, entendemos que o colonialismo e a escravização moldaram a sociedade brasileira, e conseqüentemente a cidade de Juiz de Fora.

William Edward Burghardt Du Bois aponta que:

Quase nunca vemos a condição atual do negro ser estudada de forma honesta e minuciosas. É muito mais fácil supor que sabemos tudo. Ou então, como as conclusões já estão formadas em nossas mentes, nós nos recusamos a permitir que sejam influenciadas pelos fatos. E, no entanto, sabemos de fato pouquíssimo sobre esses milhões de pessoas – sobre seus cotidianos e suas aspirações, sobre suas alegrias e tristezas, sobre suas verdadeiras dificuldades e sobre o significado dos crimes que lhe atribuem! Tudo isso só pode ser aprendido com o contato próximo com as massas, e não com argumentos generalizantes que abrangem milhões de pessoas distantes no espaço e no tempo, e nem um pouco semelhantes entre si em termos de formação e cultura (DU BOIS, 2021, p. 164).

Assim, acreditamos ser importante estudar pessoas negras e seus passados de forma diferente da que foi abordada pela modernidade. Antes disso, contextualizaremos papel desta modernidade na construção de sistemas de hierarquização e classificação racial e social, ou seja, como esta modernidade abordou as vivências do grupo que aqui estamos discutindo. Visamos entender como que estes sistemas foram cruciais para definir quem seria considerado sujeito capaz de produzir conhecimento e quem não o seria. O *modus operandi* desta

mentalidade hierarquizante ocorre através da definição de classificações binárias, por exemplo: centro/periferia, atrasado/moderno, tradicional/obsoleto. O padrão a ser seguido pelas sociedades seria definido por aqueles classificados enquanto centro, e todos os outros que não se enquadram enquanto centro são entendidos como periferias (culturais, sociais e principalmente econômicas). Esta binaridade centro/periferia se intensificará sobretudo depois da ascensão do capitalismo enquanto mediador das relações.

Com o expansionismo, mercantilismo, grandes navegações e colonizações ocorre a dominação europeia sobre os outros espaços do globo, a partir do século XV. A ação ocorreu impulsionada pelo objetivo de comercialização e acumulação, fazendo com que territórios ditos “desocupados” fossem dominados e apropriados por Estados nacionais europeus. O fim desta colonização física e ocupação dos territórios, não necessariamente significa que se impediu a ascensão de outras formas de dominação. Na realidade, a dominação ocorreu a partir de mentalidades, formas de pensar, organizar a sociedade, cultura, entre outros aspectos. Esta que seria a diferença principal entre colonialismo e colonialidade.

As ideias da existência e influência da colonialidade foram apresentadas pelos pesquisadores ligados ao grupo Colonialidade/Modernidade. São autores nacionalmente pertencentes a localidades que ficaram conhecidas como o Sul Global (Américas central e do sul, assim como autores africanos e asiáticos). As produções deste grupo analisam as realidades locais a partir das experiências da violência colonial e os impactos desta violência ainda atualmente, como a dominação da cultura eurocêntrica e as relações sociais estabelecidas nestes territórios.

De acordo com Maldonado-Torres, um dos pesquisadores ligados a este grupo: “a colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno, e refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007). Outros autores também concordam com estes apontamentos, por exemplo, Walter D. Mignolo que reforça “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Assim, podemos entender que mesmo a dominação física e política tendo se encerrado, e sendo estas regiões anteriormente colônias, buscando suas liberdades, a dominação colonial ainda não cessou. A autonomia cultural, de produção de conhecimento e social destes espaços ainda não ocorre de forma plena, conforme os costumes e tradições locais, pelo fato de ainda haver imposições colonialistas.

Esta situação se agrava com a ascensão do sistema capitalista, quando ocorre uma

Divisão Racial do Trabalho e Internacional do Trabalho (OLIVEIRA, CANDAU, 2010), definindo as localidades produtoras de matéria-prima e as localidades produtoras de manufatura. A divisão racial/internacional do trabalho ocorre, consoante os pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade, através do controle dos salários, da produção cultural, e dos conhecimentos. A negação de outros espaços enquanto produtores de conhecimento é importante para que nenhuma outra epistemologia seja considerada enquanto produtora de pensamento crítico e nem científico. Conseqüentemente promove-se uma hierarquização econômica e epistêmica, delimitando mais uma vez, em torno do binarismo, centros e periferias.

Com relação à dominação epistêmica, as nações que representam o ideal de mundo moderno, seriam consideradas superiores também racionalmente. Elas se autointitulavam as únicas capazes de produzir conhecimento válido. Já os conhecimentos dos grupos dominados, principalmente aqueles que se relacionam com os saberes ancestrais e as tradições culturais locais, são vistas como exóticas, sendo consideradas ilegítimas epistemologicamente, míticas, inferiores, pré-científicas, portanto, um obstáculo a ser superado.

Logo, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista. Esta colonialidade define o padrão mundial a partir do capitalismo, que também entendemos enquanto etnocentrismo, estabelecendo não só a conquista física, territorial, mas também epistêmica. A Europa produziria uma universalidade a partir de uma padronização, sendo esta imposta sobre as diversas outras formas de vida e modos de produção, que teriam sido suprimidas durante a conquista colonial. Por isso, a modernidade e a colonialidade foram inventadas através da violência colonial.

Diante destas afirmações com relação à construção do etnocentrismo a partir de hierarquizações, podemos refletir sobre as ideias que circundam o conceito de raça como mais um elemento que ajuda a definir uma hegemonia global. O sentido moderno de raça e a noção de identidade também atuam na classificação e hierarquização básica da sociedade (MIRANDA, RISCOS, 2016). O antropólogo Renato da Silveira, escreveu um artigo mapeando e comentando sobre os principais autores da modernidade e seus pensamentos, que contribuíram para que o racismo científico se estabelecesse enquanto uma teoria científica institucionalizada, justificando arbitrariedades promovidas nos territórios coloniais. Enquanto percepções iniciais, Silveira aponta que “O racismo científico foi um fator estruturante da ordem ocidental ainda muito mal estudado enquanto tal” (2000, p. 91). O autor indica que:

O racismo europeu, no século XIX, foi institucionalizado e esmagadoramente

majoritário na opinião das elites cultas e das classes governantes. Naquela época, a situação era diametralmente oposta à atual: quase todos os cientistas eram racistas convictos. [...] funcionou, em resumo, como ideologia, isto é, uma lógica de intervenção no social, a qual, além do mais, desempenhou um papel político fundamental na grande reestruturação que estava tendo lugar na Europa nas últimas décadas do século XIX (SILVEIRA, 2000, p. 88-89).

Diante da citação acima, percebemos como o racismo europeu, legitimado a partir da produção científica, fazia parte do funcionamento da sociedade europeia. Esta divisão da humanidade em raças, de acordo com Silveira, “foi o resultado de um trabalho sistemático de numerosos especialistas a serviço de (ou afins com) uma política de conquista e subordinação” (2000, p. 90). A dominação colonial, e depois a formação da colonialidade, foi um trabalho sistêmico da intelectualidade moderna europeia.

o racismo não foi apenas um resultado da falta de conhecimento, de discernimento, de solidariedade, ele não foi apenas a falta de algo, foi uma presença, uma positividade, teve um cunho científico e jurídico, informou doutrinas eruditas, enaltecidas pelo prestígio da própria ciência.” (SILVEIRA, 2000, p. 90)

Ainda de acordo com Renato da Silveira, esta formação provocou alterações nos modos de legitimação em escala mundial: o imaginário coletivo, a educação pública, os padrões de credibilidade e os mecanismos de formação da opinião. O racismo científico foi, portanto, uma parte importantíssima da estruturação, pela primeira vez na história da humanidade, de uma hegemonia abrangendo todo o globo terrestre (2000, p. 90).

A expressão deste racismo se deu através da “patologização da raça”, englobando alguns conceitos como o de sociedade, de cultura e até mesmo de civilização, tendo como exemplo máximo a ser seguido o homem branco. Ou seja, os europeus identificavam em si a vanguarda sobre as demais raças apresentadas como refratárias ao progresso, supersticiosas, ignorantes, dentre outros apelidos e nomeações pejorativas. Silveira (2000) apresenta que assim se formava, através da ciência, o mito de fundação da ordem ocidental, onde este grupo teria um “fardo” ou uma “missão civilizadora” diante das ditas raças inferiores. Tal missão seria a de propagar o Cristianismo, a ciência e a indústria para que o “outro” racializado, assim como pontua Achile Mbembe⁶ também pudesse viver sob os moldes ocidentais.

É possível encontrar no texto de Renato da Silveira alguns exemplos de grupos e intelectuais e suas formas de justificar as hierarquizações a partir do fator biológico. O autor cita os Boulainvilliers, como um dos primeiros grupos a defender as ideias de que a

⁶ Ver: Mbembe, Achile. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

aristocracia francesa tinha uma missão de impedir a miscigenação de seu sangue (SILVEIRA, 2000, p. 95). O autor cita também a “Escola de Broca”, que auxiliou na definição de contornos antropológicos para a questão, no sentido de criar sistemas de classificações e mapeamento de seres humanos. De acordo com Renato da Silveira, os objetivos da criação de tais sistemas seriam meramente geopolíticos, utilizando para legitimar o lugar do homem branco enquanto dominador, nos levando a entender que mulheres, operários, camponeses e nativos de outros continentes seriam os dominados (SILVEIRA, 2000, p. 115).

Silveira aponta ainda que no século XVIII, estas doutrinas não passavam de “aglomerados de preconceitos baseados em aparências, impressões mal fundamentadas, interesses mal disfarçados, na extensão abusiva de imagens familiares e em padrões inspirados pela estética do classicismo” (SILVEIRA, 2000, p. 98). Mesmo assim, a Europa passou por processo de autoafirmação que consolidará sua hegemonia perante o mundo, principalmente com a legitimação da ciência através de diversas disciplinas que investigam o globo atrás de novas e palpitantes explicações raciais hierarquizantes.

as “raças conquistadoras” governariam e civilizariam os vizinhos, aumentando cada vez mais a própria possibilidade de expansão. O impulso conquistador seria assim, ele próprio, o mais importante indício de superioridade racial. Nesta linha de raciocínio, a mais importante característica da inferioridade racial seria o isolamento ou a impossibilidade de conquistar o vizinho (SILVEIRA, 2000, pp. 105–106).

Esta noção de racialização dos grupos humanos, de acordo com Renato da Silveira, começou a afetar a própria comunidade interna europeia. A hierarquização começou a acontecer nas subdivisões de classe na sociedade europeia, onde definia-se as camadas mais pobres como baixas, “selvagens” ou até mesmo “praga social” (SILVEIRA, 2000, p. 124). O estudo dos comportamentos na sociedade foi desenvolvido por Cesare Lombroso, através da criminologia. Cientista que ainda é considerado na bibliografia dos cursos de formação das polícias, sobretudo a militar no Brasil (2000, p. 127). A definição de uma “propensão ao crime” ou de “indícios de degeneração” para os povos selvagens irá marcar o estudo da antropologia criminal⁷.

O estudo sistemático dessas características constituía a base da antropologia criminal e da psicopatologia lombrosianas. Essa propensão ao crime e a

⁷ Ver mais em: AUGUSTO, C. B.; ORTEGA, F. Nina Rodrigues e a patologização do crime no Brasil. **Revista direito GV**. São Paulo. 7[1]. p. 221-236. jan-jun 2011. RODRIGUES, M. F. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 15, n. 3. p. 1118-1135, 2015.

ausência de moralidade prolongar-se-iam normalmente entre os povos “selvagens” ou “primitivos”, como manifestação corriqueira: homicídios por cólera ou vingança, canibalismo, fanatismo político e religioso, eliminação fria de velhos e doentes, todas essas aberrações recheariam, segundo Lombroso e consortes, a vida cotidiana das raças coloridas (SILVEIRA, 2000, p. 128).

Por fim, Renato da Silveira apresenta os impactos do Darwinismo Social na ideologia moderna. Segundo o autor, esta teria por função a exaltação da elite loira de olhos azuis e utilização da linguagem e dos métodos científicos. Este programa teria por objetivo definir quem é o mais “apto”, portanto, o mais “forte” (SILVEIRA, 2000, p. 134). Grande parte destas teorias serviu de embasamento para utilização durante o Nazismo alemão, na primeira metade do século XX.

Lapouge ia direto ao assunto: era preciso montar uma ordem violenta e repressiva em escala planetária, baseada na técnica e na ciência, criar uma “organização sistemática do trabalho”, fundar um “formidável exército único” que funcionaria como a “polícia do globo”, pois nada estava garantido: a vida era uma guerra e qualquer um poderia ganhá-la, mesmo as “raças inferiores” (SILVEIRA, 2000, p. 138).

Estas teorias embasam a montagem de sociedades de eugenia em diversos lugares do planeta, como, por exemplo, numa dita “cruzada pela purificação da raça” por modelos científicos e universitários, meios políticos, judiciários, coloniais e militares. O papel das diversas instituições do Estado na formação deste imaginário de inferiorização das raças ditas superiores foi crucial para a disseminação na sociedade de tal ideia. Na época, havia a disputa entre ciência e Igreja sobre quem dizia a “verdade” e dava mais respostas sobre perguntas que até o momento se apresentavam sem respostas. Renato da Silveira mostra como que o cientista tomou uma importância na sociedade que nunca havia adquirido anteriormente. O que estes sujeitos diziam, era considerado verdade, só podendo ser contestado por alguém do próprio meio, por comprovações empíricas.

O imenso e disperso mundo estava se tornando um só, sob o comando do homem branco e sob a égide de gigantescas estruturas estatais e empresas capitalistas, onde o novo saber científico ia paulatinamente substituindo o velho empirismo. (...) Os homens que comandavam o gigantesco processo de transformações pensavam que era preciso colocar aquela diversidade inconveniente, aquele caos planetário em ordem, rentabilizá-lo ao impor a autoridade de seus superiores “naturais”. Pela força e pela razão. Não foi por acaso nem por ignorância patológica que a noção de raça, na segunda metade do século passado, tornou-se central na reflexão dos cientistas sociais, englobando os conceitos de sociedade, de cultura e até mesmo o de civilização, frequentemente tida como apanágio do homem branco. Os novos teóricos da superioridade da raça branca identificaram-na então como

vanguarda das demais raças, cientificamente apresentadas como refratárias ao progresso, supersticiosas, ignorantes, rotineiras, irresponsáveis, infantis, preguiçosas, despóticas e até mesmo animais, imorais e sanguinárias (SILVEIRA, 2000, p. 93).

Com base nos textos e autores citados acima, conseguimos entender o papel do racismo científico, forjado por cientistas e intelectuais durante a modernidade, como base para a perpetuação da colonialidade. O racismo científico, ajudou a implantar certos fundamentos culturais em um momento crítico de reestruturação da sociedade e é exatamente por isso que eles continuam vigentes.

Durante um século, foram veiculados incessantemente imagens e conceitos racistas e classistas no noticiário dos jornais, nos periódicos ilustrados, nas caricaturas e nos programas humorísticos, na literatura popular, na infantil, na juvenil e na adulta, nas enciclopédias e livros de divulgação científica, nos discursos parlamentares, nas escolas públicas e privadas, na publicidade, na gíria e nas canções populares, nas histórias em quadrinhos, nas estampas e nos cartões-postais, no teatro, no rádio e, finalmente, nos meios de comunicação mais poderosos que já foram inventados, o cinema e a tevê! O racismo científico foi, portanto, uma força estruturante, referência fundamental na montagem de um esquema industrial de entretenimento, controle da opinião e formação do consenso, onde novos e complexos mecanismos burocráticos de integração, enquadramento e discriminação, bem adaptados às novas condições, tornaram-se operativos. Apesar de termos banido juridicamente a discriminação, uma imensa massa de produtos e padrões racistas, criados no momento da gênese da indústria cultural, continuam circulando livremente (SILVEIRA, 2000, pp. 143-144).

A psiquiatra portuguesa Grada Kilomba, ao analisar em sua tese de doutorado episódios de racismo cotidiano, traz algumas reflexões fundamentais para a nossa reflexão. No capítulo 3, intitulado “Dizendo o indizível: definindo o racismo” do seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, esta autora traz algumas reflexões em torno do conceito de racismo e da forma como este sistema se expressa na sociedade atual.

Grada Kilomba, ao iniciar suas considerações no capítulo, aponta que na Europa a experiência do racismo é vista apenas como algo externo à cultura deles, nunca estando no centro da discussão política. Assim, este tema recebe pouca importância na sociedade, apesar de que a relação com aqueles que experienciam episódios de racismo cotidiano é estreita e intensa (KILOMBA, 2019, p. 71). Assim, estes grupos racializados da sociedade europeia não são vistos como sujeitos, mas como algo inferior àqueles que pertenceriam às características europeias.

O termo sujeito, contudo, especifica a relação de um indivíduo com a sociedade; e não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional. Ter o status de sujeito significa que, por um lado,

indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e, por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. [...] O racismo, no entanto, viola cada uma dessas esferas, pois pessoas negras e Pessoas de Cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum (KILOMBA, 2019, pp. 74–75).

Dessa forma, o racismo, de acordo com Grada Kilomba opera na construção da diferença, onde todas/os aquelas/es que não são brancas/os, são construídos como “diferentes” (KILOMBA, 2019, p. 75). Este processo de construção da diferença, somado à hierarquização da sociedade, formam o que entendemos enquanto preconceito (KILOMBA, 2019, p. 75). Estes processos acompanham o poder histórico, social e econômico, que está concentrado nas mãos dos países europeus e Estados Unidos.

É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, *o racismo é a supremacia branca*. [...] O racismo, por sua vez, é a dimensão do poder, e é revelado através das diferenças globais na partilha e no acesso aos recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (KILOMBA, 2019, p. 76).

Dessa forma, o racismo é subsídio para o exercício da hierarquização e supremacia branca nas sociedades atuais que foram submetidas ao sistema de colonização e ainda sofrem com os resquícios deste, sobretudo expressado através da colonialidade. Não acreditamos que o racismo seja apenas uma continuidade do escravismo e da colonialidade, devido aos processos históricos, ascensão e decadência de outros sistemas, inclusive o próprio capitalismo. Entretanto, acreditamos que uma das bases para a hierarquização e desigualdades raciais presentes na sociedade atual seja originária desta relação passada. Assim, podemos nos fazer alguns questionamentos, visando seguir com a discussão, tais como: como este sistema se expressa no Brasil? Quando surgiu? Estas são algumas questões que cogitamos responder no próximo tópico.

1.2 - Escravismo no contexto nacional e atlântico e segunda escravidão

O campo de pesquisa sobre a escravização nas Américas e no Brasil é vasto e complexo. Existem diversos autores, com diversas linhas interpretativas e características, que produzem reflexões e questões desde o final do século XIX, se dedicando a analisar a presença da escravização e suas consequências. Não somente o nacional, mas também em perspectiva comparativa com outros territórios no continente que também tiveram presença

da escravização, seja de africanos ou de indígenas. Acreditamos ser necessário visitar brevemente o panorama de produção sobre escravização no Brasil.

Nos anos finais do século XIX e início do XX, o principal órgão com a missão de construir uma história nacional unificada foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A narrativa elaborada por este instituto seguia uma linha interpretativa que se enquadrasse nos modelos de modernidade da época, muito pautado por perspectivas europeias. Conforme as interpretações dos intelectuais ligados a este órgão, a escravização pouco ou nada deveria participar da construção da história nacional oficial, sobretudo aquela forjada com a ascensão da República. Autores como Nina Rodrigues e Oliveira Vianna pautavam a escravização a partir de perspectivas científicas europeias, descritos a partir das ideias positivistas e do racismo científico, questionando as capacidades intelectuais e mentais de seres humanos, principalmente os oriundos ou descendentes do continente africano, como já foi citado no tópico anterior.

Porém, existem outras interpretações sobre o sistema de escravização e suas consequências para o Brasil. Uma das principais referências no sentido de interpretar e refletir sobre a escravização e a atual condição dos negros na sociedade brasileira é Abdias Nascimento. Envolvido em movimentos políticos e sociais, suas contribuições são muito valiosas, possibilitando pensar o Brasil a partir daquilo que se definiu enquanto o “Outro”. Nascimento entende o sistema escravista como “o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história.” (NASCIMENTO, 2016, p. 57). O autor entende que no Brasil foi a escravização que definiu as relações físicas e espirituais dos três continentes que forçosamente se encontraram neste território. Aponta também que o papel do negro escravizado foi decisivo o começo da história econômica do país, fundado sob o signo do parasitismo imperialista.

Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. [...] Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para desfrute exclusivo da aristocracia branca. [...] Isso graças ao colonialismo português que adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foram a mentira e a dissimulação (NASCIMENTO, 2016, p 59).

Apesar da tentativa de construção dos africanos enquanto povos dóceis e passivos diante do sistema, Abdias do Nascimento ressalta que desde o início estes grupos confrontavam a instituição, negando esta versão oficial de sua docilidade, bem como a sua hipotética “aptidão natural” ao trabalho forçado. O autor reforça que este grupo recorreu a

várias formas de protesto e recusa da situação imposta, que incluem fuga, crime, insurreição, revolta, dentre outros (NASCIMENTO, 2016, pp. 70–71). E mesmo quando o Brasil deixou de ser colônia, se tornando independente de Portugal, optou-se por continuar a ser o mesmo país escravizador de africanos. “Ainda mais, em 1825, conforme nos informa o historiador Mário de Sousa Clington em seu livro *Angola libre?*, o recém-independente Brasil assinou um tratado com Portugal onde ‘afirma renunciar toda política de aliança com forças separatistas angolanas’.” (NASCIMENTO, 2016, p.71).

O século XX no Brasil foi essencial para se moldar ideologias que iriam coordenar as decisões tomadas nas instituições e órgãos governamentais, bem como ideologias que circulam na sociedade a fim de definir a identidade daquilo que se chamaria de “brasileiro”. Abdias Nascimento, faz alguns apontamentos sobre como o *lusotropicalismo* foi efetivo a serviço do colonialismo português. O lusotropicalismo foi amplamente defendido por Gilberto Freyre quando:

partindo da suposição de que a história registrava uma definitiva incapacidade dos seres humanos em erigir civilizações importantes nos trópicos (os selvagens da África, os índios do Brasil seriam documentos viventes desse fato), afirma que os portugueses obtiveram êxito em criar, não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizadas, tanto na África como na América. - Miscigenação cultural e física, entre negros, índios e brancos, cuja prática revelaria uma sabedoria única, espécie de vocação específica do português (NASCIMENTO, 2016, p 48).

A historiografia brasileira e brasilianista⁸ também apresentam contribuições acerca da escravização ocorrida não somente no território nacional, como na América, estabelecendo perspectiva comparativa entre os territórios. Para esta breve revisão, utilizaremos de trabalhos de Robin Blackburn, Roquinaldo Ferreira e Tatiana Seijas.

Os historiadores Roquinaldo Ferreira e Tatiana Seijas fazem um importante balanço historiográfico envolto ao tema do tráfico de escravizados para a América Latina, perpassando por diversas linhas interpretativas e paradigmas. Os autores entendem que existem duas correntes interpretativas que marcam esta historiografia, sendo a primeira quantitativa, se pautando pelos números; e a segunda inspirada por antropólogos, que se atentam a investigar as implicações culturais e sociais (FERREIRA, SEIJAS, 2018, p. 48). Os temas abordados pelos autores perpassam o tráfico em seus momentos iniciais, e os impactos sobre a população indígena; os posicionamentos de Portugal até a proibição deste tráfico

⁸ Entendemos enquanto brasilianistas os autores estrangeiros que fazem pesquisas sobre os processos históricos ocorridos no Brasil.

atlântico; a reorganização para o tráfico interno após 1850; a ascensão da produção cubana e por fim a abolição.

Robin Blackburn, historiador britânico, integrante da *New Left Review*, também apresentou algumas considerações sobre o escravismo colonial no Novo Mundo. Este autor, na introdução de sua obra “A construção do escravismo no novo mundo”, estima que cerca de 12 milhões de pessoas foram retiradas da África entre 1500–1870, formando um dos maiores sistemas escravistas da humanidade (BLACKBURN, 2001, p. 15). Sistema de escravização este que os estigmas recaíam não somente sobre os sujeitos escravizados, como até mesmo sobre os netos dos netos, exibindo uma estrutura forte e sem precedentes (BLACKBURN, 2001, p. 16).

Blackburn aponta que a escravização ocorrida nas Américas não apresentou só características inéditas, mas seus processos muitas vezes são associados somente à modernidade. Demarcando que apesar da existência de diversos sistemas de escravização desde a antiguidade, este apresenta ineditismos que o fazem único quando comparado com outros (BLACKBURN, 2001, p. 16). O autor cita Paul Gilroy, para advertir sobre características já existentes de sistemas escravistas na África, permanecendo esta depois do comércio atlântico e continuando a ter um significado diferente do que se prevalecia nas Américas (BLACKBURN, 2001, p. 17).

No Brasil, de acordo com Blackburn, o funcionamento deste sistema era destrutivo e opressor, mas se tornou uma rotina comum na empresa, ou seja, a violência e crueldade era parte do cotidiano (BLACKBURN, 2001, p. 29). E um dos principais pontos que diferenciava a escravização antiga da moderna seria o fator da cor de pele. Surgiu a necessidade de construção de sistemas de identificação, assim a cor da pele foi uma marca excelente e facilmente identificável. Nas Américas, a escravização era associada à pigmentação da pele escura. “Nem todo negro era escravo, mas a maioria dos negros era, e, deste ponto de vista, todos os negros poderiam ser tratados como escravos, a menos que pudesses provar que eram livres – e mesmo assim, ainda seriam mais maltratados do que os colonos brancos” (BLACKBURN, 2001, p. 28). Surge então, de acordo com este autor, a construção de sistemas de classificação racial em que se diferenciam os papéis sociais a partir das características físicas e da cor da pele. Os africanos não eram considerados nada além de parte do equipamento doméstico da casa escravocrata. Enquanto isso, os colonizadores europeus se descreviam como engajados em uma missão civilizadora para “salvar os bons nativos dos maus nativos que os roubam” (BLACKBURN, 2001, p. 37). Percebemos que a afirmação sobre a suposta “missão civilizadora europeia” se relaciona com os apontamentos de Renato

da Silveira, anteriormente citado.

Ainda assim, Ferreira e Seijas pontuam que muitas consequências do tráfico não são quantificáveis, principalmente no apagamento ou colapso das diferenças sociais e culturais nos territórios afetados pelo sistema. Os autores pontuam que a história do tráfico é necessariamente acompanhada por história de luta e liberdade (FERREIRA, SEIJAS, 2018, p. 64). No Brasil para os autores, o tráfico e a escravidão tiveram peso primordial na formação do Estado-nação comprometendo diversos pontos como a execução de leis antitráfico, e posicionamentos políticos favoráveis à manutenção da escravização. (FERREIRA, SEIJAS, 2018, p. 65). Para Blackburn a escravidão estava condicionada a um sistema de hierarquização entre o “eu” e o “outro” que se definia pela exclusão, que ainda se perpetua (BLACKBURN, 2001, p. 37). De toda forma, a memória pública da escravização e do tráfico, apesar de ser um tema amplamente abordado ultimamente, ainda é uma das lacunas do Brasil com relação ao seu passado

Portanto, a partir das considerações destes três autores, percebemos as características e implicações deste sistema dentro da América e as consequências destes para algumas sociedades, conferindo maior ênfase ao Brasil. Algumas perspectivas apresentam ainda a possibilidade da ocorrência de uma segunda escravização que consistiria na manutenção deste sistema com a ascensão de características capitalistas pós-revoluções industriais, nas sociedades produtoras de manufaturas para exportação, que ainda mantinham sistemas de escravização no final do século XIX, ou seja, o sul estadunidense, Cuba e Brasil.

Diante das alterações nas relações econômicas estabelecidas na sociedade após as Revoluções industriais e a ascensão do sistema capitalista, alguns teóricos defendem ainda a ideia de que existiria uma “segunda escravidão” ocorrida em três principais polos de utilização da mão de obra escravizada à época: Brasil, Cuba, e no sul dos Estados Unidos. Esta segunda escravidão teria ocorrido devido à demanda de mercado europeu de produtos tropicais, e a capacidade e expansão de produção dessas localidades devido à mecanização da produção. A defesa é que temporalmente, a existência da segunda escravidão teria ocorrido no século XIX, no período da expansão cafeeira brasileira, ou seja, justamente no momento da ascensão de Juiz de Fora à categoria de cidade. Dessa forma cabe aqui fazer alguns apontamentos para entender se a cidade se enquadraria nesta perspectiva teórica defendida por alguns autores.

Dale W. Tomich, ao analisar a escravidão e o pensamento da modernidade com relação a esta forma de exploração da mão de obra, aponta que o sistema escravista era entendido enquanto uma antítese das formas de Estado emergentes naquele período. Havia a

comparação e o contraste entre trabalhador assalariado livre e o sujeito escravizado, sendo o último entendido enquanto uma forma de padrão negativo, que diferia das liberdades defendidas pelas relações capitalistas (TOMICCH, 2011, p. 81). Dessa forma, a escravidão é entendida enquanto incompatível com o mundo moderno de acordo com Tomich (2011, p. 81).

Mesmo a escravização e o colonialismo recebendo esta interpretação negativa pela modernidade, não foi suficiente para o desmantelamento dela. Em alguns casos, ocorreu o oposto: com a mundialização das relações econômicas, sobretudo comandada pela Inglaterra, a escravização ganhou novo vigor, sofrendo reformulações nos processos históricos e sociais. É a partir deste ponto que alguns autores defendem a existência de uma segunda escravidão.

À medida que passou a controlar o comércio fora dos limites do seu próprio império, a Grã-Bretanha tornou-se menos comprometida com o colonialismo formal como meio de definir a natureza e a direção dos fluxos de mercadoria e a divisão do trabalho entre o centro e a periferia (TOMICCH, 2011, p. 85).

De acordo com Robin Blackburn:

O termo “segunda escravidão” tem sido adotado por historiadores dos regimes escravistas que floresceram nas Américas no século XIX, sobretudo no Sul dos Estados Unidos, no Brasil e em Cuba entre 1800 e 1860, e que encontraram sua ruína pouco tempo depois (1865-1888). Tal termo evidencia o fato de que a escravidão nas Américas não se enfraqueceu e terminou no período pós-colonial. Outra maneira de colocar a questão seria afirmar que a industrialização e o advento da modernidade não representaram automaticamente o fim da escravidão, mas que, ao invés disso, a intensificaram e difundiram. O resultado foi uma nova escravidão americana, que reformulou e reorganizou a instituição. (BLACKBURN, 2016, p 12)

Este autor, ainda faz a diferenciação do que seria entendido enquanto “primeira” e o que seria entendido enquanto “segunda” escravidão. Para Blackburn:

A primeira escravidão teve caráter colonial, com fundamentos legais e socioeconômicos derivados do Velho Mundo, principalmente do Mediterrâneo. Apesar de ter levado algum tempo, a primeira escravidão envolveu duas novas instituições: o tráfico oceânico de escravos e a plantation escravista americana. Houve um desenvolvimento de protótipos nas ilhas do Atlântico, depois imitados no Brasil e no Grande Caribe. As *plantations* de cana-de-açúcar em Barbados e as de tabaco na Virgínia converteram-se em grandes fornecedoras. Nunca na História houve um império marítimo como esse, que comprava trabalhadores forçados em um continente para organizá-los e ‘explorá-los em outro,

com o objetivo de produzir artigos de consumo popular em um terceiro (BLACKBURN, 2016, p 13).

Dentre as características desse sistema, Blackburn aponta que ele representaria um regime escravista “mais autônomo, mais duradouro e, em termos de mercado, mais “produtivo”, capaz de suportar a ofensiva da Era das Revoluções e de atender à crescente demanda pelos produtos das *plantations*” (BLACKBURN, 2016, p 15). Mesmo destacando tais características, o autor aponta que é importante que se leia a primeira e a segunda como movimentos complementares devido às permanências. “Aqueles que propuseram o conceito de segunda escravidão veem-na como uma mutação da primeira” (BLACKBURN, 2016, p 16).

As considerações de Dale W. Tomich não se distanciam de Blackburn, apesar do autor apresentar uma análise voltada para a perspectiva economicista das relações. Tomich entende que:

Essa “segunda escravidão” se desenvolveu não como uma premissa histórica do capital produtivo, mas pressupondo sua existência como condição para sua reprodução. O significado e o caráter sistêmico da escravidão foram transformados. Os centros emergentes de produção escrava viam-se agora cada vez mais integrados na produção industrial e impelidos pela “sede ilimitada de riqueza” do capital (TOMICH, 2011, p. 87).

Portanto, podemos entender, junto com Blackburn e Tomich que a defesa da ideia de segunda escravidão incorre na interpretação que os quase 400 anos que o sistema esteve vigente nas Américas, ele não foi linear. Houve reformulações e readaptações, devido às novas ideologias e sistemas econômicos e sociais, que revigoraram a escravização, reordenaram o sistema com o objetivo da exploração e do enriquecimento.

Tomich entende que a segunda escravidão consolidou uma nova divisão do trabalho, definindo as localidades que forneceriam gêneros alimentícios, matérias-primas e manufaturas. “Longe de ser uma instituição moribunda durante o século XIX, a escravidão demonstrou toda a sua adaptabilidade e vitalidade.” (TOMICH, 2011, p. 96).

Sidney Chalhoub também faz considerações sobre este momento do século XIX e como as relações no sistema de escravidão se alteraram. Em “A Força da Escravidão (2012) o autor apresenta algumas ideias que circulavam no século XIX, dentre elas a de liberdade e civilização no ocidente, enquanto nas antigas regiões coloniais ainda circulavam ideias de abolição do tráfico africano e discussões entorno da própria instituição da escravização. Na Europa, se associavam imagens de progresso industrial e tecnológico, aperfeiçoamento de instituições financeiras, expansão de mercados, mobilidade voluntária de trabalhadores,

aquisição de direitos civis e políticos, urbanização. Enquanto isso, em outros territórios, a discussão ainda caminhava em torno das formas escravistas de organização social, que sofreram aprofundamento nas primeiras décadas do século XIX tornando ainda mais dramática e desumana a experiência multissecular da diáspora africana (CHALHOUB, 2012, p. 23).

A lei de 1831 determinava que todos os escravizados, que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficariam livres, dessa forma havia a garantia de liberdade a todos os africanos ilegalmente introduzidos no Brasil após a promulgação desta. A expectativa era de que este fosse um primeiro passo para a abolição, porém a reação foi contrária. Chalhoub enfatiza que fazendeiros se prepararam para a aplicação desta, acumulando maior número de pessoas antes que cessasse a entrada (CHALHOUB, 2012, p. 34).

Apresenta-se então, como que escravização era rotineira e naturalizada na sociedade, atribuindo lugar social ao “africano novo”, que quase sempre o impedia de buscar seu direito à liberdade. A abrangência do sistema também abria brechas para que a corrupção associada ao tráfico permitisse que este continuasse, mesmo depois da lei de 1831, partindo de ramos do serviço público para a sociedade inteira (CHALHOUB, 2012, pp. 46-47).

As discussões sobre abolir o sistema giravam por meio da defesa do “direito de propriedade”.

A propriedade escrava consistia no “direito da força, pois que o homem, não podendo ser coisa, não pode ser objeto de propriedade”; “se a lei deve defender a propriedade, muito mais deve defender a liberdade pessoal dos homens”. Seus oponentes eram “traficantes de carne humana”, “carneiros” cegados pela “cobiça”, “homens perversos e insensatos” (CHALHOUB, 2012, pp. 28-29).

Assim, o autor apresenta este “novo mergulho” na escravização delimitando as peculiaridades do Brasil diante desta nova ordem.

Está naquilo que esbocei anteriormente, o novo mergulho na escravidão, o “segundo escravismo”, numa tradução precisa da ideia original de Dale Tomich — “*second slavery*” —, que se espalhou pelo continente americano desde o final do século XVIII, na esteira da reestruturação do capitalismo no período e consequentes plantações inacabáveis de cana, algodão, café. Todavia, a força da resistência escravocrata à mudança no Brasil tem o seu colorido local, peculiar, pois não me consta que noutro lugar qualquer tenham se articulado o processo de construção de um Estado nacional independente e o intuito de defender a propriedade escrava ilegal, originária do contrabando maciço de africanos escravizados (CHALHOUB, 2012, p 30).

Portanto, existem questões que aproximam e distanciam a utilização da mão de obra escravizada em Juiz de Fora deste contexto que vem sendo interpretado enquanto o de “segunda escravidão”. O fato de este município ter comportado fazenda que acumulou aproximadamente 20 mil pessoas em situação de escravização, assim como aponta Rita Felix (2006), diante do momento em que os números de escravizados caíam consideravelmente, nos faz pensar sobre a possibilidade de manutenção do sistema ocorrido na região. Porém, mesmo que existam aproximações e distanciamentos, não foi possível localizar uma pesquisa aprofundada, com o objetivo de inserir ou excluir a localidade nesta interpretação. Ainda assim, é possível refletir como o sistema escravista se estruturou em Juiz de Fora e na região da Zona da Mata.

1.3 - O escravismo juizforano

Existe um campo de pesquisa regional cujo objetivo é estudar a história da escravização em Juiz de Fora. Este campo observa não somente com relação à escravização, mas também a história da população negra na localidade, tentando entender relações entre passado e presente, nas manutenções das desigualdades raciais e sociais. As primeiras informações possíveis de serem apontadas com relação à presença do sistema escravista na Zona da Mata mineira e em especial em Juiz de Fora, nos levam a entender que este sistema esteve presente na formação e no desenvolvimento inicial da cidade, sendo uma das principais bases para que a mesma adquirisse a sua importância econômica no período entre o final do século XIX e o início do XX.

Uma das principais pesquisadoras sobre o contexto de passagem entre os séculos XIX e XX na região é Rita de Cássia Felix Batista. O trabalho desta pesquisadora intitulado “O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas em Juiz de Fora de 1888 a 1930” (2006) é de extrema importância para discussões sobre o período aqui discutido, quando nos possibilita vislumbrar a presença e importância que as pessoas negras tiveram para a formação da cidade de Juiz de Fora. Para esta pesquisadora, o povoado de Santo Antônio do Parahybuna⁹ não iniciou seu surgimento no período cafeeiro, mas sim no período minerador, servindo de entreposto comercial, ou seja, atuando como local de passagem entre a zona produtora e zona portuária.

Assim, a região se apresentava como uma região estratégica de ligação entre a capital do império e a região mineradora. As pesquisas sempre se remontam à formação do *Caminho*

⁹Uma das denominações pelo qual a região recebia antes de receber a nomenclatura atual.

*Novo*¹⁰ como um importante meio para o desenvolvimento populacional da região. A administração colonial tinha o interesse em limitar a passagem para a região mineradora, e esta era uma das funções que Juiz de Fora desempenhava (BATISTA, 2015, P. 37). As margens do Caminho Novo surgiram diversos povoados, dentre eles o de Santo Antônio do Parahybuna, em que Caio da Silva Batista afirma que “durante o século XVIII estava inserido em uma comarca que apresentava alto índice de escravos” (2015, p. 44).

Dessa forma, a comparação da formação de Juiz de Fora com a de outras regiões de Minas Gerais, como Ouro Preto ou Mariana, sempre ocorrem, no sentido de que, mesmo que estas regiões tenham se formado em momentos próximos, seguiram trilhas diferentes e tiveram funções diferentes ao longo do tempo. Ainda pensando em conjunto com Caio da Silva Batista, o autor escolhe em sua pesquisa, percorrer uma linha temporal que abrange o início do século XVIII, numa época em que a região era conhecida como “sertões do leste” ou “áreas proibidas”, pelo fato de ser uma área habitada por comunidades indígenas, por vezes foram entendidas enquanto hostis à presença de colonizadores e desbravadores do território (BATISTA, 2015, p. 35).

Assim, as primeiras ocupações da região se deram ainda no período colonial e minerador, entretanto a ocupação e formação iria ocorrer de fato quando a produção cafeeira começou a ser expressiva na região. Essa produção da Zona da Mata mineira manteve relação com as outras regiões que receberam destaque no tocante ao tema, ou seja, o Rio de Janeiro e São Paulo. Este café mineiro surgiu no momento de expansão e declínio da produção do Vale do Paraíba fluminense. Pesquisadoras como Elione Silva Guimarães e Valéria Alves Guimarães (2006) fazem apontamentos importantes para a compreensão do papel da escravização na região. Para elas, o sujeito escravizado era o principal sujeito responsável para o desenvolvimento dessas atividades de produção no período pós-criação da mineração, sendo essenciais, não só nas atividades agrícolas, mas também em atividades urbanas.

De acordo com Elione Guimarães e Valéria Guimarães, no século XIX, a província de Minas Gerais tinha a maior população escrava do país entre 1819 e 1872. Apontam também que a região da Zona da Mata mineira concentrava cerca de 26% desta população escrava da província, sendo Juiz de Fora a principal cidade. A peculiaridade da cidade estaria no fato de que, de acordo com Rita Felix, ter em uma mesma ocasião, cerca de 20.000 sujeitos em situação de escravização, em uma mesma lavoura de café. Podemos acreditar a partir desta constatação de que, a força produtiva básica, obviamente, era a mão de obra escravizada

¹⁰ Caminho Novo ou Estrada Real era a rota de escoamento da produção de ouro e diamantes de Minas Gerais para os portos do Rio de Janeiro, nos séculos XVII e XVIII.

(BATISTA, 2006, p. 43).

Outro autor que também se debruça sobre a história da escravização em Juiz de Fora é Luís Eduardo Oliveira. Interessado em mapear a formação do proletariado juiz-forano, o autor inicia suas considerações sobre “trabalho” na região a partir da escravização e da exploração da mão de obra. De acordo com este autor, o sudeste brasileiro teve as bases de expansão econômica a partir do escravismo, da agroexportação de café e das atividades mercantis e manufatureiras. Esta região atraía diversos contingentes populacionais, dentre eles homens e mulheres pobres, nacionais e estrangeiros, que ao lado de uma legião de escravizados constituíam a principal força de trabalho da região (OLIVEIRA, 2009, p. 38).

A partir da primeira metade do século XIX, a produção de café começou a se expandir, chegando entre as décadas de 1830 e 1850, como principal produto da região. Conseqüentemente, com esta expansão, houve também a necessidade de aumento da disponibilidade da mão de obra escravizada, aumentando tráfico intra e interprovincial, permitindo o aumento do poder nas mãos do grupo dos fazendeiros.

Não apenas pelo reconhecimento da Corte trabalha a elite política de Juiz de Fora. Seus esforços objetivam, principalmente, a transformação da cidade de Juiz de Fora num símbolo do seu poder e do sucesso de seu estilo de vida – leia-se, da economia cafeeira de exportação, baseada na exploração do trabalho escravo. A pretensão é tornar o centro urbano um lugar atraente, para o bem viver de uma elite política poderosa e em sintonia com as modernas noções de higiene, planejamento urbano, transporte, cultura e segurança. Uma cidade moderna, uma cidade oitocentista (GENOVEZ, 1996, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 46).

Assim, Luís Eduardo Oliveira aponta que o uso da mão de obra escravizada é recorrente na região de Juiz de Fora, contribuindo para que Juiz de Fora se configurasse como um dos principais entrepostos comerciais no final do século XIX. (OLIVEIRA, 2009, p. 49). O autor cita Elione Guimarães para ilustrar a afirmação acima feita.

“[...] o crescimento das lavouras cafeeiras na região da Zona da Mata mineira absorvia grande contingente de mão de obra. Não obstante, o constante comércio de escravos, os fazendeiros necessitavam alugar cativos e contratar jornaleiros para atender à demanda, principalmente nos momentos em que a cultura exigia maior número de trabalhadores” (GUIMARÃES, 2006, 24, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 50).

A característica do mercado de trabalho da cidade no final do século XIX e início do XX, de acordo com este autor, era híbrido e limitado, ou seja, abarcando homens livres e pobres, libertos do cativo e escravizados, sendo estes dois últimos grupos os braços

fundamentais da construção dessa importante cidade mineira (OLIVEIRA, 2009, p. 38). Portanto, Luís Eduardo Oliveira aponta que a expansão da economia juizforana se deu através da exploração do trabalho e das péssimas condições de vida de todos os trabalhadores, não somente os escravizados. (OLIVEIRA, 2009, p. 21)

O autor entende que o mercado de mão de obra se deu plenamente capitalista, sendo a escravização a principal fonte de relação social de produção (OLIVEIRA, 2009, p. 52). Em Juiz de Fora houve uma reserva regular e significativa de sujeitos em situação de escravização até os últimos momentos do regime.

A escravidão não consente, em parte alguma, classes operárias propriamente ditas, nem é compatível com o regime do salário e a dignidade pessoal do artífice. Este mesmo, para não ficar debaixo do estigma social que ela imprime nos seus trabalhadores, procura assinalar o intervalo que o separa do escravo, e imbuí-se assim de um sentimento de superioridade, que é apenas baixaza da alma, em que saiu da condição servil, ou esteve nela por seus pais. Além disso, não há classes operárias fortes, respeitadas, e inteligentes, onde os que empregam trabalho estão habituados a mandar escravos (NABUCO, 2000, p. 126).

Luís Eduardo Oliveira reforça também que até a sua extinção legal, “o regime escravista mostrou-se economicamente viável e relativamente estável” (OLIVEIRA, 2009, p. 69). As unidades produtoras mantiveram algumas características, como: manter os seus plantéis numerosos, capazes de sustentar a forte produção, fazendo da região a principal província escravista do final do império. Assim, afirma-se que o trabalho dos escravizados não foi importante somente da produção de café e outros gêneros agrícolas em Juiz de Fora, como fundamental para a viabilização regional de transportes, da constituição da expansão da malha urbana do distrito-sede do município e para desenvolvimento de diversas atividades no interior da região (OLIVEIRA, 2009, p. 69)

Na obra “Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista” (2018), a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, resgata inúmeros casos graves de negros libertos conduzidos à escravização, com falsas acusações sobre suas condições:

No ano anterior, surgira a denúncia de que Manoel Faria Rabello, morador da rua do Riachuelo, “queria reduzir à escravidão a rapariga livre Maria Magdalena e seu filho Olympio”. O chefe de polícia Luiz Barreto Correa de Menezes mandou que o subdelegado Garcez fosse assuntar a respeito, mas este foi informado de que a mulher e a criança tinham partido para a cidade de Pomba, Minas Gerais, a fim de serem entregues a seu pretenso novo dono, Virgílio Bento Pereira

Salgado. O chefe de polícia, então, telegrafou ao subdelegado de Juiz de Fora para que os fizesse voltar à Corte, uma vez que um inquérito seria aberto. A notificação, feita porque necessariamente eles teriam de passar por Juiz de Fora para chegar a Pomba. De todo modo, a polícia deu prosseguimento às investigações. Enquanto isso, qual não deve ter sido o desconforto na redação da Gazeta da Tarde quando o senhor Manoel Faria Rabello ali adentrou para solicitar a incorporação de um artigo seu nas edições de 23, 25 e 26 de janeiro, pelo qual ele se defendia das acusações? (PINTO, 2018, p. 229).

A presença escravizada na consolidação urbana de Juiz de Fora foi fundamental. Oliveira aponta o dado que entre 1833 e 1835, este grupo representava cerca de 60% da população habitante desta região (OLIVEIRA, 2009, p. 70). O braço servil, para o autor, foi imprescindível para o desmantelamento e as movimentações de terras para a construção do trecho da Estrada do Paraibuna. A inserção deste tipo de mão de obra foi tão difundida na região, que há registros atuação de escravizados até mesmo junto a Câmara Municipal nos serviços de capina, limpeza rotineira das ruas centrais e fornecimento de água e assento da cadeia. Além do poder público, companhias privadas também se valeram da utilização deste grupo visando ampliar seus lucros e contornar dificuldades em contratar trabalhadores livres (OLIVEIRA, 2009, p. 73).

A realidade de exploração e mentalidade escravista nas relações estabelecidas na região não se recai somente nos sujeitos pretos e pardos, mas também em outras presenças como a dos imigrantes. Luís Eduardo Oliveira cita Luís Felipe de Alencastro onde este aponta a vivência de imigrantes que mergulham na realidade dominada pelas práticas escravistas, em um cotidiano onde a exploração e a miséria eram regras (OLIVEIRA, 2009, pp. 93–94). “Desenha-se assim uma não sociedade, onde milhões de pessoas, entre livres e escravizados, estariam em condições de desclassificação social, desajuste cultural e marginalidade econômica” (FRANCO, 1997; KOWARICK 1987 *apud* OLIVEIRA, 2009). Portanto, o autor reforça a necessidade de superar as teses ainda influentes que concebem a transição da escravização para o trabalho livre como processo naturalizado e evolutivo. É preciso investigar mais sobre o esforço das classes conservadoras para ampliar a sua supremacia política e econômica sobre os cidadãos dessa cidade mineira nos últimos anos do século XIX.

A partir das bibliografias acima citadas, é perceptível que o sistema escravista esteve arraigado na cidade de Juiz de Fora até os seus momentos finais (BATISTA, 2006, p. 82). Esta persistência se deu principalmente pela atuação de um grupo político agrário que defendia a utilização da mão de obra escravizada. Este grupo político controlava a vida social, política e econômica da região, inclusive a população escravizada, através dos códigos de posturas municipais, seja por meio das políticas higienistas, seja conferindo castigos ou

levando vigilância para a sociedade através de notícias nos periódicos, como o jornal *O Pharol*, que é fonte de pesquisa de diversos autores aqui citados, como Caio Batista e Ana Flávia Magalhães Pinto. O jornal era utilizado como meio de divulgação de informação sobre escravizados fugidos e controle dessa parcela social. Apresentam também como as elites entendiam o sistema escravista e como este persistiu na cidade, seja de forma legal até as vésperas de 1888, ou seja, posteriormente a esta data, mantendo as práticas de relações senhoriais.

No rol das localidades mineiras em que o abolicionismo atuou com maior intensidade, a cidade de Juiz de Fora não é citada. Timidamente uma ou outra iniciativa pode ter acontecido. Contudo, pesquisas ainda deverão comprovar ou não tal possibilidade (BATISTA, 2006, p. 39).

Além de concluir que o escravismo foi base da sociedade juiz-forana, sustentado pelos proprietários, cafeicultores e elite local, entendemos que a utilização do sistema se deu até os momentos finais da sua vigência legal. Os escravizados foram ativos e presentes no cotidiano da sociedade juizforana. Este apontamento fica evidente na leitura de Caio Batista, onde o autor demonstra como este sistema era difundido e estruturado na cidade. Os sujeitos desenvolveram redes de sociabilidades e interações trabalhistas, econômicas, afetivas, entre outras. Promoveram confusões, fugas, batuques, festas, reuniões em diversos pontos da cidade (BATISTA, 2015, p. 159). Essa presença negra, criava uma ideia de “cidade negra”, apontada por Caio Batista, que preocupava as autoridades locais e causava insegurança na população livre (2015, p. 160).

Se a mão de obra produtiva no povoado de Santo Antônio do Parahybuna era basicamente escravizada, qual a importância destes sujeitos para a formação da cidade de Juiz de Fora?

Compreendemos que a produção cafeeira na região da Zona da Mata mineira teve sua dinâmica própria, sobretudo após 1888, se diferenciando de padrões de regiões como o Rio de Janeiro e São Paulo, contudo, foi gestada nas mesmas bases, do trabalho de escravizados africanos e depois o tráfico interno. A existência deste sistema deixou heranças sociais, políticas, culturais para a sociedade, dessa forma queremos entender como ele é compreendido atualmente, se esta herança é reconhecida por políticas culturais da região, possibilitando que a população reflita sobre o passado que ali esteve, ou se este tema ainda não está sendo amplamente debatido pela localidade.

Existem diversos autores e autoras debatendo este tema na região da escravização em Juiz de Fora no século XIX, ou o pós-abolição na mesma região no século XX. Desde a

formação do sistema, a construção da região, até as relações sociais deste sistema na região. Dessa forma, consideramos importante discutir sobre a presença de resquícios deste sistema escravista na sociedade juizforana. Assim como também consideramos importante discutir presenças negras para além do sistema de escravização na localidade, como demonstra o trecho abaixo:

a concentração de negros nas cidades brasileiras se relaciona com o próprio processo de formação dos núcleos urbanos na logística da urbanização periférica atravessada pela discriminação racial, não sendo simplesmente algo natural. Além disso, as variáveis cor/raça passam a fazer parte do universo discursivo, primeiramente de forma marginal, impulsionadas pelos próprios negros. Gonzalez, por exemplo, no artigo “O movimento negro na última década” analisa a sociedade brasileira com especial atenção à forma como as espacialidades negras estavam presentes no espaço urbano. Na sequência de uma reflexão acerca da situação política do modelo econômico à época da ditadura militar, a autora apresenta indicadores de desigualdade racial e assinala o lugar social e espacial da população negra brasileira (SILVÉRIO, 2018, p. 29).

Dessa forma, foi possível perceber a existência de bibliografia refletindo sobre a presença escravizada e de pessoas negras livres na região de Juiz de Fora. Entretanto, os registros oficiais da cidade reafirmam que a cidade foi construída, industrializada e desenvolvida principalmente, e por vezes exclusivamente, a partir da iniciativa de imigrantes alemães, italianos, portugueses, turcos, sírios, libaneses e ingleses (BATISTA, 2006, p. 22). Assim, se faz necessário o movimento de compreender o negro enquanto sujeito histórico dentro essa região (BATISTA, 2006, p. 25). Esta reivindicação parte do confronto da narrativa oficial construída pela elite historicamente dominante na região, ressaltando a presença, importância e participação o negro em todo o desenrolar da história da cidade de Juiz de Fora (BATISTA, 2006, p. 25).

Reconhecer a participação e importância do negro na sociedade parte de debater questões que atingem este grupo no âmbito público. Tais debates podem partir do reconhecimento da escravização enquanto um crime contra a humanidade, agindo em concordância com as determinações da Conferência de Durban em 2001, até mesmo a defesa e manutenção do sistema de cotas em vestibulares e concursos públicos. Ou ainda a defesa da Lei 11.645/08, em conjunto com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Este reconhecimento parte do enfrentamento direto ao racismo. O jurista Silvio Almeida¹¹, ao tratar sobre o conceito de Racismo Estrutural para a coleção *Feminismos Plurais* (2019), traz algumas reflexões importantes, alinhadas ao campo da Teoria Social,

¹¹ Que no ano de 2023, assumiu o posto de Ministro de Estado a frente da pasta dos Direitos Humanos.

sobre relações raciais na sociedade. Em determinado momento, o autor apresenta que:

O conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que, embora não se articulem com as relações de classe, não se originam delas e tampouco desapareceriam com ela: são conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que podem retomar a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele tomam uma forma especificamente capitalista. Portanto, entender a dinâmica dos conflitos raciais e sexuais é absolutamente essencial à compreensão do capitalismo, visto que a dominação de classe se realiza nas mais variadas formas de opressão racial e sexual (ALMEIDA, 2019, p. 97).

Portanto, é possível trabalhar a memória pública a fim de entender quais estruturas são essas e como elas permeiam as relações raciais e sociais no Brasil. Interpretar a escravização como trauma na história do Brasil, que não recebeu minimamente políticas de memória, se faz necessário para a busca da ideia de reparação, que há décadas vem sendo adiada com a população negra que compõe este país. Uma das formas de construção destas políticas de memória podem ocorrer através do Ensino de História, quando este adota uma perspectiva antirracista, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas analisando relações entre passado e presente, e construindo com os alunos um olhar histórico sobre a realidade em que estão inseridos.

1.4 - Outras abordagens em Educação.

Acreditamos que o olhar para as práticas educacionais a partir de recortes decoloniais é importante para a reflexão e a possibilidade de construção de novas formas sociais de se relacionar. A pedagogia decolonial também faz parte do processo de questionamento à situação de colonialidade vivida pelas sociedades e já debatida anteriormente, sobretudo às que vivenciaram experiências de colonização e de escravização. A proposta parte da necessidade de superação tanto de padrões epistemológicos existentes hegemonicamente no seio da intelectualidade, quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica, que surgem de diversos âmbitos da sociedade: movimentos sociais, tradições religiosas e/ou culturais, grupos políticos, entre outros. Estes novos espaços de enunciação possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo ainda presente nas práticas sociais e educacionais dos territórios.

A expressão do racismo na educação pode agir desconsiderando as tradições epistêmicas de grupos considerados subalternos. O racismo epistêmico define os conhecimentos não-ocidentais como inferiores e o questionamento a esta situação age na

reafirmação da existência e importância de histórias e conhecimentos além dos limites ocidentais. Essa mudança de paradigma também é importante para a construção de uma outras bases epistemológicas para pensar currículos. Como principal exemplo, temos a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que definem a obrigação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em todos os níveis educacionais do Brasil, seja em escolas públicas ou privadas.

A proposta de pedagogia decolonial partiria então de uma práxis educadora, não somente denunciativa, mas com a proposta de que incite a criação de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Esta incitação à criação de novas visões pedagógicas se projeta para além de processos de ensino e aprendizagem, de transmissão de saber, mas por uma política cultural envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também movimentos sociais, espaços educativos não-formais e sujeitos da sociedade em geral. A ideia é que se promova a circularidade entre diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de construir outra sociedade, que não esteja vinculada às ideias de colonialidade do saber, do ser e do poder.

Neste momento faz-se necessário delimitar o que entende-se pela adoção do termo “outras”. Analisando documento, leis, pesquisas e observações sociais percebe-se a ausência ou um espaço pequeno dado à determinadas abordagens sociais, sobretudo no que se refere à história de populações negras, africanas, afrodiáspóricas e indígenas. Quando se há abordagem destes grupos, nem sempre esta contribui para a humanização e o reconhecimento destes enquanto produtores de conhecimento. Ao defender a presença destes grupos por meio da utilização de terminologias como “outras abordagens”, “outras perspectivas”, “outras bibliografias” e “outras pedagogias”, defende-se que não somente um grupo seja reconhecido enquanto produtor de conhecimento legítimo, mas que diversos sujeitos a partir de seus lugares de produção e enunciação também tenham o mesmo reconhecimento e também estejam presentes em sala de aula como produtores deste conhecimento. Defender “outras abordagens” significa lutar também pela inclusão da história e presença da população negra e indígena como tema amplo a ser abordado e discutido em sala de aula.

A defesa de outras perspectivas para o ensino é amplamente defendida por pesquisadores da área da educação. A perspectiva universalista de ensino é questionada há anos por movimentos sociais e por intelectuais nos espaços de produção acadêmica. Um destes pesquisadores é o professor Renato Nogueira, que é filósofo, pesquisador em educação e faz importantes considerações sobre a importância de se adotar a educação afroperspectivista, para a produção de uma pluriversalidade no ensino.

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. [...] Uma das maneiras de resolver essa contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade (NOGUERA, 2012, p. 64 apud RAMOSE, 2011, p. 10).

Este autor aponta que a educação enfrenta uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições é um direito social de todos, ao mesmo tempo que se deveria respeitar as diferenças, exigindo diversidade narrativa, de lógicas e epistemológicas no currículo (NOGUERA, 2012, p. 62).

a filosofia entendida como universal estaria ligada à educação entendida como um território com centro e periferias. Por outro lado, a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades (NOGUERA, 2012, p. 65).

Atualmente a escolarização, para Noguera, está em busca de um modelo único que impõe uma monoracialidade, e é justamente contra esta monoracialidade na educação que este pesquisador sugere um exercício filosófico para se “denegrir a educação” (NOGUERA, 2012, p. 63).

A proposta de denegrir a educação, de acordo com Renato Noguera, tem exatamente o objetivo de mergulhar no conceito de denegrir, tornar negro ou enegrecer. A palavra ressignificar que por vezes recebe entendimento pejorativo no Brasil, passando a significar o confronto a toda colonização política e epistemológica que relega o lugar da subalternidade a culturas e sujeitos “não-ocidentais”, assim como entende Nelson Maldonado-Torres (NOGUERA, 2012, p. 68). Denegrir a educação pode passar por um exercício de aceno à pluriversalidade, além de uma prática antirracista, pluriversalizando as abordagens, os relacionamentos políticos, econômicos, de gênero, entre outros (NOGUERA, 2012, p. 69).

Abdias Nascimento também faz alguns questionamentos importantes para esta discussão. De acordo com este autor, entender a necessidade de pedagogias outras, que considerem sujeitos para além da Europa, tem importância para enriquecimento do próprio currículo escolar, além do empoderamento e combate à alienação presente na sociedade.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características de seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

(NASCIMENTO, 2016, p. 113)

Práticas cotidianas de professores que já tiveram contato com a defesa de propostas decoloniais e se comprometeram com esta proposta colaboram com a desconstrução da colonialidade na sociedade. Por exemplo, priorizar bibliografias que prezam pela diversidade epistêmica, promovendo o pensamento crítico e descentralizado, valorizando outros saberes, não silenciando os anos de opressão e racismo institucional que a própria produção intelectual promoveu e sustentou. Esta prática agiria diretamente no combate ao epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que produz o aniquilamento cognitivo de outros saberes, fortalecendo estereótipos e discriminação racial. Adotar estas outras bibliografias, para além da eurocêntrica, colabora na maior circularidade de saberes, que interferem diretamente na produção de conhecimento, muitas vezes limitada pelos preconceitos.

[a lei 10.639/03] propõe-se pensar currículo e proposta político-pedagógica entendendo que excelência educacional é uma questão que não deve ser descolada da noção de equidade. Para que seja efetivado um ensino pluriversal deve-se antes problematizar as artimanhas do epistemicídio na efetivação ou contestação de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, CHIRINÉA, 2018, p. 949).

Dessa forma, a centralidade do homem branco é questionada e desconstruída, assim como o racismo e o conhecimento. O apagamento de conhecimento é historicamente debatido e construído no espaço da educação, e não é possível com que aceitemos mais que se siga uma única perspectiva de conhecimento que não considera minimamente as diversas existências e produções.

Esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares, uma vez que o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. Isso torna os negros responsáveis por não se enquadrarem em padrões e normas apregoados e sustentados pelo nosso sistema educacional (SANTOS, CHIRINÉA, 2018, p. 955).

Considerar sujeitos racializados como produtores de epistemologias é pauta histórica dos movimentos sociais e políticos e quem colabora com o apagamento, colabora também com o racismo e a dominação hegemônica capitalista vidrada no padrão euro-norte-americano. Acreditamos ser importante também, analisar como as propostas de outras pedagogias, assim como a educação para as relações étnico-raciais, recaem sobre os campos específicos de ensino, como o caso do Ensino de História, que nos atentarmos no próximo tópico.

1.5 - Ensino de História e Educação antirracista

O ensino de História enquanto campo de pesquisa vem crescendo a cada ano, tendo despontado principalmente depois do período de redemocratização do Brasil. Ganhando autonomia em suas proposições para a permanência da disciplina de História na educação básica brasileira, este campo foi e continua sendo lugar de disputas, principalmente quando associado a questões ideológicas. Assim, acreditamos ser essencial correlacionar algumas reflexões acerca do campo de pesquisa do Ensino de História, com a educação para as relações étnico-raciais. Portanto, buscaremos entender como a educação para as relações étnico-raciais podem contribuir com reflexões e revisões acerca do Ensino de História na educação básica. Para isso partimos da pergunta “o que se ensinar em História?”. Pensar na prática docente a partir desta pergunta nos faz perceber as questões que giram entorno de qual conteúdo deve ser trabalhado pela disciplina de História.

A título de exemplo, na era Vargas — principalmente no Estado Novo, entre 1937 e 1945 — se utilizou a disciplina de História, com o objetivo de construir uma identidade nacional comum a todos os brasileiros. Inclusive, esta categoria de “brasileiros” foi trabalhada no período, definindo elementos do passado que seriam comuns e uniriam todos entorno de uma mesma identificação. Durante a ditadura militar ocorrida no Brasil entre 1964–1985, houve a supressão da disciplina de História, quando foi mesclada com outros campos das Ciências Humanas e as transformando em Educação Moral e Cívica, ou ainda em Organização Social e Política Brasileira. Havia a discussão sobre qual conhecimento histórico deveria ser ensinado aos estudantes conforme a ideologia do regime, e ainda analisando exemplos, tratava do dia 31 de março de 1964 como uma “revolução”, ocorrida para “salvar a nação”. Pesquisas históricas recentes demonstram o dia 31 como de golpe de Estado, que destituiu poderes, retirou o presidente eleito de seu exercício e instaurou uma ditadura com perseguição, censura, mortes, entre outros.

a preocupação do ensino de história não é refletir sobre a História construída pelos homens, “mas localizar e interpretar fatos” utilizando instrumental das ciências sociais em geral e na História especificamente. Fica evidenciada nos conteúdos mínimos a dimensão doutrinária e conservadora da Educação Moral e Cívica e OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. [...] Havia uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar os professores de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer senso crítico, sobretudo, pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação (CAIMI, 2001, p. 42 *apud* SOUZA, 2018, p. 35).

Assim, é possível analisar estas disputas sobre o que e como se ensina em História a partir da fala da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, quando em sua palestra “O perigo da história única”¹² aponta que: “Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente”. Este trecho nos faz pensar sobre o papel social que a disciplina de História tem na Educação Básica.

Ora, como bem sabemos, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, aprendidos e avaliados. Conforme define Goodson, inspirado em Hobsbawm, o currículo é “sempre uma parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”. [...] Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História — sejam aqueles produtos de políticas públicas ou da indústria editorial, seja os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA, FONSECA. p. 16–17, 2010).

Currículos são invenções de seu tempo e das pessoas que detém algum tipo de poder neste tempo. Seja o currículo entendido enquanto tradicional, ou seja, eurocêntrico e quadripartite (antiga, medieval, moderna e contemporânea). Ou ainda o currículo que parte de reivindicações da própria sociedade, como, por exemplo, a construção da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena, a partir da lei 10.639/03 (atualizada para 11.645/08).

Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania (SILVA, FONSECA. p. 19-20, 2010).

Mas tais reivindicações não partem apenas da mera inclusão, mas sim de abordagens que questionem poderes e formas de organização estruturadas na sociedade.

¹² Chimamanda Adichie, “Os perigos de uma única história”, <http://www.geledes.org.br/em-debate/colunistas/4902-chimamandaadichie-o-perigo-de-uma-unica-historia> (texto); “http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html” (vídeo), acessados em 05/04/2012.

Menos que introduzir conteúdos relativos à História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas, elas postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida. Engendrada a partir da movimentação da sociedade civil, em especial dos movimentos negros e indígenas, a legislação demanda uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da ação propositiva de africanos, indígenas e negros nos processos que conformam a trajetória histórica brasileira (COELHO, COELHO, 2021. p. 5).

Afinal o silenciamento de determinados grupos das narrativas históricas não se deu por mera fatalidade, mas organizado por ideologias e concepções de sociedade

A produção historiográfica nacional constituiu-se desconsiderando parcelas significativas do povo brasileiro – negros, indígenas, pobres, mulheres – conformando o que se convencionou chamar de paradigma da exclusão (CHALHOUB; SILVA, 2009). Consolidou-se uma narrativa demarcada pela centralidade da Europa (assumida como epicentro da história do mundo e gênese da História do Brasil), calcada no protagonismo de grandes personagens – brancos, via de regra – em eventos nos quais as elites definia os rumos da vida brasileira. Ora, a crítica a essa orientação demanda mais que a inclusão de conteúdos. Ela exige a crítica ao eurocentrismo, a inclusão de outros personagens e a valorização dos processos nos quais estes últimos têm participação efetiva. No entanto, não é só para o passado que a legislação se volta. Comprometida com o combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista, a sua implementação requer, também, a reflexão sobre o racismo e seus desdobramentos, sobre como ele se institui no espaço escolar, como afeta crianças e adolescentes e sobre como combatê-lo. Pois, uma e outra demandas da legislação estão ausentes dos cursos de formação de professores de História (COELHO, COELHO, 2021. p. 5).

Assim, podemos perceber que a discussão sobre o que se ensinar em História pode partir de disputas de poder, lutas e conquistas de determinados grupos. Para Flavia Caimi, para se trabalhar com este componente curricular é preciso dar conta de três dimensões: da história, dos processos de ensino e aprendizagem e do sujeito que aprende (CAIMI, 2009 *apud* COELHO, COELHO, 2021, p. 8)

"O que se ensina, como se ensina e para quem se ensina são fatores cuja expressão depende dos demais - especialmente, do sujeito que aprende, do que ele pode, precisa ou deve aprender, de como se pode ensinar e promover aprendizagem, considerando as suas condições etárias e socioeconômicas, a sua bagagem cultural e acadêmica, o espaço no qual se insere, etc (COELHO, COELHO, 2021. p. 8).

Para além de toda disputa existente com relação ao que se ensinar em História, ainda se faz necessário atentar-se às complexidades e especificidades do conteúdo em si. Pensar metodologicamente, como o aluno assimila e constrói o conhecimento histórico a que está exposto também deve ser objeto de reflexão deste campo de pesquisa

Joaquín Prats (2006) demonstra que a História constitui um campo de aprendizagem com especiais dificuldades, para além daquelas que são comuns a todos os processos cognitivos. Para esse autor, uma primeira dificuldade diz respeito ao domínio de conhecimentos abstratos, complexos, que se entrelaçam dialeticamente em variáveis que não podem ser facilmente isoladas. Assim, “o estudo da História, em toda a sua complexidade, supõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal” (PRATS, 2006, p. 201-203), o que pode ser um elemento explicativo da predominância dos enfoques verbalistas e factuais que compõem a tradição da história escolar, uma vez que é muito mais difícil compreendê-la como resultado de múltiplas e complexas interações do que da ação ou da livre vontade de um indivíduo (CAIMI; OLIVEIRA, 2014, p. 92).

Então, entendemos que questões externas e internas influenciam nas seleções e abordagens feitas pelo professor de História em sala de aula.

É notória, portanto, a necessidade de aprofundar as investigações em torno de discussões sobre a relação entre alfabetização/letramento e o ensino de História, que não se limita à simples utilização de conteúdos históricos no processo de ensinar o aluno a ler e a escrever, pois abrange questões relacionadas à epistemologia dessa área do conhecimento [...] Aprender História significa buscar respostas para uma pergunta crucial: como as sociedades humanas, ao longo do tempo, responderam às demandas, às necessidades e aos dilemas de sua época? Aprender História implica o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os agrupamentos humanos, suas relações afetivas, suas formas de se organizar coletivamente, suas estratégias de resolver problemas, enfim, suas diferentes práticas sociais e culturais (CAIMI; OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Logo, ao associar a Educação para as relações étnico-raciais às discussões sobre Ensino de História, percebemos a importância de algumas questões, por exemplo: definir posicionamentos políticos, conhecer algumas informações sobre os alunos e a localidade onde a escola se encontra. Acreditamos e reafirmamos as três dimensões essenciais para ensinar História, apontadas por Flavia Caimi, principalmente considerando que partimos do pressuposto que esta disciplina cumpre um papel social na formação de sujeitos conscientes e atentos ao seu redor. Na formação de cidadãos. Esta dimensão do Ensino de História como elemento formador já era reforçada nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs):

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (SILVA, FONSECA. p. 18, 2010).

Estes movimentos que reivindicam pesquisas e currículos mais inclusivos às

experiências históricas, para além da eurocêntrica, podem ser percebidas ao longo do tempo. Podemos citar o caso do Movimento Negro Unificado, que tinha pro uma das principais bandeiras a superação do racismo por meio da educação, mas também é possível perceber na atualidade movimentos como a Rede de Historiadorxs Negrxs, criada para divulgar e reunir trabalhos de historiadores e historiadoras negras, e consequentemente atingindo as salas de aula e professores de História. Tais reivindicações extrapolam o ambiente dos profissionais de História, chegando até mesmo a espaços culturais, como o desfile da Estação Primeira de Mangueira em 2019, que com trechos como “*Não veio do céu/Nem das mãos de Isabel/A liberdade é um dragão no mar de Aracati*” ou “*Salve os caboclos de julho/Quem foi de aço nos anos de chumbo/Brasil, chegou a vez/De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês*”¹³ publicizou diversos questionamentos já existentes entre profissionais da História com relação à presença e participação de grupos comumente invisibilizados na História do Brasil.

Africanos e indígenas não são realidades humanas do passado, estão no presente do Brasil como ação de grupos e de seus descendentes, e se renovam através de outras ondas de imigração e dinâmicas de sobrevivência dos ameríndios, sem esquecer a grande importância da África no cenário mundial do presente e de diferentes passados. E um perturbador silêncio ainda se manifesta: os descendentes de diferentes etnias e nacionalidades asiáticas no Brasil e os múltiplos significados do continente asiático e de seus povos na História mundial do passado e do presente. E mais os imigrantes latino-americanos e também europeus do antigo bloco soviético no Brasil. Não se trata apenas, portanto, de “matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”: as identidades nacionais e outras são História em aberto, elas continuam seu permanente fazer-se e exigem explicações críticas (SILVA, FONSECA. p. 23, 2010).

Se faz necessário a ampliação da discussão sobre a importância social da disciplina de História no currículo escolar, considerando que “aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” (SILVA, FONSECA. p. 24, 2010). Tal discussão feita pelo campo científico do Ensino de História é essencial para se pensar metodologias e estratégias comuns nacionalmente e, ao mesmo tempo, específicas às diversas regiões do Brasil.

A despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produtos dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas. Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem

¹³ Estação Primeira de Mangueira, História para ninar gente grande. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/> Acesso 25/01/2023

questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados (SILVA, FONSECA. p. 29-30, 2010).

Portanto, as discussões sobre o que e como se ensina História extrapolam o campo profissional e atingem setores da sociedade que reivindicam interesses pessoais e ideológicos no conteúdo. Políticos, movimentos sociais e a profissionais do campo da História debatendo o que e como este tema deve-se entrar na educação básica. Aparentemente o único consenso está no fato de que a História deve permanecer no currículo, afinal além de mera acumulação de informações passadas, este componente tem a capacidade, a partir de suas abordagens, formar sujeitos críticos à realidade em que estão inseridos. Talvez este seja um dos principais papéis sociais que a disciplina de História cumpra na educação básica: analisando e comparando informações do passado e do presente, ofertar instrumentos para que os estudantes tenham capacidade de criticar a realidade ao seu redor.

CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FONTES

Neste capítulo, aprofundamos no referencial teórico-metodológico que ampara a realização da pesquisa. Assim, como dito anteriormente, sobre as teorias decoloniais e pedagogias decoloniais, que nos ajudam no olhar que será adotado para a análise das fontes. Pretendemos também debater as metodologias, os objetos e os sujeitos da pesquisa, assim como destrinchar a metodologia de pesquisa “entrevista semi-estruturada”, que será utilizada para a coleta de informações. A opção pelas teorias decoloniais podem começar a se justificar com o trecho abaixo:

A dominação colonial era análoga a um estado de guerra. Em muitos casos, ela tomou a forma de uma guerra permanente de baixa intensidade. Como o vencedor buscava sempre prolongar indefinidamente a “relação de conquistador com o conquistado”, podemos dizer que a “paz colonial” só diferia da guerra pelo fato de um dos lados estar privado de armas (MBEMBE, 2019, p. 94).

Diante da situação de colonialidade ainda vivida pelas sociedades submetidas à colonização, alguns autores se juntaram com a proposta de promover alternativas para a se criar uma autonomia epistemológica destes territórios. A construção de uma proposta epistemológica surge como forma de confronto à colonialidade ainda presente e forte nos antigos territórios coloniais. A decolonialidade representaria uma estratégia além da mera descolonização daquilo que já existe e já foi imposto pela colonialidade, sendo, portanto, a construção, ou melhor, a reconstrução radical das noções de ser, de poder e de saber. O termo “decolonial”, de acordo com alguns autores que pesquisam sobre o tema:

Deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, 2010).

Dessa forma, o principal objetivo daqueles que optam pela perspectiva decolonial em suas pesquisas seria o questionamento da geopolítica de produção do conhecimento vigente. Através de algumas práticas, e construindo novos conceitos, como da interculturalidade (MIRANDA, RISCOS, 2016; OLIVEIRA, CANDAU, 2010; NASCIMENTO, PITTA, 2018), da ecologia dos saberes (NASCIMENTO, PITTA, 2018), as epistemologias do sul (NASCIMENTO, PITTA, 2018), e a transdisciplinaridade (NASCIMENTO, PITTA, 2018),

os adeptos desta perspectiva teórica ressaltam a necessidade de construir um conhecimento outro que considere as diversas formas de produção, e principalmente aqueles que advêm dos grupos excluídos e subalternizados pelo projeto global de modernização e colonialidade.

No Brasil, talvez o principal objetivo de luta da decolonialidade seja desconstruir o pensamento que reforça a existência da democracia racial. Mesmo recebendo críticas desde pelo menos a segunda metade do século XX, esta ideologia ainda é muito presente na sociedade, sobretudo pelas autoridades públicas do país. Dessa forma, a abordagem de estratégias pedagógicas antirracistas contribuem com o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. Nomes como o de Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento e Clóvis Moura são importantíssimos na leitura da sociedade brasileira através dos recortes de gênero, raça e classe.

Lélia González, por exemplo, sendo uma intelectual que circulou por diversos espaços, de diferentes classes sociais na sociedade brasileira, de acordo com Flávia Rios e Alex Ratts, “permitiu a troca de informações, a circulação de ideias, a articulação e o encontro de pessoas.” (2010, p. 132).

Lélia de acordo com estes autores:

foi migrante e viajou por boa parte do Brasil. Oriunda das classes populares, ascendeu socialmente e, quando quis ou foi preciso, deslocou-se para onde viviam as classes menos favorecidas. Ao mesmo tempo, lecionou em universidades privadas e públicas frequentadas pelas classes média e alta. Lélia ia do centro ao subúrbio, e até a periferia mais distante. No vasto Atlântico Negro, formou e manteve laços de amizade e de princípios políticos. Lélia Gonzalez não apenas observou: ao inventar o termo amefricana, construiu essa diáspora africana e se tornou parte dela. (2010, pp. 144-145)

Sendo parte da resistência cultural e contribuindo com o questionamento sobre a assimilação e o apagamento de traços africanos no Brasil, Lélia González também estabeleceu contato com outros espaços afetados pelo tráfico e pela diáspora africana. Flávia Rios e Alex Ratts apresentam a presença da autora em um festival na Martinica:

Lélia também fez questão de deixar escrito que os grupos políticos com os quais esteve envolvida durante aquele festival faziam parte dos “setores politicamente mais avançados” da Martinica, que buscavam resistir ao processo de assimilação cultural. Nesse sentido, o festival tinha um perfil afirmativo no que diz respeito às diversas manifestações culturais de origem africana (2010, p. 142).

Portanto, este intercâmbio de experiências permitiu que Lélia construísse a categoria

das *Amefricanidades* a fim de confrontar a ideia de América Latina imposta pelo imperialismo — tanto estadunidense, quanto europeu. “A semelhança entre as manifestações culturais praticadas em diferentes regiões das Américas constitui para Lélia o que mais tarde ela chamou de Amefricanidade” (2010, p. 142).

Dentre os nomes que se destacam na luta antirracista e contra a ideia de democracia racial no Brasil, não é possível deixar de citar Abdias do Nascimento. Este foi e continua sendo um importante intelectual, artista plástico, parlamentar e militante do Movimento Negro Unificado do Brasil. Atuou em consonância com a proposta de outra produção intelectual e cultural de reafirmação da identidade negra no Brasil. Abdias do Nascimento apresenta como, para ele, se formulou no Brasil o conceito de *democracia racial*. Consistia em afirmar que

pretos e brancos conviveriam harmoniosamente, desfrutando de oportunidades iguais de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. [...] o maior motivo de orgulho nacional e a mais sensível nota de ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência (NASCIMENTO, 2016, p. 48).

Ao discorrer sobre a situação das pessoas negras e das relações étnico-raciais na sociedade brasileira após a abolição da escravidão, ocorrida em 1888 — o último país das Américas a abolir o sistema de exploração — Nascimento aponta que:

devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem tão legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (2016, p. 111).

Abdias Nascimento também faz considerações sobre a assimilação de culturas para diluir a presença africana no Brasil. A partir da citação de Amílcar Cabral, este autor considera que:

Para Amílcar Cabral “a dominação colonial tem procurado criar teorias, a qual de fato são apenas grosseiras formulações de racismo. [...] Este, por exemplo, é o caso das chamadas teorias da assimilação progressiva das populações nativas, o que acaba sendo unicamente uma mais ou menos violenta tentativa de negar a cultura dos povos em questão (2016, p. 113).

Portanto, entendemos que para Abdias do Nascimento, a assimilação progressiva de culturas visa a diluição e negação da presença de determinada cultura no país. Não seria possível existir a dita democracia racial quando existe a tentativa de apagamento de uma

dessas culturas constituidoras do todo, que seria a identidade brasileira.

Clóvis Moura também faz considerações sobre a ideia de democracia racial. O autor apresenta a visão internacional da época sobre as relações no Brasil:

Grande parte da literatura especializada sobre relações interétnicas no Brasil conclui afirmando, por preferências ideológicas, que o Brasil é a maior democracia racial do mundo, fato que se evidencia na grande diferenciação cromática dos seus habitantes. Afirma-se, sempre, que o português, por razões culturais ou mesmo biológicas, tem predisposição pelo relacionamento sexual com etnias exóticas, motivo pelo qual consegue democratizar as relações sociais que estabelece naquelas áreas em que atuou como colonizador. O Brasil seria o melhor exemplo desse comportamento. Em outras palavras: estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é fator biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico), tentando-se com isso identificar como semelhantes processos que são inteiramente independentes (2019, p. 89).

Clóvis Moura faz uma análise das características da elite nacional, onde este grupo seguiria os padrões definidos enquanto ideal de sociedade na modernidade, tentando apagar os traços das ditas culturas inferiores na nação. Esta hierarquização foi definida, conforme o autor, no próprio país, pelas elites econômicas e políticas nacionais.

Essa elite de poder que se autoidentifica como branca escolheu, como tipo ideal, representativo da superioridade étnica em nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnica e culturalmente, o negro. [...] Esse gradiente étnico, que caracteriza a população brasileira, não cria, portanto, um relacionamento democrático e igualitário, já que está subordinado a uma escala de valores que vê no branco o modelo superior, no negro o inferior e as demais nuances da miscigenação consideradas, integradas, ou socialmente condenadas, repelidas, à medida que se aproximam ou se distanciam de um desses polos considerados positivo e o negativo, o superior e o inferior nessa escala cromática (2019, p. 90).

Portanto, de acordo com este autor, a identidade dos sujeitos estaria escamoteada pela ideologia alienadora da elite dominante que ao invés de promover igualdade, hierarquiza, na busca simbólica de se aproximar do padrão ocidental, euro-norte-americano, branco, masculino:

A identidade e a consciência étnica são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante. [...] Por mecanismos alienadores, a ideologia da elite dominadora introjetou em vasta camada de não brancos os seus valores fundamentais. Significa, também, que a nossa realidade étnica, ao contrário do que se diz, não iguala pela miscigenação, mas, pelo contrário, diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira que esses não brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização que a sua cor expressa nesse tipo de sociedade (2019, pp. 91–92).

E não somente as relações sociais estariam introjetadas por esta ideologia, como também as análises científicas e sociais. A adoção, de acordo com Clóvis Moura, de critérios metodológicos por cientistas sociais produziria uma confusão onde há a tentativa de afirmação da existência da democracia racial, enquanto, simultaneamente, se afirma a existência de desigualdades raciais no território nacional.

Etnologização dos problemas sociais a partir de uma democracia racial no Brasil produz nos cientistas sociais uma confusão nos adeptos desse critério metodológico. De um lado dizem que há uma democracia racial e de outro verificam a alocação de etnias não brancas no espaço social, chega-se à conclusão de que sua inferiorização é decorrência das próprias deficiências ou divergências desses grupos e/ou segmentos étnicos com o *processo civilizatório* (2019, p. 91).

E por fim, Clóvis Moura nos permite entender como que adiante de tal situação, a análise das heranças da escravização no Brasil estaria distorcida. Onde se analisa a partir do negro, e apagam a presença e as influências da elite dominante, branca e descendente de europeu na desigualdade. Acredito que a mudança de olhar para a sociedade a partir de recentes apontamentos a partir da branquitude vão ao encontro do que Moura apresenta.

A herança da escravidão que muitos sociólogos dizem estar no negro, ao contrário, está nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e de estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil (2019, p. 99).

Dessa forma, concluímos que existem produções densas e amplas sobre a presença colonial, as populações negras e a desigualdade racial, de gênero e de classe no Brasil. Estes autores, propondo novas perspectivas de análise e atuação na sociedade, se encontram com as propostas de construção de novos paradigmas e de novas epistemologias, a fim de limitar o avanço do colonialismo que persiste.

Com relação à cidade de Juiz de Fora, é possível perceber a existência de alguns lugares que levantam a discussão sobre a existência de um sistema de escravização na localidade. Estes lugares foram construídos com a luta de movimentos sociais, a partir da necessidade de reconhecimento do seu passado enquanto um elemento de dor, necessário à reflexão; e, além disso, como um evento histórico que constituiu a formação da Zona da Mata mineira. Portanto, este trabalho se ancora na tentativa de contribuir com a discussão que estes lugares realizam, questionando o papel da escravização na formação de Juiz de Fora, as heranças e reforçando a participação da população negra enquanto sujeitos ativos no processo

histórico de construção da cidade e da cultura dela.

Fazendo breve levantamento sobre teses e dissertações que conversem com o tema aqui proposto a ser pesquisado, foi possível chegar à algumas conclusões: existem muitas pesquisas que trabalham temas como memória, escravização, ensino para a educação das relações étnico-raciais; pesquisas que trabalham memória da escravização a partir do viés da educação e do ensino de História, analisando a partir da perspectiva de Juiz de Fora não são muitas; estas se concentram a analisar outros espaços do Brasil.

Fazendo pesquisa breve no Catálogo de teses e dissertações da Capes, as pesquisas que retornam se juntam a milhares: ao pesquisar o termo 'escravidão' houve 2336 resultados, muitos destes trabalhando a escravidão no geral; ao atualizar a pesquisa para "escravidão; juiz de fora", houve a resposta de mais de 144mil resultados, incluindo resultado de todos os trabalhados já publicados na UFJF com relação a este tema; ao finalmente incluir os termos "memória; escravidão; juiz de fora" o resultado não foi muito diferente da última pesquisa. Muitas destas foram defendidas antes da plataforma sucupira, por isso nem sempre estão disponíveis para acesso online.

Ao fazer breve busca no catálogo de dissertações do portal ProfHistória, utilizando o termo "10639", percebe-se um número baixo de dissertações disponíveis com relação a este tema. Dentre as que estão disponíveis, alguns abordam a partir das religiões de matriz africana, o próprio ensino de História da África; e dois se destacam por aproximar desta proposta: "O currículo de História e a lei10639/2003 - as ações afirmativas do 'projeto batuque' do Colégio Estadual de Cristalândia-TO" da autora Elyneide Campos de Souza, por analisar a aplicação da lei em um território específico; e "Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública" da autora Cristiane Alves de Lemos, por analisar a rede pública e ações de aplicação da lei.

Ainda é possível destacar outras dissertações encontradas no processo de pesquisa e que ajudaram a buscar as bases teóricas deste trabalho: a dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, "A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica" (2018) é uma das que mais se aproximam do trabalho aqui desenvolvido. O autor visa analisar as memórias e experiências de professoras de História a partir da implementação da lei 10.639/03. A pesquisa foi desenvolvida no município de Garopaba/SC, e dialogou com autores que postulam a colonização do poder, do saber e do ser, além das ideias de memória, experiência, e interculturalidade na educação. O autor ainda faz indicações de séries de materiais culturais e didáticos que podem auxiliar no aprofundamento da Educação para as Relações

Étnico-raciais em sala de aula.

Com relação às memórias da população negra de Juiz de Fora duas pesquisas se destacam: “Negras Marias: memórias e identidades de professoras de História” (2009), de Marina do Nascimento Neves. A pesquisa visa compreender o papel da memória e da identidade de professoras de História negras no ensino. A provocação acontece no sentido de refletir memórias individuais e coletivas, a partir dos processos identitários de negritude. Esta pesquisa também foi realizada na cidade de Juiz de fora-MG, com metodologia de História Oral.

E por fim, a pesquisa “Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora - 1950/1970” (2009), de Giane Elisa Sales de Almeida. Esta pesquisa analisa a história da educação de mulheres negras entre os anos de 1950/70 na cidade de Juiz de Fora. Esta pesquisa buscou, por meio da oralidade, analisar traços marcantes das vivências educativas das entrevistadas. A pesquisa ainda abre espaços para pensar a trajetória escolar da população negra de maneira geral, e em particular das mulheres negras; possibilitando analisar traços comuns a este grupo, a partir da trinca raça, gênero e classe.

Desta forma, as três dissertações foram as principais inspirações para a conclusão desta. Cada uma com sua contribuição: refletindo memória da população negra ou ainda modos de implantação da lei 10.639/03 em determinados espaços. Assim, seguimos destacando as fontes e as metodologias selecionadas para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

2.1 - Proposta curricular para a disciplina de História da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular

Currículos são criados geralmente para orientar o trabalho de professores com relação aos conteúdos a serem abordados, nas competências a serem desenvolvidas com os alunos, em busca de atingir alguns objetivos. A medição destes objetivos e a criação de dados sobre a Educação Básica ocorre por meio de avaliações de larga escala aplicadas nacionalmente. O pesquisador de currículo Ivor Goodson apresenta suas considerações sobre currículo, onde este entende que são “tradições inventadas” (2008 *apud* JUIZ DE FORA, 2021, p. 509). A citação a este autor está presente na Proposta para o componente curricular de História da Secretaria de Educação de Juiz de Fora:

Currículos Escolares são escolhas culturais, temporais, sempre variáveis e dinâmicas. Ivor Goodson (2008), um importante teórico inglês, estudioso de currículo, nos diz que currículos são sempre “tradições inventadas”, termo

que Goodson pega emprestado do historiador inglês Eric Hobsbawn. Isso significa dizer que currículos são “invenções” porque são escolhas humanas, e por isso, demarcadas historicamente e sempre sujeitas à modificação com a passagem do tempo e com as mudanças operadas na sociedade. [...] Nem sempre são tradições antigas, consistentes e emanadas a partir de uma postura crítica, mas muitas vezes, de posturas que emergem do poder estabelecido (JUIZ DE FORA, 2021, p. 509).

Logo, percebemos que currículos são oriundos de vontades humanas, frutos de seus tempos de produção, e que nem sempre refletem as necessidades de determinadas sociedades. Considerando esta afirmação, percebemos que as propostas de currículos que atualmente normatizam a educação brasileira, ainda seguem perspectiva eurocêntrica, na qual geralmente transmite-se a ideia da Europa e de seus sujeitos como os grandes produtores de conhecimento, e apaga, hierarquiza e inferioriza outras produções de saberes que também podem ser consideradas importantes no percurso formativo dos estudantes submetidos aos sistemas de ensino brasileiro. Assim surgem propostas como a de *denegrir a educação* do professor Renato Nogueira, já abordada neste trabalho, assim como diversas outras propostas pedagógicas que surgem visando questionar o currículo oficial vigente.

Dentre estas propostas que questionam a tradicionalidade e linearidade do Ensino de História, entendemos que a Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora se encontra bem localizada. A primeira versão deste documento surgiu no ano de 2012, se autorrepresentando como uma “proposta curricular” e não como um “currículo”, pois o objetivo era de apresentar direcionamentos para o trabalho docente, e não necessariamente uma prescrição. O objetivo desta proposta seria apresentar “um convite a repensar a História ensinada, tornando este componente curricular um objeto rico de reflexões no interior das diferentes realidades escolares” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 6).

Assim, entendemos que existem outras perspectivas de Ensino de História que estão sendo consideradas para além da comum, pautada na transmissão e memorização de conteúdos. Ainda é possível perceber a existência de questionamentos com relação à exclusividade da perspectiva do Ensino de História voltado para os acontecimentos europeus, ampliando ainda mais o que entendemos por “outras perspectivas”:

Ao definir o que ensinar a partir da perspectiva eurocêntrica, é importante demarcar as seleções definidas a partir de uma imposição hierárquica, geralmente partindo de questões ideológicas, como as heranças do colonialismo; geralmente partindo de processos seletivos que recebem grande efeito sobre a organização escolar (JUIZ DE FORA, 2012, p. 10).

Logo, percebemos que existe um campo de reflexão acerca da historiografia e do

Ensino de História, sobre quais seriam os direcionamentos deste campo de estudo e ensino. E este fato está expresso na Proposta curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora:

Foi preciso quase um século de evolução no campo da historiografia para que a História se desvencilhasse, definitivamente, dessa perspectiva linear e factual e, sobretudo, de uma narrativa que considerava o fato histórico como algo produzido por grandes heróis no passado. Já a partir da década de 1930, a noção de sujeito histórico amplia-se significativamente, passando a considerar a História como resultado de ações coletivas em cada tempo; a noção de saber histórico desvincula-se do exclusivismo do tempo passado, e passa a incorporar a problematização do tempo presente como porta de entrada que permite a contínua reconstrução das explicações e das temáticas selecionadas (JUIZ DE FORA, 2012, p. 11).

As novas construções desse campo científico passam de meros descritores do passado, para o incentivo à problematização, não somente deste passado, como do presente também.

a História passa a problematizar o tempo passado, através da compreensão e de leitura de novas fontes históricas. A rigor, passa-se a compreender que qualquer vestígio humano pode ser problematizado enquanto fonte e, portanto, revelador de transformações e ações no tempo. [...] a História desloca-se de um campo de saber voltado à descrição do passado para um campo de problematização do presente que tenta, a partir desse ponto, explicar as continuidades e discontinuidades no tempo (JUIZ DE FORA, 2012, p. 11).

Esta proposta gira e torno não necessariamente de prescrever conteúdos, mas sim de criar eixos e linhas de pensamento que garantem autonomia às escolhas do professor em sala de aula.

Habilidades de pensamento próprias da operação e procedimentos históricos que, do ponto de vista formativo, sobrepõem-se à mera acumulação passiva de informações. Isso significa dizer que pensar em “diretrizes” representa ancorar possibilidades de escolha com base no desenvolvimento autônomo e no exercício da capacidade decisória das escolas e de seus professores, em consonância com a dinâmica de cada instituição. Significa ainda dizer que “diretrizes” não podem ser compreendidas como programas estabelecidos para serem cumpridos de modo unívoco e linear (JUIZ DE FORA, 2012, p. 7).

E a ideia de se problematizar a História a partir de habilidades de pensamento, e não no sentido cronológico, linear que geralmente faz referência ao acúmulo de informações também está presente na Proposta Curricular.

ao se buscar uma origem imemorial das coisas desde a Antiguidade até os dias de hoje, vinculam-se os Programas de História a uma base essencialmente cronológica, como se a ideia de formar para a compreensão da história fosse atrelada à captura - impossível de ser feita - de toda a História Humana. Junto

com isso, o efeito mais indesejável é a fixação da ideia de que História é, exclusivamente, passado narrado em função de marcos europeus. [...] Frequentemente, o debate estabelecido entre os educadores nas escolas trata a disciplina História como o espaço privilegiado para a abordagem de datas e temas que, muitas vezes, são valorizados não porque sejam importantes do ponto de vista da aprendizagem, mas porque são legitimados socialmente (JUIZ DE FORA, 2012, p. 14).

Demarcando este posicionamento não somente epistemológico, mas também político com a educação libertadora, no início do documento, podemos entender que a proposta é algo surge para transformar o ensino de História local. “Pensar e discutir currículos implica em discutir as bases de saber construídas, enfrentar estruturas já concebidas e fortalecidas, repensar materiais, refletir sobre a razão e importância de escolhas que muitas vezes são naturalizadas” (JUIZ DE FORA, 2021, p. 510). Então, a Proposta Curricular sugere novos olhares e novas considerações acerca dos objetos de estudo da História:

O que se pretende, portanto, é encontrar caminhos para reduzir o abismo entre a história ensinada – cujas matrizes curriculares remontam à moderna constituição da escola e ao contexto de expansão dos nacionalismos – e o território do historiador, pautado pela dinâmica permanente de revisão do saber e pela provisoriabilidade da explicação. Isso implica em considerar outros recortes, outras temáticas e outras histórias, distintos daqueles que tem pautado nosso senso comum histórico (JUIZ DE FORA, 2012, p. 12).

Dessa forma, este documento se baseia em três eixos-formativos: educar para a compreensão do conhecimento, educar para a compreensão da temporalidade e educar para a compreensão da memória (JUIZ DE FORA, 2021, p. 506).

Quando pensamos em diretrizes para o ensino de História para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora, não pensamos numa lista de tópicos e conteúdos de História a serem trabalhados linearmente por toda a rede. Antes disso, pensamos na elaboração de um documento que priorize o desenvolvimento de uma série de habilidades, que são fundamentais para a compreensão histórica e para o desenvolvimento, no estudante, da capacidade de pensar historicamente (JUIZ DE FORA, 2021, p. 519).

É perceptível o destaque ao incentivo da capacidade dos alunos de ler e interpretar diversidades de fontes e autorias sobre um mesmo evento, sugerindo a atividade de um historiador na história ensinada.

é preciso trabalhar para a formação de um estudante capaz de operar compreensivamente com essa diversidade interpretativa, que emana das diferentes relações de autoria. Daí a importância do trabalho de ênfase nas diferentes narrativas, na contraposição de pontos de vista, no deslocamento da posição dos personagens, no exercício de levar o aluno a se posicionar em diferentes lugares e personagens de modo a constituir soluções, interpretações e decisões lógicas para cada um desses lugares. [...] A partir do momento em

que a criança passa a dominar a leitura e a escrita, o uso das fontes pode se transformar, adensando sua condição de refletir acerca de seus autores e intenções. Sendo assim, se o hábito de se colocar em outro lugar e reposicionar seu olhar de acordo com esse novo lugar não pautar sua condição opinativa, e, portanto, se a criança não foi formada tendo tal hábito como um alicerce em sua educação, de pouco adiantará a exploração desse tipo de habilidade por meio da mediação da escrita (JUIZ DE FORA, 2012, p. 33).

Assim, a proposta apresenta diversas fontes pelas quais podem ser utilizadas como fontes históricas em sala, tais como fotografais, literatura, filmes, jornais, o próprio livro didático, ente outros. Para operar estes elementos, a proposta também cita como exemplo a sequência de procedimentos que consiste em OBSERVAR > IDENTIFICAR > ENUMERAR > RELACIONAR > INFERIR > COMPARAR > GENERALIZAR (JUIZ DE FORA, 2012, p. 36).

o trabalho com as fontes é central na tarefa de educar para a compreensão da História porque permite ao estudante compreender como se opera a periodização do tempo histórico, o que é distinto de um tempo subjetivo. [...] compreensão de contextos sociais mais amplos e o entendimento do grau de generalização dos conceitos, distinguindo completamente a operação histórica da tarefa de produção e leitura de fontes isoladas e referentes a casos individuais (JUIZ DE FORA, 2012, p. 37).

Dessa forma o documento sugere tratamento de cada fonte pelos quais cita como exemplo possível de ser utilizado em sala de aula, assim como, reflete sobre concepções pelas quais ele mesmo apresenta, como as questões que aparecem como títulos “o que significa educar para a compreensão da temporalidade?”, “o que significa educar para a compreensão da memória?”, ou “Quanto tempo o tempo tem?”.

A proposta curricular ainda traz algumas considerações acerca da Educação para as Relações étnico-raciais, ainda que de forma muito breve. Tratando sobre Memória e Identidade, apresenta processos de lembrança e esquecimento, pensamento social que forjou a dita democracia racial já abordada anteriormente, e por fim reconhece como geralmente este tema aparece em currículos tradicionais.

uma série de práticas de exclusão e formas de preconceitos foram silenciadas e tratadas como se não existissem. Para além disso, os programas de História elaborados sob essa perspectiva produziram agrupamentos temáticos com diversos efeitos importantes em termos discursivos: uma identificação automática entre negritude e escravidão; o “surgimento” da África como unidade programática apenas no século XVI, como justificativa para o tráfico internacional de escravos promovido pelos comerciantes europeus; a projeção histórica da população negra para servir aos interesses europeus; a associação do negro à ideia de “coisa”, sem vontade própria, tampouco ação original. Em especial no segmento dos anos finais, tanto a temática afro-brasileira quanto indígena aparecem, com frequência, relacionadas a uma história eurocêntrica

e a um tempo europeu. [...] Este pensamento não está em conformidade com as pesquisas historiográficas mais recentes, que revelam que tanto negros, quanto índios foram atores sociais, negociando, formando alianças, utilizando diferentes margens de manobra a seu favor, no contato com os europeus (JUIZ DE FORA, 2012, p. 90).

Assim, a proposta se concentra em trabalhar “identidades negras”, assim como história indígenas a partir dos dispositivos da memória, no enfrentamento ao racismo e na busca por direitos civis. Revisar processos pelos quais passaram as organizações e movimentações negras pode ter o potencial por não essencializar e reduzir à escravização e sofrimento.

Quando a escola apenas reproduz esta memória, sem historicizá-la, acaba por reforçar estereótipos, ou seja, não promove os deslocamentos de sentidos acerca do lugar do negro em nossa história, mesmo que suas intenções sejam fomentar ações de respeito às diversidades e combate aos preconceitos a pressão de determinados grupos sociais sobre o Estado, acerca de suas memórias, torna necessária uma ação por parte deste no que diz respeito à ampliação da noção de identidades nacionais. [...] Essa discussão trouxe uma nova responsabilidade para o professor que se propõe trabalhar com ensino de História, desde a Educação Infantil até os anos finais. O trabalho com a temática indígena e afro-descendente envolve, portanto, cuidados por parte do professor para que não caia na armadilha da reprodução de estereótipos (JUIZ DE FORA, 2012, p. 91-92).

Um último ponto importante a se destacar desta proposta é a relação que ela sugere com a comunidade ao qual a escola está imersa, assim como os professores que também estão presentes no cotidiano da mesma. O documento “considera-se que o professor deve ter autonomia para selecionar os conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar, tendo em vista o projeto político pedagógico da escola e as características da comunidade em que atua” (JUIZ DE FORA, 2021, p. 6). Este é um posicionamento de destaque perante outros documentos curriculares, pois imputa neste profissional não apenas o papel de reprodutor de conteúdos prescritos e impostos. A sugestão do professor junto com a comunidade de decidir, autonomamente, os conteúdos a serem trabalhados reconhece antes de tudo reconhece o tempo de formação e preparação que este esteve exposto e reafirma que esta formação foi suficiente para que ele consiga analisar a sociedade ao qual está inserido, definindo o que se faz importante em cada realidade para ser trabalhada. Este movimento é essencial quando estamos discutindo história da população negra, pois em uma cidade que quase metade dela se autodeclara negra, este profissional tem a capacidade de analisar o impacto que trabalhar a história da população negra com mais profundidade (para além da escravização) terá na vida dos alunos.

As versões da Proposta Curricular utilizadas para a construção deste trabalho foram duas: a primeira proposta apresentada ainda no ano de 2012, logo após o fim dos grupos de trabalho e a promulgação da mesma; e a proposta que foi apresentada no ano de 2021. Este documento de 2021, incorpora e amplia o documento de 2012, já levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi promulgada no ano de 2017, e tem por objetivo unificar e normatizar todo o ensino ao nível nacional. O documento de 2021 já lança pontuações e críticas à BNCC de 2017, levantando discussões sobre concepções de currículo, Ensino de História e outros aspectos.

A proposta de criação de uma base nacional para a educação já existe no Brasil, desde a promulgação da constituição em 1988. Entretanto, este projeto só foi posto em prática após o ano de 2010. A Base Nacional para a disciplina de História, foi uma das que mais gerou debates e disputas entorno do que ensinar, devido às perspectivas teóricas adotadas pelas equipes que comendaram cada etapa. Acompanhemos: O primeiro documento foi desenvolvido em 2015, e já foi apresentado sob críticas da necessidade ou não de se gerar um documento que oriente de forma igual à educação em todo o país, considerando as dimensões e diversidades de culturas, povos, tradições e outras questões que atingem o Brasil.

Para o caso da disciplina de História, houve uma primeira versão do documento, que rompeu com a História tradicional e propôs uma perspectiva temática, centrando na história da América principalmente, abandonando a orientação eurocêntrica. Esta primeira comissão foi dissolvida, assim como a primeira versão do documento foi aparentemente destacada. Após este momento inicial, uma segunda comissão foi montada, que a proposta que esta trouxe, voltada com o tradicionalismo do ensino de História, a partir de viés eurocêntrico e conteudista.

Os autores consideram que a primeira versão produziu uma inversão centro geográfica, com menos destaque à Europa e mais à América Latina e ao continente africano. Os autores consideraram que a segunda versão apresenta o passado histórico como continuidade e repetição, sem problematização, e que a terceira versão trabalha pouco a questão das identidades. Para os autores, há um esvaziamento da aula de História, da falta do potencial crítico, sem estimulação da empatia com minorias. Os autores consideram que há uma grande concepção asséptica, universal e despolitizada na versão efetivada pelo governo. Os autores concluem sobre a necessidade de uma História militante por novas identidades e temporalidades, sendo necessário romper com séculos de pensamentos colonizados (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 7).

As pesquisadoras Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim fazem alguns apontamentos sobre como a BNCC de História foi recebida

entre os pesquisadores e professores que atuam no campo. As palavras acima citadas, são destas pesquisadores que, após analisar alguns artigos revisando a BNCC de História, chegam à algumas conclusões sobre como o campo científico do Ensino de História recebeu tal proposta. Na conclusão das mesmas, não foi uma recepção positiva, devido às aparências de continuidades que este documento carrega, mantendo perspectivas tradicionais, conteudistas e eurocêntricas. Portanto, as autoras se amparam no pesquisador de currículo Bill Green (2017) para afirmar que as disputas de currículo sempre estarão ligadas a disputas de poder. “Assim, entendemos com Green que currículo é sempre político” (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 3). Assim, como já foi citado anteriormente, existem disputas políticas e ideológicas entorno do que se ensinar em História e como se abordar a História.

Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História. [...] Nessa perspectiva, ensinar História na escola, remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 4).

Sendo assim, entendemos que a BNCC, mesmo trazendo questões a se pensar sobre o Ensino de História, por exemplo, o conceito de “atitude historiadora”, ou seja, destaca a importância de leitura de fontes para chegar a conclusões; ainda assim este documento manteve com perspectivas de continuidades com relação ao Ensino de história. Apesar de destacar a importância de se analisar questões com relação à fonte e intencionalidade dos sujeitos, manteve-se perspectivas eurocêntricas, lineares e conteudistas.

Portanto, ao analisar comparativamente os dois documentos curriculares que vêm regulando o Ensino de História em suas respectivas instâncias, percebemos concepções de Ensino de História que são distintas e divergentes. As elaboradoras da Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora justificam a necessidade de se adotar outra proposta pela incompatibilidade de ideias com o que vem sendo expresso na BNCC (JUIZ DE FORA, 2021). Logo, concluímos que ainda que tenha havido disputas de poder para a definição da BNCC, estas disputas não se encerraram, quando setores regionais conseguem ainda sim propor outras perspectivas e abordagens para o Ensino de História, que não se limite à acumulação de informações e reprodução de eventos históricos do passado, mas que promovam de fato, metodologicamente, a atitude historiadora por meio de outros meios.

2.2 - Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e a lei 10.639/03

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais são documentos que em sua concepção afetam diretamente a constituição de curriculum e as práticas docentes. Estes carregam sua importância por diversos fatores: em primeiro lugar, para a comunidade negra brasileira, como reconhecimento da sua participação nos processos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do Brasil; segundo, como uma reivindicação que parte dos movimentos negros, reestruturados no momento da redemocratização do Brasil, onde o reconhecimento era uma das pautas que conduziam as reivindicações do movimento político e social; e por fim, para o próprio campo da educação, a partir do reconhecimento de que esta era uma lacuna, um tema silenciado ou reproduzido de forma que fomentava a hierarquização e subalternização do grupo alvo.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É, na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (ABREU, MATTOS, 2008. p. 5).

A Lei 10.639 foi promulgada no ano de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao incluir o Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira como conteúdos obrigatórios a serem abordados no currículo básico nacional. Pode ser entendida enquanto uma política de ação afirmativa que gera diversos reflexos a partir do momento que entrou em vigor: o primeiro reflexo perceptível é que recolocou a questão racial no debate público nacional, principalmente o vinculado ao campo da educação; o segundo reflexo que pode ser apontado, caminha no sentido de que a lei visa cumprir diversos artigos da Constituição Federal no tocante a demandas por reparação, reconhecimento, valorização e afirmação de direitos; além do fato de estar atendendo a uma demanda histórica do movimento negro que reivindica justiça e igualdade de direitos.

Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (ABREU, MATTOS, 2008. p. 8-9)

A lei 10.639/03 aponta sobre “ausências e silenciamentos verificados historicamente para questões orientadas a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras que são, em grande

medida sustentadas pelas práticas epistêmicas, que deslegitimam a possibilidade de serem tais referenciais válidos e potencialmente geradores e fomentadores de conhecimento” (BRASIL, 2003). Assim, é uma lei que garantirá direitos de negros e negras, sobretudo no campo da educação, na busca por reparação.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações [...] Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2004, p. 11).

A promulgação desta lei se dá, principalmente, pela luta do movimento negro que passou a se articular em torno do combate à discriminação na sociedade brasileira, elegendo a Educação como um ponto de partida para reivindicações. Esta — a educação — era entendida como uma arma inalienável na luta contra o racismo e suas discriminações. Assim, este movimento social reivindicou ações afirmativas voltadas para a inclusão, em setores onde não havia presença de pessoas negras.

Tanto esta lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), aprovadas posteriormente em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação mostram-se importantes medidas de ação afirmativa, ao responder a um conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos pautam a necessidade da efetivação de políticas públicas capazes de transformar a nossa realidade, ainda racista e excludente (SANTOS, CHIRINÉA, 2018, p. 954).

Por meio da promulgação desta lei, possibilitou-se a ampliação de elementos pedagógicos que abordam elementos da cultura africana e afro-brasileira. Ainda assim, os profissionais encontram dificuldades na disponibilização de materiais e objetos que se aproximem da temática e a pautem de forma apropriada. Principalmente quando estamos nos referindo à componentes curriculares que não pertencem às Ciências Humanas, por exemplo, professores de matemática, química, biologia, etc. Para isso, destaca-se a necessidade incentivo à criação, principalmente por formação continuada, cursos de pós-graduação e

inclusão nas turmas de licenciaturas de disciplinas que abordem tais temáticas de maneira adequada e efetiva.

Como já apontado e demonstrando, historicamente o currículo da educação básica se pautou na perspectiva eurocêntrica, e romper com tal linha faz parte de um processo longo, onde nem todos estão dispostos a assumir tal posicionamento político. Assim, ao não discutir o currículo e propostas pedagógicas, pode-se haver consequências difíceis de serem reparadas na comunidade. É fundamental que estes sejam construídos a fim de contemplar outras perspectivas de conhecimento que foram marginalizadas. A lei tem por função este início de discussão, mas ela por si só não consegue mudar séculos de hierarquização e opressão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram aprovadas logo em seguida à lei, no ano de 2004. Este documento traz consigo algumas problematizações e recomendações para a abordagem das relações étnico-raciais.

Determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação. [...] Tanto os “Parâmetros curriculares nacionais” (PCNs) como as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem (ABREU, MATTOS, 2008, p. 6).

As Diretrizes surgiram na esteira da aprovação da Lei 10.639/03, mas como um tema que já era abordado pelos documentos curriculares brasileiros desde a década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neste documento, havia a necessidade de discussão sobre a “pluralidade cultural no Brasil, ainda que não houvesse aprofundamento ou detalhamento do que se entendiam por plural ou por cultura. Martha Abreu e Hebe Mattos destacam como estes documentos geralmente são alvos de críticas devido a dubiedades existentes em suas formulações. Elas trazem críticas que são feitas ao Parecer para as educações das relações étnico-raciais, mas que já eram questões presentes nos PCNs e de alguma forma continuaram presentes nas “Diretrizes”:

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. [...] De fato, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível. Por outro lado, em muitos outros trechos, o documento esclarece

que entende a noção de raça como construção social e histórica produzida pelo advento do racismo moderno, optando por abordar historicamente a construção da noção de identidade negra (ABREU, MATTOS, 2008, p 8-9).

Dessa forma, as autoras chamam a atenção para noções de cultura e identidade que regem a construção destes documentos. Para isso, conforme as autoras, é essencial o aprofundamento do processo histórico de constituição destes conceitos para refletir sobre as dimensões que implicam no ensino. Estes dois conceitos, assim como diversos outros (por exemplo, identidade negra, racismo, democracia racial, pluralidade cultural, entre outros) são categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos.

De acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos, refletir sobre as complexidades existentes na sociedade brasileira, e sobre os processos pelos quais ela passou, significa romper com essencialismos de que as culturas são imutáveis e estanques, e conseqüentemente não há trocas ou interrelações entre elas.

Se concordamos com as “Diretrizes” no sentido de que é importante “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (Brasil, 2004:18), não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações (ABREU, MATTOS, 2008, p. 17).

Dados estes apontamentos iniciais, podemos aprofundar na análise sobre as Diretrizes para a educação das Relações étnico-raciais. Nas primeiras páginas do documento, há a descrição de quais seriam os objetivos deste documento, no qual apontam serem “medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5). Este documento foi elaborado no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pertencente ao primeiro governo Lula, entre 2003 e 2006. Esta secretaria permitia a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual, com projetos de valorização da diversidade, por práticas educacionais (BRASIL, 2004, p. 5).

O documento ainda apresenta algumas considerações sobre a quem as diretrizes se destinam. Sendo, portanto, considerações não apenas para os professores de História em sala de aula, mas para os administradores dos sistemas de ensino e seus mantenedores, aos professores e a todos envolvidos na elaboração, execução e avaliação dos programas educacionais. Assim como destina-se também, conforme o documento, às famílias e a todos os cidadãos comprometidos com a educação e formação cidadã dos brasileiros na construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 9). Logo, podemos entender que um

dos objetivos desta diretriz é que seja abraçada por toda a sociedade brasileira no combate ao racismo e na promoção de outra educação a partir das relações étnico-raciais.

Há também a responsabilização do Estado no processo de construção da desigualdade racial e social no Brasil, estando as Diretrizes no posicionamento de um dos elementos que demandam por reparações a fim de

ressarcir os descendentes de africanos e negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2004, p. 9).

Assim, podemos entender com a citação acima, que o entendimento das pessoas que formularam essas Diretrizes, é que a desigualdade racial e o racismo presente na sociedade brasileira, teve seu início durante o regime escravista, mas foi aprofundado e reformulado no pós-abolição. Ao fazer a leitura da sociedade ocidental atual, entendemos e concordamos que os sistemas de colonização se perpetuaram e reformularam, permitindo com que hierarquias raciais e sociais fossem aprofundadas e continuassem recebendo manutenção, inclusive nos tempos atuais.

Devido a estes apontamentos que estão presentes no próprio documento, urge a necessidade de políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra, a fim de combater o racismo e as discriminações que atingem, a princípio, sujeitos etnicamente identificados enquanto negros e indígenas nesta sociedade. E cabe ao Estado promover estas políticas de reparação, atendendo inclusive ao artigo 205 da constituição federal.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de Ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 11).

Para levantar considerações sobre este documento, nos apoiaremos em *Denegrindo a Educação*. O filósofo e professor Renato Nogueira aponta que “não é raro que a proposta de uma educação antirracista seja tomada como um tema, alguma coisa pontual, localizada ‘estrangeira’.” (NOGUERA, 2012, p. 70). E foi justamente por este tratamento dado à história dos africanos e de seus descendentes no percurso formativo da educação básica que houve

necessidade de uma política pública que regulamentasse e recomendasse a inserção e a abordagem deste tema em específico. Por isso surge o Plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, para subsidiar, apoiar e regulamentar ações que circundam este tema (NOGUERA, 2012, p. 70). “O documento não deixa dúvidas, toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações; negras, negros e indígenas não devem ser definidas(os) como agentes exclusivas e exclusivos das políticas em prol de uma educação antirracista” (NOGUERA, 2012, p. 70).

E então surge a proposta de Noguera com relação à prática de “denegrir a educação”, evidenciando esta heterogeneidade que compõe o Brasil e confrontando generalizações que padronizam, hierarquizam e excluem. Denegrir a educação partiria da adoção da pluriversalidade, assumindo que nem todos precisam aprender tudo da mesma maneira, mas reconhecer as diferenças que existem nos espaços (NOGUERA, 2012, p. 71). Portanto, Noguera descreve:

como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem. Neste sentido, a pluriversalidade pedagógica pode trazer, em se tratando de sala de aula, um conjunto de novas alternativas para o aprendizado (NOGUERA, 2012, p. 71).

No documento, percebemos que a educação das relações étnico-raciais necessita de um projeto de sociedade justa que parte de um objetivo comum. O combate ao racismo perpassa pelo fim da desigualdade social e racial, sendo necessário então promover a reeducação das relações (BRASIL, 2004, p. 14). Assim, a escola pode ter um papel crucial na eliminação destas desigualdades ao possibilitar o acesso a conhecimentos científicos, registros culturais, conquista da racionalidade e conhecimentos indispensáveis para a construção de espaços democráticos. Ao confrontar o racismo, supera-se o etnocentrismo. Ao utilizar pedagogias outras, há o reconhecimento de outros lugares de enunciação e produção de conhecimento.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. [...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão,

deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2004, p. 15-16).

Dessa forma, podemos entender que as Diretrizes amparam práticas de descolonização da educação, onde outras abordagens são passíveis de serem adotadas na construção da educação básica nacional. A partir desta prática de “denegrir da educação”, assim como amparando em outras perspectivas teórico-metodológicas, como, por exemplo, a pedagogia das encruzilhadas¹⁴, a pedagoginga¹⁵, a pretagogia¹⁶, dentre outras. Todas as perspectivas metodológicas que propõem outras novas abordagens sobre história e cultura africana e afro brasileira.

Assim, a reivindicação e decisão de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica é um posicionamento eminentemente político, devendo ser tomado pelos professores, principalmente. Não se trata de excluir a perspectiva europeia, mas incluir outros lugares, outras formas de contar, outros modos de vida, permitindo ampliar o próprio currículo da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 17). Antes de tudo, há a necessidade de que a divulgação do documento entre os agentes da educação. Disponibilizar este documento para os professores e responsáveis colabora na interpretação, enriquecimento e aplicação das determinações (BRASIL, 2004, p. 26).

2.3 - Entrevistas Semi-estruturadas

Para a coleta dos dados a serem analisados na pesquisa, definiu-se que a metodologia a ser utilizada será a de entrevistas semiestruturadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Existem diversas pesquisas que apontam as vantagens, desvantagens e cuidados necessários ao se optar pela entrevista como procedimento para coleta de dados, dentre elas: QUEIROZ, 1983; TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1990/1991; DIAS & OMOTE, 1995. Existem diferenciações entre entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas. A semiestruturada tem por característica ser semidireta ou semiaberta, ou seja, existe um tema inicial e alguns questionamentos direcionadores, mas cada entrevista

¹⁴ Ver: RUFINO, Luiz. **Performances afro-diaspóricas e decolonialidade**: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. Revista Antropolítica, n.º 40, Niterói, p.54-80, 1.sem. 2016.

_____. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 231 f. (Tese), Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

¹⁵ Ver: ROSA, Allan. **Águas de Homens Pretos** - imaginário, cisma e cotidiano ancestral (São Paulo, séculos XIX ao XXI). Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação Cultura, Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

_____. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. Editora Jandaíra, 1ª edição. São Paulo, 2019

¹⁶ Ver: PETIT, S. H. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.

passa por percorrer um caminho único e individual.

Eduardo José Manzini entende que “todas as entrevistas se dirigem a algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca” (2004, p. 2). No caso da entrevista semiestruturada, o autor entende que a atenção se daria na construção de perguntas básicas para o tema a ser investigado, possibilitando com que o entrevistado as aprofunde.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152 apud MANZINI, 2004, p. 2).

Inicialmente houve a elaboração de um roteiro de entrevista com algumas perguntas iniciais relacionadas aos quatro temas que planejo abordar durante a conversa. Os temas escolhidos para serem abordados são: “apresentação”, onde o sujeito se contextualiza profissional e pessoalmente; “a escravidão em Juiz de Fora”, onde o objetivo é mapear o conhecimento dos professores com relação ao processo de escravização ocorrida na região; “educação para as relações étnico-raciais”, onde o objetivo é mapear o conhecimento dos professores acerca das legislações, propostas curriculares, normativas e outros dispositivos que amparam a Educação para as relações étnico-raciais; e por fim, “memória, passados-presentes, rupturas e continuidades”, que planeja estabelecer relações entre a escravização ocorrida na cidade e possíveis resquícios deste processo para as relações sociais e raciais atualmente na cidade de Juiz de Fora e nos espaços escolares.

Ao elaborar este percurso de entrevista, em que todas as perguntas elaboradas para a entrevista podem ser conferidas no anexo I, pretende-se atingir os objetivos da pesquisa, fazendo análise do roteiro, das entrevistas e das respostas obtidas, ao fim comparando com as hipóteses levantadas e elementos presentes nos documentos que servem de base da pesquisa.

Acredita-se que o caminho mais fácil a se percorrer para se criar dados seja por meio da coleta de opiniões, concepções, expectativas e/ou percepções sobre a realidade da cidade de Juiz de Fora, para complementar aquilo que está descrito nas pesquisas e nos documentos que nos ampara e foram produzidos anteriormente. Eduardo Manzini entende que geralmente este é o uso da entrevista (2004, p. 4). O autor aponta que até mesmo a escolha de verbos para

o momento da entrevista pode ser indicativo de algo, por exemplo, o verbo “verificar” que é normalmente empregado no momento e indica que o pesquisador pretende “ver” algo ou alguma versão sobre os fatos, por meio da entrevista (2004, p. 4).

Pretende-se que com os caminhos percorridos pelas entrevistas realizadas, possamos perceber algumas questões com relação à Educação para as Relações Étnico-raciais no município de Juiz de Fora. O objetivo não se concentra em fazer uma análise ampla e aprofundada de toda a Rede Municipal de Ensino, devido a diversas questões, dentre elas o tempo disponível para a pesquisa e a dimensão que esta rede, se considerarmos questões territoriais e de diversidade. Mas, é possível analisar qualitativamente, a partir de alguns relatos, de professores que atuam na rede de ensino, circulam por espaços e realidades diferentes e observam suas práticas profissionais. Dessa forma, acreditamos que a entrevista semi-estruturada se apresenta como uma boa escolha para esta análise qualitativa e crítica.

2.4 — Os sujeitos de pesquisa e primeiros contatos.

Definidos o tema de pesquisa, a metodologia e os sujeitos que seriam alvo da pesquisa, iniciou-se a etapa de tentar contato com estes professores que se tornaram sujeitos do estudo. Alguns critérios foram definidos para que estes convites fossem feitos: não seria delimitado identidade de gênero, nem identificação étnico-racial, nem idade ou tempo de formação. Com estas não delimitações de alguns critérios, pretendeu-se tentar abarcar o máximo de possibilidades com visões de mundo e experiências de vida possíveis. Se tratando da forma como nos posicionamos na sociedade, entendemos que a experiência de um homem cis branco é completamente diferente de uma mulher cis negra. Dessa forma, único critério a ser exigido para participar ser entrevistado seria estar trabalhando ou ter trabalhado na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, enquanto professor, ou professora de História.

Diante do contexto de pandemia e distanciamento, o primeiro contato informal foi feito pelas redes sociais, visando encontrar pessoas que estariam disponíveis para a realização da entrevista. Ainda que o primeiro meio utilizado fosse o informal, tentou-se manter uma formalidade na forma de contato, na escrita do texto e explicação do objeto de estudo. Ao todo foram contatadas 10 pessoas com o objetivo de que ao menos 5 aceitassem ser entrevistadas. Algumas recusaram o convite, outras não retornaram o contato, e ao final do processo três entrevistas foram realizadas. Estas três serão consideradas para a análise.

Os entrevistados são: um homem negro, uma mulher branca e uma mulher negra. A primeira comunicação com estes foi feita por aplicativos de mensagens instantâneas, e posteriormente o convite formal foi enviado ao e-mail dos mesmos. As entrevistas

aconteceram por meio de plataformas de video-chamadas digitais (Google Meet e Streamyard), para a gravação poder ficar salva a fim de posterior consulta, com anuência dos entrevistados. A identificação dos participantes ficará enquanto: a primeira entrevistada será identificada como “Roza Cabinda”, o segundo entrevistado como “Theóphilo” e a terceira entrevistada como “Cirene Candanda”; garantindo o sigilo da identidade dos mesmos, assim como acordado e também homenageando a pessoas que foram relevantes para a construção da história da população negra juizforana. Seguiremos com as apresentações dos mesmos.

O primeiro bloco de pergunta direcionado aos entrevistados tinha por objetivo a apresentação dos mesmos, com o objetivo de conhecer os sujeitos de pesquisa, a sua formação, seu campo de atuação, e questões complementares. Nesta etapa inicial do diálogo foram direcionadas perguntas que questionavam sobre idade, naturalidade, nacionalidade, como se identificava racialmente e com relação ao gênero. Também foram direcionadas questões com relação à formação profissional, por exemplo, graduação, pós-graduação e especializações, desde quanto atua enquanto professor (a), se esteve exposto a algum tipo de formação continuada com relação à temática da educação para as relações étnico-raciais no seu período de atuação profissional e se é efetivo (a) ou contratado (a) da rede de ensino.

A conversa com a Roza Cabinda começou com a apresentação do projeto de pesquisa e os objetivos a serem atingidos. No diálogo houve a tentativa de apresentar os motivos pelos quais entrei em contato com a mesma, e como foi o caminho até que eu chegasse a ela, pelo fato de não nos conhecermos anteriormente.

Na apresentação da mesma pudemos contextualizar trajetórias pessoais e profissionais: esta professora tem entre 35 e 40 anos, atua na rede municipal há cerca de 12 anos em uma escola da Zona Norte de Juiz de Fora, se identifica enquanto uma mulher negra. Se formou em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre 2005 e 2010, e concluiu seu mestrado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aponta que durante o seu mestrado teve contato com questões e discussões sobre o período do “pós-abolição”, devido ao contato com a professora Ana Lugão durante uma disciplina que a levou a pensar na condição do negro depois da escravização. Aponta também o contato que teve com a Faculdade de Educação da UFJF durante a graduação e como este período foi extremamente importante para se pensar nas questões da educação e no papel social do Ensino de História. Esta professora é efetiva na Rede Municipal de Ensino e esteve próxima das discussões sobre a proposta curricular durante a sua elaboração entre 2011 e 2012.

O contato inicial com Theóphilo aconteceu de forma parecida que com Roza Cabinda. Por meio das redes sociais em que houve uma apresentação informal, e posteriormente o

convite oficial foi encaminhado formalmente por e-mail. A apresentação deste também se deu no sentido de entender trajetórias pessoais e profissionais: também se licenciou em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre 2005 e 2010. É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF). Especialista em Educação para as Relações Étnico Raciais pelo NEAB da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trabalha na rede municipal e na rede estadual há cerca de 20 anos, em um bairro da Zona Leste de Juiz de Fora. No período em que esta pesquisa estava sendo realizada, exercia um cargo na Escola de Governo da Prefeitura de Juiz de Fora¹⁷, onde atua na formação continuada e em cursos para profissionais da Prefeitura na totalidade, não somente os professores e professoras de Rede Municipal.

Já neste ponto inicial da conversa citou a grade curricular do curso, em que classificou como “fechada”. Citou sobre a turma dele não ter tido contato com a disciplina de História da África, o que limitou de alguma forma sua formação, e influenciou com que alguns colegas não pratiquem a lei 10.639/03 no seu cotidiano.

Diferentemente dos outros dois entrevistados, o contato com a terceira ocorreu com a mediação de um colega de trabalho. A época eu estava trabalhando como contratado de uma escola estadual e ainda faltavam alguns convites a serem feitos. Por meio de conversas da sala dos professores, comentei com um colega sobre a pesquisa de mestrado e a dificuldade de encontrar professores que atuam na rede municipal, e então este me passou o contato desta professora. Posteriormente, trocamos mensagens informais por meio de aplicativos de mensagens e então o convite formal enviado por e-mail.

A conversa com a professora três também começou com a explicação sobre as trajetórias que a pesquisa passou e então ela se apresentou. Cirene Candanda se apresenta como: professora de História “essencialmente na educação básica e praticamente a carreira inteira trabalhando com o Ensino Fundamental” por ser o campo que ela acredita lidar melhor. Se identifica enquanto uma mulher branca, embora não se sinta a vontade de se descrever assim, considerando que vem de uma família miscigenada. Mesmo assim, entende que o fato

¹⁷ “A Escola de Governo é voltada para o atendimento das demandas institucionais de capacitação e treinamento dos recursos humanos das diversas áreas da administração municipal. Sua missão é promover a modernização e a qualificação dos servidores da administração pública municipal, formando e aperfeiçoando os quadros técnicos, difundindo novas práticas e promovendo a execução de programas de liderança. Seus principais objetivos são: qualificação e o aperfeiçoamento dos servidores municipais; formação dos servidores como agentes de mudança da cultura organizacional do serviço público; contribuição para o aperfeiçoamento dos serviços públicos; interação entre os servidores; discussão permanente das políticas públicas; colaboração para o aprimoramento dos processos de administração e gestão do serviço público municipal; apoio às iniciativas de capacitação de servidores de outras esferas de governo.” Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/escola-de-governo/#conheca> Acesso 13/02/2023

de fenotipicamente ser branca a confere uma série de privilégios. Se graduou em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É mestre e doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atualmente se encontra como pós-doutoranda em História pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trabalha na rede municipal desde 2003, como contratada, e por isso não estando fixa em apenas uma escola, mas circulando por vários espaços da cidade. A primeira escola desta professora foi na Zona Norte da cidade.

Percebemos, portanto, como as questões que atravessa os três sujeitos da pesquisa são diversas. Questões como formação, identidades, escolas, opções de pós-graduação entre outras questões. Como percebem tanto a BNCC, quanto a Proposta curricular da Prefeitura e as questões que atingem a Educação das Relações Étnico-Raciais também se diferem. É o que analisaremos de forma mais profunda no próximo capítulo.

Além da apresentação feita pelos próprios entrevistados, outros três tópicos foram abordados na conversa, a fim de mapear os objetivos aqui delimitados: entender as abordagens que o Ensino de História da região da Zona da Mata mineira tem sobre o período da escravização da região.

Dessa forma, o primeiro tema a ser destrinchado se dará visando entender qual o conhecimento destes entrevistados com relação ao próprio sistema de escravização ocorrido na região. Neste bloco foram abordadas perguntas que questionavam o contato deles(as) com as produções historiográficas que abordassem de alguma forma o tema retratado, as informações recebidas acerca da formação da cidade de Juiz de Fora durante seu processo formativo, como este sujeito percebe atualmente o debate acerca deste processo ocorrido no passado da região e, por fim, se e como este sujeito aborda a escravização da Zona da Mata mineira e seus resquícios em sua prática docente cotidiana.

O segundo bloco teve por objetivo entender o conhecimento dos sujeitos sobre legislações, propostas curriculares, normativas e outros dispositivos que amparam a Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil. Dessa forma, foram abordados temas como: a inserção deste tema — a educação étnico-racial — na proposta curricular da PJJ, conhecimentos acerca do Parecer para a Educação das Relações Étnico-raciais e da lei 10.639/03 e as abordagens sobre temas que envolvam a população negra na prática cotidiana deste ou desta.

Por fim, no terceiro bloco de debate, objetivava-se compreender se e como este sujeito estabelece relações entre a escravização ocorrida na região e possíveis resquícios deste processo para as relações sociais e raciais atuais. Logo, foram abordados temas como: se esta

pessoa acredita na continuidade de processos históricos e se ela conseguiria apontar algum que afete a região em que estávamos debatendo, os resultados da pesquisa ONU-IDH de 2017, já debatida anteriormente, representações por dispositivos de memória e como este debate pode chegar até a sociedade juizforana na totalidade.

A partir dos temas abordados, acreditamos que foi possível traçar uma relação entre conhecimento acerca de questões do passado, possíveis resquícios e questões ainda a serem refletidas no presente e o papel da Educação na colaboração deste processo social. Seguimos às respostas.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM JUIZ DE FORA

3.1 - A definição do tema de pesquisa

Para que a coleta de dados e fontes fosse feita, como indicado anteriormente, realizou-se o diálogo com professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A partir do contato com estes profissionais, dialogando sobre os documentos curriculares também citados anteriormente, os impactos destes nas suas atuações profissionais e a resposta dos alunos diante das provocações e proposições trazidas para a sala de aula, é possível analisar algumas questões no âmbito qualitativo, com relação a como o tema da escravização da região de Juiz de Fora aparece em sala de aula.

A escolha de trabalhar com professores da Rede Municipal de Ensino ocorreu devido a diversos fatores. Naturalmente, em todo processo de pesquisa até a finalização do projeto, ocorrem transformações, e com este trabalho não foi diferente. Dentre estas influências externas que atingem o processo de pesquisa é possível destacar algumas: a definição de um tema de pesquisa, que passou por um processo longo de reflexão, reedição e afinamento; sobretudo devido ao impacto da pandemia da COVID-19.

O momento em que a pesquisa começava a se iniciar, definindo objetos, objetivos, fontes e bibliografia, era concomitante ao período de isolamento social e os primeiros meses da pandemia de SARS-COV₂ no planeta. O cotidiano após março de 2020 se caracterizou pelo distanciamento social, que incluiu o cancelamento das aulas presenciais em todos os níveis educacionais, a inclusão da máscara enquanto peça essencial para autoproteção, mortes, superlotação de leitos de hospital, entre outros. Mesmo diante deste contexto, houve o retorno das aulas no modelo remoto de ensino e conseqüentemente o prosseguimento das pesquisas.

Com o retorno às aulas, e o contato com as disciplinas, houve a possibilidade de refletir sobre a proposta de trabalho e os objetos/sujeitos de estudo. Naquela época, o objetivo ainda se concentrava em analisar socialmente o papel dos sujeitos negros envolvidos em movimentos sociais - especialmente o Movimento Negro - na construção da cidade de Juiz de Fora. Dentre as reflexões foi possível chegar aos professores enquanto agentes de construção do conhecimento Histórico, circulação no espaço da cidade e contato com diversos públicos devido à relação cotidiana com os alunos que se renovam a cada ano. Assim, alguns questionamentos direcionaram as delimitações da pesquisa: Há, por parte dos alunos, a percepção em sala de aula sobre a participação dos sujeitos negros na construção de Juiz de

Fora? Se sim, como eles percebem esta representação? Essa participação chega pelos meios oficiais, curriculares, ou chega pela voz dos alunos?

Inicialmente a intenção de construção de elementos para a análise aconteceria com a imersão em salas de aulas, acompanhando os professores onde o tema de sua aula fosse escravização, história da África, africanidades ou algum outro que perpassasse pela história de pessoas negras em diáspora. Entretanto, diante do contexto de pandemia, houve alguns impeditivos: as escolas não estavam funcionando presencialmente, mas sim por meios remotos. Nestas aulas virtuais, haviam diversos modelos e opções específicas em cada escola: algumas disponibilizavam atividades para os alunos fazerem em casa e devolverem em um prazo estipulado, outras escolas com aulas remotas por meio de plataformas digitais, grande evasão escolar devido à falta de acesso à internet e outros equipamentos de comunicação, entre outras realidades.

Optar por manter contato com alunos seria difícil devido a diversas questões, assim, foi necessário a escolha por mudar o olhar dos alunos para os professores, a fim de dialogar com eles sobre suas práticas pedagógicas. Tentar contato com um professor talvez fosse mais fácil do que tentar contato com diversos alunos. E diante do momento de pandemia, este contato poderia se estabelecer por meios virtuais.

A melhor forma de dialogar com estes professores sobre suas práticas seria levantar questões através dos seus relatos de experiência, trazendo reflexões sobre estes docentes, percepções acerca da aproximação da presença da população negra no processo histórico da cidade de Juiz de Fora, entre outros. A pergunta-chave que conduziu o processo foi: Como os professores de História da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora abordam conteúdos que envolvem a população negra juizforana?

O livro do professor Wanderson Flor do Nascimento, “Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e ensino de Filosofia no Brasil” (2016), ajudou neste processo de definição dos caminhos que a pesquisa percorreria. O autor descreve a filosofia praticada no Brasil segundo perspectiva etnocêntrica, desconsiderando outros modos de praticar a ciência, tal como os modelos das comunidades africanas, não favorecendo para a construção de um mundo plural. De acordo com Nascimento, ainda que haja as leis 10.639/03 e a 11.645/08, existe grande silêncio nos cursos de licenciatura com relação às práticas de filosofia africana e até mesmo as projeções de solo nacional.

Nascimento aponta que existe uma demanda dos movimentos antirracistas, que viram necessidades na construção de outras abordagens da história e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, como elemento que busque visibilidades para além

da subalternidade. O autor aponta que é essa outra abordagem que contribui com a libertação da cultura escolar das amarras coloniais e com a reconstrução da identidade dos sujeitos descendentes daqueles que foram subalternizados. É esse olhar de perceber abordagens que não nos subalternize, que direciona os objetivos a ser alcançados por aqui.

O autor ainda aborda a relação da memória e de comunidades tradicionais africanas e afro diaspóricas. Ele aponta que a relação com a memória africana não é de simples evocação, mas remete ao registro da elaboração e da relação que esta memória estabelece com a comunidade e a ancestralidade. Nascimento (*apud* BIDIMA, 2016, p. 34) aponta que não é possível filosofar assim como estar na vida, sem estarmos inseridas e enredadas pelas histórias que nos cercam, sobre e em torno de quem somos. Histórias que nos constituem, nos situam, nos transportam, nos capturam, podem nos libertar. Assim, Nascimento sugere a ideia de “paradigma da travessia” que conclama a atravessar a história que apagou e violou as memórias e presenças das pessoas negras na constituição de nossa história oficial, sem, contudo, esquecê-la, para construir algo novo em movimento, dinâmico, inventivo.

Ao comentar sobre a relação de falar e escutar, Nascimento indica que fazem partes de um mesmo processo de diálogo. O diálogo só é possível se a outra pessoa entender o que falamos, de onde falamos e porque escolhemos falar do jeito que falamos. Segundo o autor, não há diálogo possível se cremos que a outra pessoa não pode entender o que dizemos. O autor aponta ainda que quando não há possibilidade de falar (ou seja, o silenciamento) é quando age uma das mais eficazes e presentes ferramentas do esquema colonial; parte desse silenciamento implica em internalizar a dinâmica colonial; colonizar o nosso pensamento, a nossa capacidade de aprender, de ensinar...

O silêncio sobre a história e o reconhecimento da população negra em Juiz de Fora, parte de uma relação estabelecida por meio da colonialidade, definindo e hierarquizando aqueles que podem falar e aqueles que não podem. Assim, acreditamos que justifica-se escolher pelo diálogo ao tentar buscar histórias da população negra de uma determinada localidade. O diálogo com os professores, sobre métodos de trabalho, instrumentos, percepções e a relação com os alunos nos ajuda a entender como se debate o tema na cidade e como a própria população percebe a sua história. Recuperar a memória deste grupo por meio de elementos presentes em tradições ancestrais — oralidade, ancestralidade, memória — faz parte do nosso processo de reconstrução da identidade. Assim, partiremos para o diálogo com os professores.

3.2 - A escravização em Juiz de Fora

A proposta principal deste primeiro tópico do diálogo tentou entender a escravização em Juiz de Fora e os desdobramentos desta, enquanto um tema a ser abordado ou não em sala de aula. O objetivo se concentrava em analisar as aberturas que documentos curriculares concediam para que esta discussão fosse inserida no Ensino de História local, e como professores de História da região fazem com que este debate ocorra em suas aulas. Os professores entrevistados apontam diferentes caminhos em suas trajetórias pessoais no contato com o tema da escravização em Juiz de Fora. Seja pelo período de formação, pelo local de formação ou até mesmo pelo interesse pessoal e a demanda que chega a estes em sala de aula.

Roza Cabinda cita que à época de sua formação, teve contato com algumas obras que investigavam o tema, por exemplo, o trabalho de Elione Silva Guimarães¹⁸, e projetos sobre a questão cafeeira em Juiz de Fora, conseqüentemente tendo contato com temas da escravização. Na escola, a mesma diz ter encontrado publicações da FUNALFA¹⁹, por exemplo, a obra “Passeio pela cidade”²⁰, que fala de patrimônio cultural e imaterial. A professora cita que utilizou esta obra trazendo questionamentos aos alunos sobre patrimônio e memória, no sentido de incitar o debate com relação a qual memória estaria sendo preservada na cidade. O livro traz desenhos e explicações sobre alguns pontos da cidade, como a Praça da Estação e o Parque Halfeld, e ajudam, conforme a mesma, a refletir sobre quais memórias são preservadas na cidade.

A segunda obra que Roza Cabinda cita trabalhar em sua atividade docente é “Juiz de Fora: a cidade em Revista”²¹, especificamente o texto “Juiz de Fora é terra de preto também uai!”, que diz respeito à presença de pessoas negras no cotidiano da cidade, já que o senso comum da narrativa sobre a formação da cidade privilegia grupos de origem étnica eurocêntrica, como os italianos e os alemães citados pela entrevistada.

Justamente fala sobre isso. Se você descer o calçadão, você vai encontrar pessoas negras, mas se você ler sobre a história da cidade, você vai ler muito mais sobre italianos e alemães, que, na verdade, são minoria. Não é que não seja uma memória importante desta imigração, mas que às vezes é exaltada né? Enfim. Em vista da sociedade racista, estruturalmente racista que a gente vive. E outras memórias são varridas para debaixo do tapete. E aí ela traz justamente esta questão do porquê também é terra de preto? Porque nós temos uma história da cidade ligada à exploração cafeeira, que era escravista, a mão

¹⁸ Que trabalho é esse que a professora disse que leu?

¹⁹ Abreviação para Fundação Cultura Alfredo Ferreira Lage

²⁰ Livro que contém 44 crônicas sobre a cidade de Juiz de Fora, do autor Juliano Nery. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=40572> Acesso 13/02/2023

²¹ Revista que contém textos informativos de estudiosos sobre a história da cidade de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=12223> Acesso: 13/02/2023

de obra escravizada. No censo de 1872, a gente tem a maior população escravizada do país era aqui em Minas Gerais. Então Juiz de Fora estava dentro deste cenário (Roza Cabinda).

Este trecho dito por Roza Cabinda se encontra com comentários feitos por Theóphilo, quando questionado sobre escravização em Juiz de Fora. Este afirma que não teve contato com o tema durante a sua graduação, pois percebia a valorização de outras figuras imigrantes na cidade, que não os negros. Cita inclusive que à sua época de formação, haviam exposições celebrando o aniversário da cidade e que conforme a percepção dele mesmo pouco havia citado a presença da participação dos negros na construção de Juiz de Fora. Este professor cita também a percepção de algumas regiões de periferia na cidade de Juiz de Fora ter maior concentração de população negra, como se apoia no exemplo do bairro Dom Bosco, mas que não houve estudos aprofundados sobre o tema. Atualmente percebemos algumas pesquisas trabalhando no sentido de apontar possíveis desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais na ocupação da cidade, como demonstra a pesquisadora Ana Claudia de Jesus Barreto²². Assim, Theóphilo acredita que à sua época de formação não havia espaço para se aprofundar nos estudos sobre a escravização em Juiz de Fora e nem discussões que associasse o tempo-presente.

A professora Roza Cabinda cita também uma exposição em homenagem ao aniversário da cidade no ano de 2012, intitulada “Porque viemos?”²³. Esta exposição tentava reunir em sua narrativa os grupos que formam a população Juizforana, incluindo os africanos. A professora indica que previamente visitou a exposição para definir os objetivos pedagógicos que gostaria de ter com os alunos. Então aponta uma parte que indicava que os africanos vieram para o Brasil “sem mala, sem bagagem, porque forçados”. Dessa forma, esta entrevistada demonstra conhecimento da história da escravização juizforana e de elementos pedagógicos que estão disponíveis dentro e fora da escola para se trabalhar o período. Como a mesma disse “são achados, não foram elementos apresentados”, mas acredita no protagonismo do professor em se atentar às diretrizes e procurar coisas potenciais que incitem ao debate.

Theóphilo também exemplifica algumas experiências que teve ao se trabalhar com a história africana e afro-brasileira em sala de aula. Entretanto, o mesmo aponta que em

²² BARRETO, Ana Claudia de Jesus. **O lugar dos negros pobres na cidade: estudo na área de risco no Bairro Dom Bosco**. FUNALFA, Juiz de Fora (MG), 2010.

²³ A mostra "Porque viemos?" destaca a trajetória imigrante que se estabeleceu na cidade de Juiz de Fora, principalmente a que ocorreu no século XIX. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=34304> Acesso 13/02/2023

resposta à abordagem diz ter recebido experiências de preconceito vindo tanto dos pais quanto dos alunos. Destaca também outros professores e coordenadores que se recusavam a aplicar a lei 10.639/03 utilizando da justificativa de não terem tido formação ou materiais didáticos suficientes. Este professor classifica esta situação enquanto “silêncio conveniente”.

Questionado sobre como costuma abordar o tema da escravização em sala de aula, Theóphilo respondeu que inicia a partir do contexto geral. Antes de tudo desmistificando as perspectivas preconceituosas sobre o continente africano. Este acredita que os professores dos 8º e 9º anos estão com “a faca e o queijo na mão”²⁴ para se trabalhar a escravização em Juiz de Fora, devido à abordagem do tema do Brasil Imperial. Este professor acredita que trabalhar determinados temas no 6º e 7º ano é prejudicial devido à adaptação que estes ainda estão tendo com o conteúdo histórico. E por fim destaca que, para ele, a etapa de escolarização propicia para se aprofundar determinados temas seria no Ensino Médio, mas que as provas do PISM²⁵ atrapalham na escolha de temas e abordagens que os professores adotam.

Quando questionada se e quais contatos teve com a escravização em Juiz de Fora, Cirene Candanda aponta o fato de ter se formado em Ouro Preto, assim, acredita que as universidades geralmente se debruçam mais sobre o território em que estão inseridas. O grande foco de discussão da sua universidade de formação era o século XVIII, o barroco, a mineração do ouro. Desde a graduação esta professora afirma ter estabelecido contato com estudantes e professores de Juiz de Fora, e vez ou outra recebia algumas informações sobre as pesquisas que se debruçaram sobre a temática da escravização e eram desenvolvidas pela cidade. A professora aponta alguns pesquisadores da UFJF que abordaram de alguma forma o tema da escravização em suas pesquisas, como o professor Anderson Pires²⁶ e a professora Maraliz Christo²⁷, mas destaca que ela mesma não tem estudos focados na questão da escravização. Dessa forma, o contato com o tema se dá pela atuação profissional, ou seja, na demanda do trabalho que a sala de aula e os alunos trazem.

Ainda se atentando sobre a atuação profissional, Cirene Candanda destaca algumas questões a se observar: esta professora na maior parte de sua carreira trabalhou em escolas de

²⁴Expressão que indica ter todas as condições favoráveis para se resolver positivamente uma situação.

²⁵ Programa de Ingresso Seletivo Misto, é um vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde a cada ano do Ensino Médio se faz uma prova e ao final do 3º ano somam-se os pontos para a disputa de uma vaga na universidade.

²⁶ PIRES, Anderson José. **Café, Finanças e Bancos: Uma Análise do Sistema Financeiro da Zona da Mata - 1889/1930**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2004.

²⁷ CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. A memória afrodescendente nos museus brasileiros: o caso do Museu Mariano Procópio. **Revista de Artes Visuais**, v. 24, n 42, nov/dez 2019.

periferia; escolas públicas de periferia. Esta professora identifica a cidade de Juiz de Fora como majoritariamente negra; assim aponta que na sua percepção a rede pública recebe alunos e alunas com fenótipos negros. Esta contatação se confirma com a pesquisa JF em Dados, que apontou que a Rede Pública de Juiz de Fora tem sete vezes mais alunos negros do que a rede privada da mesma localidade. O resultado desta pesquisa, além do relatório final, foi publicado em reportagem de Carolina Leonel no jornal Tribuna de Minas²⁸ em 23 de novembro de 2021, e os dados utilizados são om base no Censo escolar de 2020.

A presença de alunos negros nas escolas públicas de Juiz de Fora é quase sete vezes maior do que a quantidade de estudantes pretos e pardos nos colégios particulares da cidade. Na rede pública, o percentual de negros é de 51%, ou 43.839 alunos, em relação ao total de estudantes, enquanto na rede privada, pretos e pardos representam 19%, ou 6.366 estudantes, do total de crianças e adolescentes. Já os alunos brancos são 65% dos estudantes das escolas particulares do município, ou 20.788, e somam 36%, ou 30.803, dos alunos da rede pública. Os dados são parte de mais um levantamento do JF em Dados, baseado no Censo Escolar 2020 e indicam, conforme análise de especialistas na área ouvidos pela Tribuna, uma educação desigual para brancos e negros na cidade e escancaram uma realidade que segrega (TRIBUNA DE MINAS, Carolina Leonel, 23/11/2021).

Diante disso, Cirene Candanda aponta a necessidade de abordar este tema com seus alunos: a questão étnico-racial na sociedade atual, as múltiplas formas de racismo e discriminação que eles enfrentam no cotidiano. São abordagens que vão desde o 6º ano com a Introdução aos Estudos Históricos até a finalização do 9º ano, independente da turma.

Isso perpassa a minha sala de aula, porque eu compreendendo que não é possível ensinar numa cidade negra, né? Com uma população majoritariamente negra, com esta história embranquecida, que a gente tem. E é um negócio com um território negociado, porque quem sou eu para poder falar desta questão se todas as pessoas olham para mim e me vêm como uma mulher branca. Então é necessário, na discussão me apresentar e dizer porque eu to discutindo a questão de que a cidade é uma cidade majoritariamente negra; que eu tenho uma ancestralidade que é negra e indígena também, que eu sou de um bairro periférico. Isto é uma coisa que conta muito. Mais do que eu dizer para os meus alunos da minha ancestralidade, o fato de ter passado praticamente a minha vida toda no Linhares e conhecer bem o Linhares, eu tive uma passagem curta numa escola estadual lá. Eu acho que é uma questão que eles conseguem perceber que a questão do negro ela acompanha todo o meu processo formativo. [...] Eu preciso ter um diálogo com eles que seja claro e evidente, sem dizer para eles que eu to falando porque eu sei. Não! Eu não sei, a não ser teoricamente. Mas o racismo cotidiano... E ai eu vou

²⁸ TRIBUNA DE MINAS - “Rede pública de Juiz de Fora tem sete vezes mais negros que rede privada” - 23/11/2021. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/23-11-2021/rede-publica-de-juiz-de-fora-tem-sete-vezes-mais-negros-que-rede-privada.html> Acesso 13/02/2023

discutindo esta questão e a abordagem vai perpassar todos os anos do processo formativo”.

Com relação ao debate chegar na sociedade, Roza Cabinda diz perceber que dependendo do cenário, discussões raciais podem ser incômodas para as pessoas, mas que pelas pressões de movimentos sociais resultantes em legislação e outras questões, existe a possibilidade de que a geração tenha mais condições de discutir na cidade. A professora acredita que os formadores de opinião da região ainda estão atrelados ao que chamou de “idealização cívica”, da memória da cidade, evitando entrar em contato com temas que toquem nas feridas da cidade. Então, na concepção da professora, Juiz de Fora “é uma sociedade que tem problemas em se olhar no espelho. E se olha por meio de lentes um pouco embaçadas” (Roza Cabinda). A professora aponta um longo caminho para que se reconheça enquanto uma cidade negra e desigual, mas que espera que esta nova geração exposta a estas novas discussões tenha mais condições de tocar nestes temas.

Já Cirene Candanda, ao comentar brevemente a proposta curricular da Secretaria de Educação indica que apesar de achar atraente a forma temática de se trabalhar a História, pessoalmente, acredita ser mais efetiva a organização da estrutura temporal e quadripartite. E a partir dessa divisão, a professora acredita ser possível trazer a questões da sociedade, estabelecendo a relação passado e presente, tão necessária na educação básica. Podemos entender que na concepção da professora, a ideia está concentrada em não excluir um e evidenciar outro, mas mostrar as possibilidades e diversos pontos de vista aos alunos e permitir que estes decidam em que conhecimento pretendem se aprofundar. Assim, a resistência e a cultura é trabalhada por esta professora objetivando a construção da identificação com seus heróis. “Eu discuto com eles: quem são os nossos heróis? São estas pessoas brancas, velhas e gordas? Geralmente são mesmo, os nomes de praças e ruas. De monumentos públicos”. E então a professora indica abordar esta discussão do negro, a mulher e do indígena na sociedade, e quais são as formas de resistência que estes estabelecem diante de violências sofridas.

Conclusivamente, é possível perceber como que o tema da escravização chega para os professores entrevistados: se não pela pesquisa acadêmica, chega pelas demandas da sala de aula ou por dispositivos culturais. Além deste debate enquanto tema do passado, os professores conseguem levar os alunos a debater a partir de questões que estão no cotidiano: como um livro ou uma exposição artística. Percebemos que os professores tem posicionamento crítico acerca da história de Juiz de Fora, principalmente com relação ao tema da escravização, e a partir disso buscam formas de questionar e debater este assunto em

seus exercícios profissionais.

3.3 - Educação para as relações étnico-raciais

Nesta etapa da conversa, o objetivo principal se concentrava em dialogar com os professores sobre os impactos das leis que amparam a educação para as relações étnico-raciais nos seus trabalhos. Ainda que estes tenham se formado durante ou depois a promulgação da Lei 10.639/03, acreditamos ser possível refletir em como estes documentos e seus desdobramentos conseguem ajudar na organização e abordagem de temas que toquem nas discussões com relação à raça e ao racismo no Brasil.

Quando Roza Cabinda é indagada se teve contato com a lei 10.639/03 e as “Diretrizes” durante a formação, a mesma responde que na formação talvez menos do que no mestrado, por ainda estar na graduação durante o período de elaboração e promulgação. Esta aponta que se aproximou da lei e das diretrizes durante a participação nas conferências que discutiam a proposta curricular da PJJ, principalmente para que pudesse aprofundar o estudo do campo da Memória no Ensino de História. Como citado anteriormente, o elemento “memória” é uma das habilidades que a proposta curricular da prefeitura prevê que os alunos desenvolvam com relação à educação Histórica. E este elemento se aproxima muito da educação para as relações étnico-raciais, pelas práticas e as questões de memória serem caras para o Ensino de História da África e história afro-brasileira. Como citado anteriormente, quando Wanderson Flor do Nascimento aponta a relação da memória e de comunidades tradicionais africanas e afrodiáspórica, não simplesmente como evocação, mas como registro da comunidade e da ancestralidade. Dessa forma, a professora diz que buscou pelo escopo teórico nas leis para elaborar esta habilidade. Roza Cabinda cita também de uma formação chamada “A cor da cultura”²⁹, ligada ao Ministério da Educação, quando é disponibilizado um material por esta formação, tendo um rico conteúdo e sendo possível de ser utilizado até hoje. Esta formação contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da Proposta curricular da Prefeitura.

Quando questionado sobre a Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora para a disciplina de História, Theóphilo emite algumas opiniões interessantes. Ele acredita que esta proposta incomoda muitos professores por ser “aberta demais”, com os 3 eixos “não dando um norte para o trabalho”, conforme a análise dele. O entrevistado aponta a resistência de

²⁹A Cor da Cultura foi um programa de valorização audiovisual e pedagógico da cultura negra. Foi iniciado em 2004 a partir da promulgação da lei 10.639/03.

Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura> Acesso 13/02/2023.

alguns professores pelas diferenças entre a Proposta curricular e o livro didático.

“Tive reuniões de discussão com professores que queriam aquele currículo ali, tradicional. Tem gente que perguntava assim ‘para que caminho seguir se o livro não segue assim?’ e aí a gente para e mostrava que o livro seguia assim sim! Cada ano tem Temporalidade, tem memória e tem conhecimento. Tá tudo ali! O tempo todo!”

Theóphilo acredita que a autonomia que a Proposta Curricular garante ao professor para se trabalhar é ótima, permitindo a este estabelecer escolhas e dispositivos didáticos. Mas também aponta um problema que é a falta de continuidade do trabalho de série para série devido à troca de professores. Se um professor opta pelo Ensino de História temático e o professor subsequente optar pela história tradicional, podemos estar falando sobre um trabalho perdido, pelas metodologias diversas e as formas diversas de se abordar o tema. Logo, ele se utiliza deste exemplo para apontar que o fato de a proposta não ser consenso entre os professores, pois nem sempre é seguida por todos. Portanto, o professor acredita que o trabalho temático não é unificado na rede, pela autonomia assustar alguns professores.

Dentre as experiências com a abordagens no espaço da escola, Roza Cabinda cita algumas. Por exemplo, a principal é uma experiência de interdisciplinaridade com um professor de Matemática ao fazer um gráfico de pizza pensando as porcentagens de autodeclaração dos alunos da escola e reflexões em cima dos dados obtidos. Ela acredita que apesar das trocas de experiências e trabalhos em conjunto, o professor de História acaba se sentindo “mais responsável” em trabalhar tais questões em sala de aula, e perceber que o as outras partes do corpo escolar também incentivam esta responsabilidade a este docente. Acrescenta-se a esta afirmação da professora, o fato de ela ser uma professora negra, assim os outros professores também trazem a ela instrumentos que debatam aspectos relativos ao tema.

Theóphilo, também comentando sobre Educação étnico-racial nos leva a refletir sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na percepção deste, os alunos que frequentam esta modalidade de ensino deixaram de ser efetivamente adultos que não completaram seu ciclo de escolarização à época de sua infância/juventude, para ser um “depósito de alunos”, como classifica. O professor entende que é uma das últimas chances de instrução que as pessoas têm atualmente, e que recebe majoritariamente jovens negros. O currículo aberto, que confere autonomia de trabalho ao professor, permite uma aproximação maior das vivências para estes alunos. Como o professor cita “trabalhar igual Paulo Freire. A vida deles! O interesse deles! Porque igual milhares de textos que eu já li, você já leu, outros colegas já leram: eles não se reconhecem nos muros da escola. Pelo conteúdo ser desconexo

com eles”.

Já Cirene Candanda diz que a secretaria de Educação e a Escola de Governo oferecem estas formações com a temática da Educação as relações étnico-raciais, mas nunca teve a oportunidade de fazer devido ao contexto de vida pessoal: ou estava atuando em mais de um cargo, estava fazendo pós-graduação e outros trabalhos. Esta professora afirma que a Rede Municipal tem processos formativos, desde quando ela começou a trabalhar. Afirma ainda que ela não tem uma formação formal na temática, mas acredita ter o que chama de “formação militante”, pois esteve filiada a partidos políticos em determinados momentos, esteve organizada em outros.

A professora aponta que recentemente, recebeu uma solicitação da Secretaria de Educação para fazer a reformulação de currículo da Escola que estava atuando. A escola que esta professora atuava à época carecia de um currículo formal que organizasse, conforme as suas particularidades. Então houve a elaboração curricular nesta escola com os professores de História que atuavam a época. Para a elaboração deste documento, a professora aponta que houve um estudo da BNCC e da Proposta curricular da Prefeitura.

“Nós colocamos só o que não atrapalhava. O que não atrapalhava o trabalho está lá. O resto, toda a documentação está forjada nos parâmetros da Proposta curricular da Prefeitura, que eu acho muito importante e muito rico, porque ele nos dá a possibilidade de pensar. A BNCC, a sensação que eu tenho, além dela ser preconceituosa - usando somente esta expressão, para gente não ficar discutindo a BNCC - Ela traz para mim uma coisa que me irrita profundamente que é a ideia da receita de bolo. E o documento da rede municipal ele é muito mais interessante, porque ele vai discutir processos, uma abordagem completamente diferente e que nos dá uma liberdade enorme para trabalhar. A BNCC parte daquele preconceito encastelado em algumas faculdades de educação de que professor não sabe dar aula e que precisa de alguém que fique ensinando a gente o tempo todo. O documento da rede não, ele discute qual a importância do processo.”

Questionada se o documento da Rede Municipal alterou a prática desta professora na abordagem de temas como racismo, memória e desigualdade, esta professora afirma que alterou no nível da consciência. A principal forma de trabalho que esta professora destaca é a partir da demanda dos alunos desde que esta concerne à sala de aula, então o currículo sendo prescritivo ou não, esta professora destaca que a sua prática muda conforme a necessidade momentânea. Então a professora destaca que a proposta a ajudou a ter consciência do porquê ela fazia determinadas abordagens em sala. Ela diz que já fazia, mas não tinha consciência do porquê fazia.

3.4 - Memória e tempo presente

O último tópico levantado nas conversas com os professores se deu com o objetivo de refletir sobre como questões do presente impactam o trabalho destes, enquanto professores de História, no contexto das relações étnico-raciais e no contexto da cidade de Juiz de Fora. As pesquisas e dados apontando desigualdades entre os sujeitos que vivem na cidade, assim como os últimos acontecimentos com relação a experiências de racismo na sociedade brasileira e no mundo são questões que estiveram de pano de fundo no diálogo. Estas questões nos levando a refletir a partir dos documentos curriculares que estão sendo utilizados como base para a discussão com estes profissionais: analisando se estes sujeitos reconhecem, a partir dos documentos, a importância dos acontecimentos recentes para o Ensino de História.

Pensando no tema da memória e do tempo presente, o relato de Roza Cabinda nos direciona para heranças e consequências do processo histórico que perpassou na cidade. A mesma exemplifica com alguns dados da escola que trabalha: a evasão escolar, a partir da percepção dela, que afeta muito mais os alunos (as) negros (as) quando analisado índices do 6º ano e do 9º ano. Esta professora aponta que alunos negros tendem a abandonar a escola mais cedo, com mais frequência do que outros alunos, fazendo com que nem sempre completem a educação fundamental, e muito menos o ensino médio.

de acordo com dados coletados pelas PNADs (Pesquisa Nacional de Análise por domicílio) no período de 2004 a 2012, pretos e pardos apresentaram taxas de matrícula superiores às de brancos para o Ensino Fundamental. Contudo, de acordo com o Educacenso, levantamento baseado em dados da PNAD 2013, em relação à faixa do ensino médio, observou-se uma queda acentuada da frequência líquida na média brasileira, que esteve no patamar de 55,1% (SANTOS, CHIRINÉA, 2018, p. 951).

A professora aponta que após a abolição não houve uma política de integração das populações negras, mas sim de marginalização e exclusão do negro. Fato este que diversos tipos de pesquisas, sejam as acadêmicas ou de construção de dados sociais comprovam. Para trabalhar este tema, a mesma cita as leis de vadiagem no início da república, que marginalizaram e perseguiram os grupos negros, além das teorias do racismo científico. Este contexto nacional e internacional, também não escapa a Juiz de Fora, como cita a professora.

Na conversa com Roza Cabinda, esta elencou diversas experiências que ela mesma passa ou já passou com relação à discriminação, referendando a afirmação de que “o racismo é cotidiano e estrutural” assim como a mesma defende e assim como é abordado por Grada Kilomba, já citada anteriormente. Além de experiências profissionais, esta professora

acumula experiências pessoais enquanto mulher negra vivendo e transitando na cidade de Juiz de Fora. Um dos exemplos foi quando ela relata que estava junto de sua mãe e sua tia indo a um salão de beleza, quando de repente parou um carro ao lado das três, com alguns jovens citando o nome de um determinado político do Brasil, além de ofensas como “Preto tem que morrer!”. Assim, as experiências cotidianas desta professora com relação às questões étnico-raciais, partem de violências sofridas no cotidiano e chegam na escola. Experiências inclusive na entrada no ambiente de trabalho, que é um medo de pessoas negras ao depararem com o requisito da “boa aparência”³⁰ para determinada vaga de emprego. A professora aponta que “para entrar no mercado de trabalho, a minha cor não foi vista!”

“Eu entrei por um concurso, que não teve prova aula. Portanto, não teve ninguém para avaliar meu desempenho. Que é um processo que traz mais equidade, em um concurso público, onde a cor não foi considerada. Então consegui meu primeiro emprego depois da faculdade, sem grandes dificuldades, enfrentando uma entrevista que depois você ‘não se encaixa no perfil’. Mas você percebe que é difícil, meus amigos, pessoas negras, tem muito mais dificuldade de se encaixar no mercado de trabalho do que pessoas que tem menos formação e mesmo assim conseguem por serem pessoas brancas.”

Com relação às vivências na cidade, Theóphilo remete à sua experiência profissional. No tempo de atuação enquanto docente, este afirma que passou por onze escolas e pôde fazer alguns apontamentos com relação a elas: tem as muito preocupadas em manter no seu dia a dia o corpo docente e discente sem se incomodar com o que acontece dos lados de fora da escola, ajudando a manter a exclusão fortemente. Em compensação, este professor pontua escolas que vão além do seu muro, buscando história de vida, questionando o porquê dos problemas da vida pessoal dos alunos, da comunidade em que está localizada, entre outros. Este professor indica que isto é possível de acontecer pelo fato de geralmente, as escolas da municipais serem a instância pública mais próxima da comunidade, assim como as Unidades Básicas de Saúde (UBS). A escola tem esta potência da proximidade, mas também desperdiça esta potencia devido à algumas questões, nas análises deste: a maioria dos profissionais são moradores de regiões centrais, que não estão inseridas no cotidiano da comunidade, e não passam pelas mesmas questões que os alunos. Estes profissionais dificilmente alcançam a vida dos alunos, e apenas seguem o conteúdo programático, sendo uma forma fácil de se trabalhar, na perspectiva deste, e não precisando saber do dia a dia.

³⁰ A ideia de “boa aparência” que na sociedade com heranças racistas, não inclui características e traços fenotípicos negros enquanto algo que se enquadre neste conceito. O critério de boa aparência que já é uma barreira para que pessoas negras acessem vagas de emprego e outros espaços na sociedade.

“E porque essa cidade permanece tão desigual? [...] a geografia de Juiz de Fora é construída numa exclusão, formada na ideia de uma elite lá do império. É a Manchester mineira que não saiu daqui, que não enxerga a periferia. Você viu pelas chuvas agora, né? Você viu aonde que sofre mais? Eu moro numa área nobre da cidade, se eu não quisesse ver, eu não iria ver. Eu iria me envolver? Eu não! Entrava na sala, trabalhava o conteúdo... mas não, eu tenho uma identidade ligada, e a necessidade de ajudar meu povo. Mas e o colega que não tem? Eu já trabalhei com professores negros que diziam ‘a culpa é da preguiça deles’.”³¹

Então, o professor acredita que para se trabalhar a Educação Étnico-racial, primeiro a escola tem que sair dos seus muros. Theóphilo acha que o professor, para começar a trabalhar com estas questões precisa ter compreensão da comunidade, e tem que estar no plano político pedagógico, pensando na gestão democrática: quando reconhece e entende as demandas, os anseios e os desejos dos alunos.

Cirene Candanda, refletindo sobre questões do tempo presente nas aulas de História, destaca que antes de tudo é essencial ter sensibilidade de fazer a abordagem. Discutir o cotidiano e desigualdade, ajuda esta professora a ter uma aproximação com os alunos e fortalecer o aprendizado e o debate de determinados temas. Antes de discutir qualquer tema relativo à questão étnico-racial, a professora afirma debater o racismo cotidiano para demonstrar para os alunos como esta questão está “estruturalmente confeccionado”.

Um dos objetivos em discutir os temas se concentra em perceber a relação dos alunos com a temática da escravização em Juiz de Fora, questionando se estes entendem a existência deste sistema próximo da vivência deles ou se distanciam ao nordeste açucareiro, à região mineradora e às fazendas cafeicultoras paulistas. A professora entende que este é um esforço de trazer o conteúdo histórico para o cotidiano que deve ser feito em sala de aula, ainda que as aulas semanais de História sejam poucas. A professora aponta que os alunos compreendem a relação de passado com o presente e conseguem aproximar as reflexões ao seu cotidiano, contando suas experiências de racismo cotidiana.

“Eu tenho discutido, por exemplo, a questão do espaço urbano na cidade, e aí eu discuto com eles porque a população da cidade é expulsa. A gente tem um indício que perto da escola houve um cortiço, então eu começo a mostrar para eles estes espaços, e discuto com eles como é esta questão da expulsão da população desses lugares. Eu lembro que em 2008/2009 eu trabalhei na escola de Santa Cecília, na época que o shopping inaugurou. E era muito triste ver, porque eu tinha muitos alunos que eram do Dom Bosco, porque eles só tinham 6º ao 9º na escola em Santa Cecília ou no São Pedro. E aí eles contavam como era entrar no shopping, e como eles eram expulsos daquele

³¹ Durante a realização da primeira entrevista, a cidade de Juiz de Fora sofria com as chuvas de verão, em que teve como consequências alagamentos, deslizamentos de terra e mortes, no ano de 2022.

território que era deles. Que eles usavam, que eles jogavam bola. E de repente, na construção do shopping, eram meninos de 12 ou 13 anos, eles achavam que iriam frequentar aquele espaço. Que seria o *playground* deles como era antes. Eles começavam a me contar, e era muito dramático, porque eles me contavam o que os seguranças faziam com eles. É comum eu ouvir este relato. Então eu acho que a partir do momento que eu vou fazendo as discussões e as aproximações com eles entre passado e presente, eles se dão conta do que está acontecendo. Eles me contam a dura da polícia, a geral, o baculejo. Eu lembro que dramaticamente eu ouvia isso de alunos de 10 anos de idade no [nome da escola]. Eles me contando como era quando a polícia chegava, e eles ficavam na parede de mão para cima. Aquilo era um horror, era chocante, eram crianças, entendeu? Embora os adolescentes sejam crianças também, me chocava mais eles me contarem que eles, os irmãos e os primos de 9, 10 ou 11 anos de idade passavam pela mesma coisa que os adolescentes e os adultos. Eu não to dizendo que seja melhor com os adolescentes e os adultos, não era para ser assim. Mas quando é criança a gente se choca mais! E há uma relação de estranhamento, porque os alunos viram para mim e falam: ‘mas professora, os segurança e o policial é negro também!’”

Dessa forma, a partir deste relato, entendemos o impacto que trazer o presente para discussões históricas tem na construção da perspectiva de análise da sociedade nos alunos. Baseando no relato desta professora, percebemos como os alunos entendem questões do processo histórico e analisam a sua sociedade, por exemplo, entendendo que o baculejo/a geral/a revista que a polícia faz é um processo que tem embasamento no racismo e na desigualdade. Mas entendendo também que os sujeitos que atuam nesta força do estado reiterando o racismo, também são pessoas que seriam vítimas deste mesmo racismo.

Em suas práticas a professora aponta a necessidade de começar se falando de negro sem ser necessariamente pela escravização, considerando que pessoas negras e pessoas africanas são além do que meramente escravos.

“Foi um momento histórico acontecido, afirma, portanto, é preciso relacionar, mas também é essencial descolar a condição, pois ninguém é escravo naturalmente. Foram pessoas submetidas a esta condição, que tem uma história importante a ser contada, que não está sendo na cidade.”

Roza Cabinda acredita que devemos falar sobre as presenças e as ausências, e o espaço da escola pode ser um meio de se problematizar tais ausências históricas. Com relação à representação e patrimônios que carregam memórias das populações negras juiz-foranas, Roza Cabinda afirma desconhecer elementos além da Praça Theófilo e do Largo Roza Cabinda. A autora cita a obra de Patricia Lage, “Elos de Permanência”³² quando aponta sobre

³²ALMEIDA, Patricia Lage de. **Elos de permanência**: o lazer como preservação da memória coletiva dos libertos e de seus descendentes em Juiz de Fora no início do século XX. Dissertação de mestrado, Juiz de Fora, 2006.

o apagamento proposital da memória, onde não há políticas de preservação de espaços de divertimento da população negra. Mas a mesma afirma acreditar que a medida que há a percepção da ausência, a memória está lá, mesmo que não esteja sendo contada.

Por fim, Cirene Candanda acredita que existe este processo de tomada de consciência por parte dos alunos, e que as aulas de História correlacionando o passado e questões do presente ajudam os alunos a analisarem historicamente a sociedade. Mas a professora alerta: é difícil saber até onde chega esta tomada de consciência. Ela destaca como curioso o fato de os alunos criarem uma relação de confiança com ela enquanto professora a ponto de conseguirem expor situações de racismo e violência no cotidiano. Assim, os alunos dão conta de entender os processos, portanto, esta tomada de consciência faz parte do que classifica como uma “abordagem sensível”. “A gente tem que entender, e eu acho que eles entendem que eu to no combate junto. Que é uma questão que me afeta por que afeta eles, eu consigo estabelecer pactos.”

Desta forma, foi possível perceber como as questões de racismo cotidiano chegam até estes professores, sejam eles se identificando enquanto negros, e vivenciando as experiências, ou seja, eles se identificando enquanto não-negros e recebendo relatos de alunos que se identificam enquanto negros. Também foi possível entender como estes fatos influenciam nas tomadas de decisões com relação à atividade docente, quando diante de situações e questões, é possível perceber os professores incentivando a reflexão, a análise da sociedade e a inserção dos alunos enquanto sujeitos nesta mesma sociedade. Diante dos relatos, é possível perceber que discussões sobre o presente para o Ensino de História são essenciais na formação de sujeitos e cidadãos

CAPÍTULO 4 - AMARRAÇÕES

Diante do que foi exposto, é proposto para este momento em que nos encaminhamos para as considerações finais, algumas amarrações com relação ao que pôde ser observado. Ideias estas que perpassam desde a escravização em Juiz de Fora, as questões que este sistema de escravização podem ter deixado para o tempo presente, bem como o tema do Ensino de História da localidade, a partir da fala de duas professoras e um professor, entrevistados no processo da pesquisa. Assim, a proposta se concentra em, brevemente, fazer algumas conexões e apontamentos que ainda não foram realizados durante o texto.

A proposta inicial desta pesquisa se deu com o objetivo de analisar como movimentos sociais negros entendiam a questão da memória escravista na cidade, e como eles trabalhavam politicamente para articular esta memória com suas reivindicações em busca de uma igualdade étnico-racial. Com as circunstâncias e as transformações que o projeto sofreu, optou-se por analisar o tema da escravização em Juiz de Fora pela perspectiva do Ensino de História. Assim, a partir de análises de contextos e outra questões concluiu-se que levantar estas discussões por meio do relato de professores, que estão inseridos no cotidiano da sala de aula e em contato direto com os sujeitos que são alvos do ensino - no caso, os alunos - poderia ser uma decisão metodológica positiva. Um dos principais fatores para que esta escolha ocorresse, se deu pelo fato de a pesquisa estar sendo realizada durante o período da COVID-19, sendo estruturalmente afetada pelo contexto mundial, desde os planejamentos até mesmo à execução e finalização.

Ainda que a ideia para a pesquisa tenha surgido antes da pandemia e do isolamento, algumas questões, que foram observadas anterior a este momento permaneceram e auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, as percepções a partir do transitar na cidade, de que esta localidade era em grande parte habitado e circulado por pessoas pretas e pardas não se alteraram. E muito pelo contrário: foi possível perceber que estavam de acordo com outros pesquisadores ao se analisar diferentes épocas com o mesmo recorte geográfico: passado ou presente. Ou seja, Juiz de Fora é uma cidade com grande concentração de população negra em todos os seus períodos, e não somente durante o século XIX. A presença e participação deste recorte da população vem sendo comprovada por diversas pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas. Como exemplo, destaco a pesquisa JF em Dados citada anteriormente, apontando o dado de que a Rede Pública de Ensino em Juiz de Fora tem cerca de 7 vezes mais alunos que a rede privada, sendo a maioria destes negros. Ou seja, o ensino público de Juiz de Fora também é negro.

Esta população está presente e se movimentando, sobretudo a partir das periferias da cidade. Esta concentração também está expressa em indicadores de desigualdades, onde são perceptíveis processos de hierarquização e segregação dos espaços demarcados a partir de questões socioeconômicos, de gênero e étnico-raciais. Acredito que o maior exemplo desta hierarquização, ficou expresso quando foi citado o modo em que vive a população do bairro Dom Bosco, cercado e isolado pelo entorno de bairros de classe média e alta, e como esta segregação chega às crianças e adolescentes que estão em etapas de escolarização na região. Estas afirmações apareceram em outras pesquisas e no processo de pesquisa desenvolvido, ou seja, nas entrevistas.

O reflexo desta desigualdade nos alunos é perceptível quando estes tinham um espaço de lazer em que foi construído um shopping center para atender aos bairros de classe média/alta, tirando a possibilidade destas crianças usufruírem de um espaço que já era delas. A consciência sobre as desigualdades e hierarquizações se expressa nos alunos quando a professora cita a fala de um deles ao dizer que “mas professora, o segurança e o policial também são negros!”. Podemos entender, portanto, que de alguma forma, a segregação geoespacial que ocorre na cidade chega à escola, pois as vítimas deste processo estão dentro e fora dela.

Foi possível perceber Juiz de Fora como uma cidade que, assim como o Brasil, não promoveu nenhum tipo de reflexão sobre os impactos que o sistema escravista teve na sua constituição e as heranças que este sistema deixou para as relações atuais. Nos locais de produção de pesquisa e pós-graduação este cenário vem se modificando, mas o Ensino de História continua condicionado a um currículo que acumula temas e informações e nem sempre estão próximas do cotidiano do estudante. Soma-se a isso o fato de que poucos formadores de opinião pública tem instrumentos suficientes para questionar a situação, promovendo reflexão sobre os ambientes das cidades que sofreram e sofrem com a desigualdade étnico-racial. Uma das professoras entrevistadas chamou este fenômeno de “idealização cívica”, onde a localidade já tem uma narrativa oficial sobre o seu passado e poucos a questionam.

Ainda assim, há discussões no campo teórico e acadêmico questionando sobretudo políticas curriculares, e aqui podemos destacar as quais foram adotadas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora a partir do ano de 2012. A proposta curricular, principalmente a que foi desenvolvida para a disciplina de História, se apresentou como pano de fundo para o dialogo dos professores entre si sobre questões que nem sempre estavam presentes na sala de aula. A partir do momento que delegou a este profissional a autonomia para escolher qual

caminho formativo cada turma e cada escola deverá seguir, se tornou bem-vindas novas formas de praticar o Ensino de História, e nesta ideia se inclui a educação para as relações étnico-raciais. Inclui também a participação da comunidade escolar (do pedagógico, assim como da comunidade) nesta decisão de conteúdos e temas caros para cada realidade local. Dessa forma, acreditamos que esta proposta curricular pode ser utilizada enquanto instrumento de combate às hierarquizações e desigualdades existentes na sociedade.

A partir destas informações, buscamos dialogar com professores que estão ou estiveram em sala de aula no município de Juiz de Fora. Não com o objetivo de avaliar o trabalho destes, mas sim avaliar a viabilidade da implantação desta proposta em um sistema de ensino que carrega a cultura conteudista e eurocêntrica. As ideias e sugestões contidas no documento são positivas no sentido de incentivar o desenvolvimento do pensar histórico em crianças e adolescentes, que tendo contato com o Ensino de História crítico, não simplesmente recebem informações acreditando que este seja mera acumulação de informações e datas do passado. Mas também é preciso estabelecer um diálogo mais profundo e detalhado com os professores de História da rede municipal de ensino, a fim de divulgar e demonstrar como é possível colocá-la em prática. Talvez esta seja uma das lacunas para a proposta receber ampla adesão, assim como destaca um dos entrevistados ao dizer da insatisfação de alguns colegas na forma como esta proposta está organizada.

O diálogo com os professores aconteceu no sentido de analisar as aberturas da proposta curricular da Secretaria de Educação do município para a educação das relações étnico-raciais, e compará-la com a BNCC. “Como professores de História da rede municipal de Ensino de Juiz de Fora abordam conteúdos que envolvem a população negra juiz-forana?” foi a pergunta que direcionou o campo de pesquisa. Então a escolha metodológica se deu em estabelecer diálogo. E a escolha por estabelecer o diálogo aconteceu justamente tentando recuperar ou preservar heranças e tradições que passaram pelos tempos e chegam até hoje como resquícios da memória e de culturas africanas e afro-brasileiras. O trabalho da memória como registro de elaboração a partir da relação da comunidade e da ancestralidade, como foi trabalhado durante o texto, principalmente a partir das reflexões promovidas por Wanderson Flor do Nascimento. E esta memória que continua sendo cara para reivindicar a presença e o reconhecimento da participação e das histórias das populações negras nos processos pelos quais o Brasil passou e passa. A memória continuará sendo instrumento essencial para se observar relações étnico-raciais e outros elementos na história do Brasil.

Estabelecido o contato e o diálogo com alguns profissionais que estão no dia a dia da sala de aula, foi possível perceber decisões, busca por materiais que nem sempre estão

disponíveis e de fácil acesso assim como formas diversas de se pensar no conhecimento histórico. Atualmente, existem diversos materiais e instrumentos que podem contribuir para uma educação antirracista. E mesmo que não haja produções diretas referentes ao tema, ainda assim, é possível refletir sobre memórias que estão presentes e memórias que estão ausentes. Diante disso, entendemos que o principal argumento que sempre é evocado no sentido de justificar a não abordagem das questões étnico-raciais - de que não há material para se trabalhar africanidades ou a história da população negra - se torna inválido, ou talvez não seja completamente verdadeiro. Ainda que haja pouca produção direcionada exclusivamente para o tema, acreditamos que o silêncio também pode dizer coisas e contribuir com a reflexão. Logo buscar por estes não-ditos também é uma forma de se construir conhecimento histórico. Esta afirmação vai ao encontro do que um dos entrevistados chamou de “silêncio conivente”.

A busca por estes não ditos também se reflete na atitude do professor que está desenvolvendo o trabalho pedagógico. A importância do planejamento pedagógico, da delimitação de objetivos e dos caminhos a serem percorridos para que estes objetivos sejam atingidos ficam expressas a partir do exemplo de uma das professoras entrevistadas. Por exemplo, ela aponta que recebeu a informação de uma exposição que pode contribuir com o trabalho que está sendo desenvolvido por ela, decidiu fazer uma visita prévia para conhecer o tema e a forma que estão expostos os elementos, para a partir de então esta poder imaginar algumas abordagens e questões para a posterior visita dos estudantes. Este atitude foi um exemplo de como espaços educativos fora do ambiente escolar podem ser utilizados, mas também podemos perceber com este exemplo como este tipo de atitude não depende somente do professor. É possível indicar a necessidade suporte para o deslocamento do professor e dos alunos da escola até o local, melhorias salariais e de jornada trabalhista pensando na elaboração de atividades como esta, no fornecimento de materiais que contribuem com o desenvolvimento pedagógico, além de ajudas de custo e formação continuada a fim de melhorar a sua atuação profissional e a formação do estudante. Ou seja, a partir deste exemplo, é possível pensar no impacto que o investimento de recursos na educação pode ter no desenvolvimento de alunos e na qualidade da atuação profissional de professores e outros funcionários da escola.

Até o momento, vimos diversas questões que nos faz acreditar em um silenciamento ou atenção menor dada à história da população negra em Juiz de Fora. É perceptível que com relação às políticas de memória e preservação, talvez exista uma situação desfavorável se comparada a outros grupos étnicos que também habitam e ajudaram a fundar o município. E para que isso possa ser explicado, algumas hipóteses são levantadas. A principal delas talvez

seja relacionar que este modo de lidar com a história negra na cidade tenha relação direta com as teorias de miscigenação que estiveram presentes no Brasil durante o século XX, muito influenciadas pelo racismo científico europeu.

A tentativa de apagar a presença da população negra na história do Brasil, parece ter acontecido em diversas frentes e de diversos modos: pelo meio biológico, onde acreditavam que ao miscigenar promovendo o clareamento da população, em um prazo determinado a presença dos africanos, assim como a lembrança de um sistema de escravidão ocorrido no Brasil não existiriam mais. Mas também pelo meio da memória histórica onde não se reconhece a participação destes grupos, e inclusive tenta-se apagar fisicamente as provas de que este grupo esteve presente no território, por exemplo a queima de documentos com dados da escravidão, que foi promovida logo após a abolição.

Assim, o instrumento capaz de questionar estas construções políticas feitas com relação ao apagamento da memória da população negra, talvez seja a própria memória. Este instrumento pode ser trabalhado na academia por meio de pesquisas científicas, pode ser trabalhado na sociedade por movimentos sociais que são descendentes de determinados grupos e reivindicam questões relativas às desigualdades que estes estão expostos, e nos espaços educacionais, por exemplo, a escola, geralmente estabelecendo relação com o que é produzido na academia. A memória é uma das habilidades previstas para serem desenvolvidas pela proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora no tocante à Educação Histórica e acreditamos que a memória se aproxima da educação para as relações étnico-raciais como registro e valorização da ancestralidade.

Essas reivindicações envolvem, portanto, não só direitos a reparações materiais e simbólicas, como também o que se convencionou chamar de “dever de memória” (Heymann e Arruti, 2012). Ou seja, a luta para que determinados acontecimentos como as histórias do tráfico e da escravização não sejam esquecidos, para que continuem presentes na memória de grupos e nações e para que sejam registrados na memória pública do país (MATTOS, ABREU, GURAN, 2014, p. 269).

Ainda que um dos entrevistados acredite que a proposta vem sofrendo resistência para ser adotada pela maior parte dos docentes de História da região, podemos compreendê-la como instrumento importante na luta antirracista pela forma como está construída e pelas possibilidades que partem a partir dela.

Desta forma, este processo de pesquisa nos levou a pensar nas formas como o antirracismo vem sendo combatido tanto na sociedade quanto na sala de aula. A partir do diálogo e investigando a experiência de três professores, percebemos como estes profissionais

constroem no dia a dia suas práticas pedagógicas. Percebemos também como as questões do racismo cotidiano atingem os professores diretamente enquanto pessoas negras que vivem a cidade; assim como percebemos também que mesmo estes professores não se identificando enquanto negros, o racismo ainda chega até eles por de estar convivendo e trabalhando com alunos que por muitas vezes são negros e moram bairros de periferia da cidade. Ficou evidente que a rede pública de ensino de Juiz de Fora é negra! E as organizações públicas que organizam, regulam e investem nesta política pública precisa levar em consideração este fato para desenvolver questões que atingem diretamente esta rede de ensino.

A partir das experiências citadas, percebemos que os alunos por vezes têm capacidade de analisar a sociedade em que estão inseridos, e consciência sobre desigualdades, traumas, ou racismo. E a partir das experiências pessoais, estes alunos conseguem levar para o espaço da escola estas experiências, onde as transformam em discussão e reflexão. A vivência na cidade se transforma em objeto de análise para a sala de aula, por exemplo, o recorte de sujeitos que entram em determinados espaços da cidade ou são escolhidos para levar baculejo/revista por policiais. Ainda foi possível perceber o papel dos professores diante de tal situação. Estes não podem se fazer isentos diante das questões pelas quais seus alunos passam na cidade e por vezes trazem para a sala de aula. O papel do professor, assim como o do Ensino de História na rede pública, pode fornecer instrumentos para esta análise e percepção que já é feita pelos alunos.

Portanto, reforçamos mais uma vez o papel transformador e combativo que a educação e o Ensino de História podem ter na vida dos sujeitos. Sendo a escola o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar, sendo o espaço de encontro com o outro que por muitas das vezes difere com o que se estava acostumado, sendo o espaço de prática da tolerância e do respeito, de democracia e de construção da cidadania. É necessário continuar reforçando cada vez mais a defesa para que este espaço continue sendo público, gratuito, de acesso universal e tenha qualidade!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se concentrou na publicização da presença da população negra na história da cidade de Juiz de Fora. Esta presença aconteceu no período da escravização - junto ao momento de criação da cidade de Juiz de Fora -, mas também acontece no pós-abolição, ao pressupor uma liberdade e igualdade, conforme os termos constitucionais que organizam e regem o país. Estamos falando de uma população que foi explorada, e ao fim desta exploração, continuou tendo a sua participação e a sua história negada, silenciada, invisibilizada. Diante desta situação de invisibilidade, questiona-se o papel do Ensino de História no apontamento de hierarquias e disputas de memória presentes na sociedade. Como este campo científico do conhecimento pode contribuir, buscando romper racismos e invisibilidades, e valorizar outras culturas e formas de perceber o mundo, para além da perspectiva Europeia? Qual o papel social do Ensino de História?

A partir da bibliografia utilizada, acreditamos ter sido possível analisar questões que atingem a sociedade no tocante às relações étnico-raciais. Desde a construção de justificativas racistas e desumanizadoras a partir de discursos religiosos e científicos, até a construção de ideias de uma suposta harmonia, ao passo que determinados grupos sociais sofriam e sofrem com perseguição e políticas de morte. Também acreditamos ter sido possível analisar como o sistema de ensino e algumas disciplinas, principalmente as que foram criadas na esteira destas ideias, contribuíram para a difusão e perpetuação de ideias desiguais na sociedade.

Entretanto, também foi possível perceber a reação de determinados grupos diante dos ataques ao qual estavam sendo expostos. Assim, propostas surgiram a partir da organização de movimentos sociais com pautas pela defesa da igualdade étnico-racial, principalmente após a década de 1980 no Brasil. O surgimento da lei 10.639/03, assim como das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, e outros dispositivos de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira surgiram por meio da organização e da luta destes grupos sociais. É possível perceber na sociedade outras propostas que nascem dando coro e ampliando o discurso desta lei, por exemplo, ideias que surgem no campo teórico e intelectual, como a proposta de se denegrir a educação, citada anteriormente.

Dessa forma, considerando os documentos, dados, discussões bibliográficas e entrevistas analisadas nos capítulos anteriores, acreditamos ser possível encaminhar a pesquisa para algumas considerações finais e observações, após a comparação de tais elementos. Os objetos e sujeitos que contribuíram com a análise apresentaram o panorama

amplo, não somente da cidade de Juiz de Fora, como do Brasil, no que diz respeito ao ensino de história ancorado na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais, assim como nas reflexões sobre a história da escravização brasileira.

Foi possível analisar o contexto de Juiz de Fora. Através das pesquisas historiográficas percebemos a face escravista que esta cidade teve no século XIX, onde há discussões acadêmicas profundas e detalhadas acerca deste sistema de escravidão ocorrido na região. É possível também perceber como este sistema moldou e atuou na formação e no desenvolvimento do município. Além disso, analisando dados recentes, percebemos que as desigualdades continuam presentes atualmente, entre pessoas negras e brancas da região, ao ser uma das cidades destaques da pesquisa da ONU-IDHM de 2017. Dessa forma, percebemos questões do passado e do presente que atuam na construção de Juiz de Fora enquanto município, e atingem os modos de vida de sua população. Diante destes dados, nos questionamos sobre como estas questões atingem também o Ensino de História local.

A segunda consideração possível de se fazer é com relação ao Ensino de História, ao ensino de história local e ao ensino de escravidão na rede municipal de Juiz de Fora. A Base Nacional Comum Curricular para a disciplina de História traz em seu texto conteúdos pré-determinados, a partir de uma concepção quadripartite e eurocêntrica da História - ou seja, uma perspectiva tradicional -, onde existe espaço para a inserção da perspectiva local, porém com o volume de informações obrigatório este aspecto se vê quase impossibilitado. Já a Secretaria de Educação de Juiz de Fora optou por adotar uma Proposta Curricular própria, definindo a abordagem que este componente curricular carregaria dentro de sua rede. Ao apresentar os três eixos de trabalho - conhecimento, temporalidade e memória -, definindo o posicionamento pela História Temática, possibilitam que outras abordagens, temáticas e contextos sejam inseridos no cotidiano dos professores de História que fazem parte da rede, conferindo autonomia decisória a estes profissionais e a comunidade aos quais estão inseridos.

Ainda é possível destacar a importância que a memória histórica e as disputas que ocorrem entorno deste elemento podem contribuir para o resgate e a reafirmação da história negra juizforana. É possível indicar a importância deste instrumento para pesquisas futuras que envolvam este recorte - relações étnico-raciais - destacando a importância de resgatar ou registrar as movimentações e ações que os sujeitos pretos e pardos da região vem realizando. Historicamente o movimento negro luta a fim de reduzir com os índices de desigualdade e até mesmo o apagamento histórico. Se munir de instrumentos como a memória nos permite

confrontar toda colonialidade e etnocentrismo que atinge negativamente toda população brasileira.

Diante da análise destas informações, nos direcionamos ao diálogo com professores de História, propondo que estes fizessem uma reflexão sobre questões pessoais e profissionais, pensando as relações étnico-raciais, no contexto da cidade de Juiz de Fora. A partir das provocações realizadas em entrevista semi-estruturada, conseguimos perceber como que os professores que se autodeclaram negros, além das experiências de violência que passam seus alunos, relatam experiências que eles mesmos passaram. E a sua prática profissional, também atua no sentido de questionar e propor reflexão sobre tais questões que acontecem na sociedade para seus alunos. Foi possível perceber também que a professora que se autodeclara branca, também recebem informações de violências raciais ocorridas com seus alunos, e assim é possível perceber que parte do posicionamento político desta não se silencia e partir para a reflexão com base em informações históricas.

Soma-se a estas questões, as percepções sobre as práticas profissionais destes sujeitos. Ainda que reconheçam, que mesmo com a promulgação das leis que amparam a educação para as relações étnico-raciais, não existem materiais didáticos disponíveis suficientes para se trabalhar. Mesmo assim, pudemos perceber como que estes sujeitos buscam estes materiais nas diversas possibilidades para se trabalhar e questionar algumas questões em sala de aula. Desde exposições artísticas, até livros que não mencionam diretamente a questão, mas são possíveis de se levantar uma série de questionamentos.

Acreditamos que a pesquisa atingiu seu objetivo ao dialogar com professores e refletir sobre os impactos de políticas públicas que defendem a Educação para as Relações Étnico-raciais nos seus cotidianos enquanto docentes. Os professores que participaram da pesquisa apresentaram opiniões e observações sobre a sociedade brasileira e a juizforana no sentido de refletir acerca de desigualdades. Além disso, apontaram como estas relações atingem seus alunos e como estes levam suas questões para dentro da sala de aula. Apontaram como adaptam materiais para se trabalhar os temas e a recepção dos alunos aos debates. Portanto, ainda que nem sempre haja espaço nos currículos oficiais, ainda sim os professores desenvolvem formas para se trabalhar, fazer discussão envolvendo passado e presente, aprofundar temas como africanidades e combater desigualdades na construção do conhecimento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALMEIDA, Giane Elisa Sales. **Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora – 1950/1970**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BATISTA, Rita de Cássia Souza Felix. **O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas em Juiz de Fora de 1888 a 1930**. Juiz de Fora (MG): Funalfa, 2006.
- BATISTA, Caio da Silva. **Cotidiano e escravidão urbana na Paróquia de Santo Antônio do Juiz de Fora (MG), 1850-1888**. Juiz de Fora (MG): Funalfa, 2015.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492 – 1800**. Rio de Janeiro: Record, 2001. Introdução.
- BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: Rafael Marquese e Ricardo Salles (orgs). **Escravidão e capitalismo histórico no século XIX**. Cuba, Brasil e Estados Unidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como um não ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

- CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.
- FERREIRA, Roquinaldo; SEIJAS, Tatiana. O tráfico de escravos para a América Latina: um balanço historiográfico. In: Alejandro de la Fuente e George R. Andrews (orgs). **Estudos afrolatinoamericanos**. Uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 47-74.
- FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Dossiê, Tempo 11 (21)**, Jun 2006
- FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- GUIMARÃES, Elione Silva; GUIMARÃES, Valéria Alves. **Aspectos cotidianos da escravidão em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: FUNALFA, 2001
- HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela, 5ª ed. 1ª reimpressão - São Paulo, 2007.
- JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular – História**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012.
- JUIZ DE FORA/Secretaria de Educação/Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. **Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora**, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira - 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. In: **Estudos históricos**. vol.27, n.54. Rio de Janeiro: FGV. 2014, pp.255-273.
- MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.
- MBEMBE, Achile. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny M. Q. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educ. Foco, Juiz de Fora. v.21, n3, p. 545-572, set/dez-2016.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NASCIMENTO, Marina M. PITTA, Roberta R. R. Educação decolonial e formação intelectual no Brasil. **Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul**. v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/728>. Acesso em 30/08/2021.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

- NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 18, p. 62–73, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Luís Eduardo de. Os trabalhadores e a cidade: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando de, CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. v. 26. n. 01. p. 15-40. Belo Horizonte. Abril/2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30/08/2021.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: EdUnicamp, 2018.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, 1989, p. 3-15.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n10, 1992, p. 200-212.
- RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia González**. São Paulo:Selo Negro, 2010.
- RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. TOPOI, Rio de Janeiro, Brasil, v. 5, n. p.170-198, jan.-jun. 2004.
- RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.
- RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, E. F; PINTO, E. A. T; CHIRINÉA, A. M. A lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>
- SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010.
- SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, [S. l.], n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20980. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em: 20/10/2021.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Uma releitura do “lugar do negro” e dos “lugares da gente negra” nas cidades. In: BARONE, Ana; RIOS, Flávia (orgs.). **Negros nas cidades brasileiras (1890-1950)**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2018, pp. 23-48
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de Ensino e Aprendizagem da História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005
- SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais n Ensino de História: memórias e experiências de professores da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2018.
- TOMICH, Dale W. **Pelo prisma da escravidão. Trabalho, capital e economia mundial**. São Paulo: Edusp, 2011.

ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bloco 1 – Apresentação

OBJETIVO: Conhecer os sujeitos de pesquisa, formação, atuação

profissional, 1. Nome

2. Idade

3. Origem - Naturalidade/Nacionalidade

4. Como se identifica racialmente?

5. Com qual gênero se identifica?

6. Formação – ano, curso de graduação, pós-graduação, especialização,

outros 7. Professor (a) desde quando?

8. Foi disponibilizado algum curso de Formação Continuada depois do início de sua atuação profissional? Algum com ênfase na Educação para as Relações étnico-raciais?

9. Efetivo(a) na mesma escola ou altera seu lugar de atuação a cada ano? 10. Qual é a sua relação com a comunidade em que a escola que atua está inserida?

Bloco 2 – Escravidão em Juiz de Fora

OBJETIVO: Mapear o conhecimento dos professores com relação ao processo de escravidão ocorrido na Zona da Mata Mineira.

11. Você já obteve contato com alguma pesquisa historiográfica que trabalhasse a escravidão ocorrida na cidade de Juiz de Fora? Se sim, qual (is)?

12. Quais informações sobre a formação da cidade de Juiz de Fora você teve contato ao longo de sua formação?

13. Poderia fazer um breve comentário sobre como se dá a abordagem do tema da escravidão em suas aulas de História?

14. Acha que a escravidão ocorrida aqui na região é amplamente debatida pela sociedade juizforana? E pelos espaços educacionais da cidade?

Bloco 3 – Educação para as relações étnico-raciais

OBJETIVO: Mapear o conhecimento dos professores acerca de legislações, propostas curriculares, normativas e outros dispositivos que amparam a Educação para as Relações Étnico-raciais.

15. Poderia fazer um breve comentário sobre a abordagem de relações raciais na sua prática docente?

16. Tem conhecimento da Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora para a disciplina de História, que foi aprovada em 2012? Acha que este documento alterou a sua prática profissional na abordagem de temas como racismo, escravidão, memória,

entre outros?

17. Tem conhecimento do Parecer para a Educação das Relações Étnico-raciais? Acha que este documento teve algum impacto na sua prática profissional?

18. Acha que as legislações promulgadas em favor de uma abordagem ampla e diversa no Ensino de História, como a lei 10.639/03 tem sido efetivas no sentido de combater discriminações e apresentar outras sociedades e costumes para além do tradicional e eurocêntrico?

Bloco 4 – Memória, passados-presentes, rupturas e continuidades

OBJETIVO: Estabelecer relações entre a escravização ocorrida na região da cidade e possíveis resquícios deste processo para as relações sociais e raciais atualmente na cidade de Juiz de Fora e nos espaços escolares.

19. Você acredita que existem atualmente continuidades de processos históricos que aconteceu nas sociedades em tempos passados?

20. Acredita que a escravidão ocorrida na cidade de Juiz de Fora deixou resquícios que ainda são perceptíveis atualmente?

21. Em 2017, uma pesquisa ONU-IDH apontou Juiz de Fora como a 3ª cidade mais desigual entre negros e brancos no Brasil, sendo a cidade mais desigual do Estado de Minas Gerais. Você percebe esta desigualdade na sua vivência pela cidade? E na sua prática docente?

22. Você percebe alguma forma de representação (monumento, museu, logradouros públicos, estátuas, movimentos culturais, entre outros) atualmente com o objetivo de preservar a memória da escravidão aqui ocorrida?

23. Acha que se tivéssemos ampla representação e discussão social sobre o tema, o resultado da pesquisa poderia ter sido diferente?

Autorização

Eu, Nádía de Oliveira Ribas, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo **Luan Pedretti de Castro Ferreira**, mestrando em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a desenvolver a pesquisa intitulada “Memória e escravidão em Juiz de Fora: leituras pós-coloniais através das narrativas de docentes negros”.

O objetivo da pesquisa é analisar como as memórias sobre o período da escravidão e do pós-abolição se organizam na cidade de Juiz de Fora. Partindo do tempo presente, pretende-se investigar como docentes ativos da Educação Básica da região de Juiz de Fora entendem a presença ou ausência de elementos que evocam a memória da escravidão na cidade de Juiz de Fora.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas por videochamada, através da plataforma Google Meet, com professores de História atuantes na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A documentação oficial sobre a educação para as relações étnico-raciais, como a lei 10.639/03 e a proposta curricular da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora para o componente curricular de História serão abordadas.

O pesquisador deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

O pesquisador deverá, ainda, apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 24 de agosto de 2021.

Nádía de Oliveira Ribas
Secretária de Educação de Juiz de Fora