

As pedagogias culturais e o estudo das relações étnico-raciais nas tramas da telenovela *Nos Tempos do Imperador*

Cultural Pedagogies and the Study of Ethnic-Racial Relations in Plots of the Soap Opera In the Times of the Emperor

Jaison Simas*

Márcia Esteves de Calazans**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das representações racializadas e as dimensões pedagógicas na telenovela *Nos Tempos do Imperador* a partir da perspectiva do campo dos Estudos Culturais. Nesse sentido, emprega-se a análise cultural a partir de três imagens e alguns excertos textuais que acompanham as cenas captadas pelas imagens no último capítulo da telenovela, para pensar o papel das relações étnico-raciais na construção de um currículo decolonial, onde docentes e discentes sejam interpelados na produção de novos significados para a construção de uma pauta de educação antirracista, considerando as premissas das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir dessa contextualização, faz-se necessário repensar as identidades docentes na contemporaneidade, problematizando o papel da formação docente numa perspectiva da interculturalidade, no qual chamamos a atenção para a desnaturalização do olhar,

ABSTRACT

This article aims to reflect on racialized representations and pedagogical dimensions in the soap opera *Nos Tempos do Imperador* from the perspective of the field of Cultural Studies. In this sense, cultural analysis is used based on three images and some textual excerpts that accompany the scenes captured by the images in the last chapter of the soap opera, to think about the role of ethnic-racial relations in the construction of a decolonial curriculum, where teachers and students are challenged in the production of new meanings for the construction of an anti-racist education agenda, considering the premises of laws 10.639/2003 and 11.645/2008. From this contextualization, it is necessary to rethink teaching identities in contemporary times, problematizing the role of teacher training from an intercultural perspective, in which we draw attention to the denaturalization of the view, as a way of consti-

* Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. jaisonsimas@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-6543-4561>>

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PEABIRU/Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. marciah2@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-8591-1828>>

como forma de constituir novas lentes para pensar as relações étnico-raciais para além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Pedagogias culturais; Telenovela; Ensino de História.

tuting new lenses to think about ethnic-racial relations beyond the school environment.

Keywords: Cultural Pedagogy; Soap Opera; History Teaching.

PEDAGOGIAS CULTURAIS, TELENOVELA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

- Problematicar as relações étnico-raciais tomando como base para análise fragmentos de um artefato cultural como a telenovela de época, ambientada em um determinado contexto histórico brasileiro, como o Segundo Reinado (1840-1889), nos instiga a pensar a partir das lentes teóricas dos Estudos Culturais, que apontam a necessidade de contextualizar o produto cultural trabalhado, historicizando e problematizando no tempo presente. Nessa perspectiva, situamos a telenovela como uma Pedagogia Cultural, que se utiliza de conhecimentos tecnológicos para representar na tela um drama-histórico, configurando-o como uma mistura de ficção e “realidade”, corroborando para a construção de representações da identidade nacional, marcada pelas intersecções de raça, gênero e classe.

Para Steinberg e Kincheloe (2001), os artefatos culturais que a priori não foram criados com cunho pedagógico cumprem um papel pedagógico, pois nos permitem ver, interpretar, questionar e construir significados atribuídos às culturas representadas. Portanto, essas outras esferas também operam e dialogam com aquilo que se ensina e aprende na escola, uma vez que nossas experiências de ensino e aprendizagem ocorrem no diálogo entre a educação formal, aquilo que é legitimado como currículo oficial, com aquilo que aprendemos para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, Wortmann (2010) chama atenção para a ampliação da noção de pedagogia, ressaltando possíveis articulações entre o ensino formal e informal, uma vez que as instâncias culturais atuam em uma dimensão pedagógica.

Nos Tempos do Imperador é um produto midiático, do gênero telenovela de cunho histórico, produzido pela Rede Globo, transmitida no horário das 18

horas, no período de 09 de agosto de 2021 a 04 de fevereiro de 2022. Escrita por Thereza Falcão e Alessandro Marson, com colaboração de Júlio Fischer, Duba Macedo, Caio Campos, Guto Arruda Botelho, Joana Antonaccio e Pablo Müller, direção geral de João Paulo Jabur e direção artística de Vinícius Coimbra.

A trama evidencia nuances da cultura imperial do Brasil, destacando o governo de D. Pedro II a partir de 1856, representando fatos relacionados a várias esferas do mundo da cultura, entrando nas discussões da política interna e externa, na base econômica, apontando para a produção cafeeira e a tentativa de industrialização com o barão de Mauá, questões sociais como a proibição do tráfico de escravos, a ampliação do comércio de escravos interprovincial e a resistência afro-brasileira perante o modelo de sociedade desejado a partir da segunda metade do século XIX.

Ao contextualizar brevemente a trama histórica da telenovela, faz-se necessário pensar sobre as representações veiculadas diariamente nesse período e refletir sobre como os estudos de recepção podem nos ajudar a identificar as nuances que marcaram a transmissão dos cento e cinquenta e quatro capítulos, tensionando o apelo do público nas trajetórias das personagens, que levaram mudanças na construção das histórias narradas, chegando a milhares de lares brasileiros sob uma outra perspectiva.

Para pensar no campo teórico dos estudos de recepção, dialogamos com as ideias de Jesús Martín-Barbero pontuada nos estudos de Ronsini (2010), que concebe as mediações como lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade social. Nesse sentido, para Fausto Neto (2018), a circulação, seus usos e apropriações são compreendidos como um processo complexo na atual conjuntura da cultura midiática, possibilitando problematizar a complexidade da teia de significados que se atravessam entre o emissor e o receptor, considerando as interdiscursividades presentes nesse emaranhado de significados possíveis.

Exemplificando os estudos no campo da recepção, pontuamos o trabalho “Mediação das identidades e representações étnicas pela telenovela *Insensato Coração*: estudo da recepção dos militantes negro” (Borato, 2012), que analisou a mediação das identidades e representações étnicas, observando e discutindo de que maneira os militantes negros se viram ou não representados. Nesse sentido, sua pesquisa estabeleceu um diálogo com os modelos representacionais identitários projetado pela telenovela, analisando as estruturas narrativas e

simbólicas do negro e problematizando a produção da dramaturgia com as entrevistas realizadas com sete militantes negros que atuavam de formas distintas no “combate ao racismo, na denúncia e no monitoramento das violações dos direitos humanos da população negra no Brasil, e na resistência às estratégias de negação do racismo e das desigualdades raciais em curso em nossa sociedade” (Borato, 2012, p. 6).

Esse trabalho nos ajuda a pensar sobre a recepção da telenovela *Nos Tempos do Imperador*, considerando os tensionamentos gerados em torno de um drama histórico, ambientado na segunda metade do século XIX, que, por uma questão temporal, evidencia um momento da história brasileira fortemente marcado pela presença de pessoas escravizadas, arrancadas à força de diferentes regiões de África. A centralidade da temática exigiu a contratação de um elenco de atores e atrizes, contribuindo para uma maior representatividade racial negra na mídia televisiva. Embora essa seja uma reivindicação antiga, as formas de representações raciais e o próprio tratamento recebido pelos atores e atrizes negras ganharam repercussões midiáticas, por meio de plataformas digitais, como Facebook, Twitter e Instagram.

O estudo de recepção em torno das telenovelas tem ganhado novos contornos após a disseminação da internet no país, a partir da década de 1990 e início dos anos 2000. Assim, tem-se notado que a cultura midiática tem contribuído para repensar a forma e o conteúdo dos programas televisivos, considerando a participação dos telespectadores, que assumiram um papel importante na forma de fazer televisão, uma vez que interagem através de postagens, se posicionando sobre as temáticas e formas de abordagem.

Portanto, torna-se necessário pensar a produção e circulação da telenovela nessa nova configuração midiática em que a circulação opera cada vez mais como “lugar de produção e de trânsito de discursos, onde sentidos são ao mesmo tempo engendrados e disputados, ele é fonte de complexidade ao explicitar atravessamentos de lógicas diversas, sejam aquelas que apontam para regulações, mas também de potencialização de sentidos” (Fausto Neto, 2018, p. 31).

Problematizar as formas de circulação e os tensionamentos gerados a partir desse artefato cultural específico nos interpela a propor um diálogo com o currículo escolar, construindo múltiplos significados a partir das leituras prévias realizadas pelos estudantes e professores, provocando novas perspectivas de ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais, em que docentes se sin-

tam desafiados a planejarem situações que dialoguem com diferentes pedagogias culturais.

As autoras Zubaran e Militão (2015), ao analisarem o cinema para fins pedagógicos, ressaltaram a importância dessas outras pedagogias, somando-se as práticas pedagógicas que já assumam uma postura questionadora das relações étnico-raciais na escola, constituindo assim um espaço de discussão dos diferentes sujeitos e de seus múltiplos pertencimentos, e contemplando a multiplicidade de identidades sociais, étnicas e culturais que compõem a sociedade brasileira.

UM CURRÍCULO DECOLONIAL É POSSÍVEL?

- A história da instituição escolar está diretamente entrelaçada à constituição do projeto de estado-nação, uma vez que este utiliza-se dos conhecimentos pedagógicos na produção de cidadãos, almejando que estes se reconheçam como parte de um todo. Portanto, precisamos refletir sobre a construção da nação brasileira nos intermédios do século XIX, analisando esse processo como uma construção histórica e social, fazendo parte de um projeto de uma “comunidade imaginada”. Nesse sentido, Hall (2001) aponta aspectos que passaram a marcar a constituição dessa instituição cultural chamada nação, que utilizou estratégias de poder para forjar uma cultura nacional.
- A expressão “comunidade imaginada”, citada por Hall (2001) e Woodward (2008), foi cunhada por Benedict Anderson (1983) para problematizar a invenção da nação, compreendida como elemento cultural, formalizado por meio do discurso, marcados pelas relações de poder que influenciam na constituição das representações e identidades nacionais. Ao construir uma ideia de pertencimento ligada ao território onde vive o povo, compartilha de representações que o define como parte integrante de uma comunidade unificada. Para Hall (2001), essa comunidade imaginada constitui-se a partir de três elementos: memórias do passado, desejo pela convivência em conjunto e perpetuação da herança cultural. Ainda podemos destacar o papel da narrativa histórica, da rememoração e monumentalização, atuando, delimitando e

identificado o povo à identidade nacional unificada, dando a ideia de que somos todos um, independente de raça, classe ou gênero.

- Na tentativa de integrar os indivíduos à nação, os elementos do estado utilizam-se da posição de poder que detêm para criar padrões de alfabetização universais, impondo uma única forma de comunicação por meio de uma língua nacional, tentativa de construir um modelo de padrões estéticos e culturais que atendam aos interesses da elite, utilizando-se dos meios culturais para inculcar esses valores da cultura nacional. Destacamos aqui o papel da escolarização na fomentação desse projeto de construção de uma identidade nacional.
- Na tentativa de narrar a nação, torna-se necessário, segundo Hall (2001), analisar a cultura nacional para além do âmbito de instituições culturais, identificando assim seus símbolos e representações. Seguindo essa premissa, o autor destaca a cultura nacional como produto de um discurso, que é elaborado e constantemente reelaborado para construir sentidos que influenciam e organizam nossas ações individuais e coletivas.
- Nesse sentido, podemos refletir sobre a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro no ano de 1838, instituição governamental criada nos moldes europeus, na qual desenhava-se o papel da história e memória na construção da identidade cultural nacional. Assim, criou-se uma estratégia de representação oficial da nação brasileira, com intuito de fazer circular em diferentes espaços sociais, chegando ao povo por meio de livros, jornais, teatro, instituições religiosas, educacionais.
- Em relação ao ensino formal, destacamos a figura do naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, ganhador do concurso de monografia organizado pelo IHGB, intitulada “Como descrever a história do Brasil”, na qual definiu os parâmetros da escrita e narrativa da história do Brasil, a ser difundida em todo o território nacional. Quanto às relações étnico-raciais, definia ser o brasileiro uma mistura das raças, marcada pela miscigenação, explicando o papel civilizador do branco europeu em detrimento aos demais grupos, passando uma ideia de conciliação no surgimento da nação.

- Assim, podemos compreender a perspectiva de Hall (2001) ao evidenciar o papel constitutivo do discurso nas representações, servindo de elemento produtor de identidades, na medida que possibilita a identificação do povo com a nação, processo este marcado pela construção e remodelamento constante, utilizando-se das narrativas históricas e permitindo que indivíduos e grupos sociais dialoguem com o passado por meio das memórias, no desejo de compreender e explicar quem são enquanto indivíduo e sociedade.
- Entretanto, o discurso de nação enquanto uma comunidade unificada jamais atendeu de fato à realidade, ficando cada dia mais evidentes as rupturas culturais em tempos de globalização, principalmente as de regimes mais democráticos, onde as identidades individuais e de grupos reivindicam espaços de visibilidade, reconhecimento e aceitação. Portanto, vimos que a tentativa de homogeneizar um grupo social constituído historicamente pela diferença e forçado a conviver no mesmo espaço e tempo como iguais, subjugando qualquer forma de diferença, que pretenda mover os elos dessa unidade em torno da cultura nacional, vista como uma ameaça, anulando as diferenças de classe, gênero e raça, é fruto de um projeto de modernidade ocidental, que tentou subjugar demais povos e culturas.
- Ao tratar da questão étnico-racial, Hall (2001) ressalta a necessidade de discutir e refutar a crença de raça enquanto categoria biológica ou genética como forma de validação científica. Sendo assim, o conceito de raça deve ser compreendido enquanto uma categoria discursiva, que organiza as formas de enunciação das representações e práticas sociais.
- Ao identificar o conceito de raça enquanto categoria discursiva, podemos discutir e desconstruir a crença em uma cultura fixa, embasada nos essencialismos culturais que priorizam os marcadores de diferença por meio de características físicas, cor da pele, textura do cabelo, entre outras características corporais, diferenciando os grupos por tais marcadores simbólicos.
- Assim, podemos pensar as identidades étnico-raciais como constru-

ção e produção da diferença, compreendendo que a forma como o indivíduo se identifica vai se constituindo a partir do seu olhar para o Outro. Nessa perspectiva, Woodward (2008) nos ajuda a pensar na identidade como categoria relacional e analisar as tensões étnico-raciais a partir dos sistemas de classificação construídos e referenciados pela cultura ocidental em seu projeto de modernidade, destacando que o crescente fluxo de mercadorias, capitais e pessoas tem se intensificado pelo fenômeno da globalização, possibilitado diferentes formas de trocas culturais marcadas pelo constante fluxo migratório, influenciado no processo diaspórico, no qual tende-se a formar identidades plurais, marcadas pelo hibridismo cultural, ultrapassando as fronteiras da pátria, descentrando a noção de identidade étnico-cultural para um plano mais amplo, constituindo imaginários possíveis, como uma unidade africana.

- O século XIX foi marcado pela construção de teorias racistas, sistemas de classificação que hierarquizaram as populações, utilizando-se de critérios biológicos e genéticos para diferenciar grupos étnico-raciais e justificar atrocidades frente aos interesses econômicos, políticos e culturais. Nesse contexto, o Brasil do século XIX teve que lidar com a sua diversidade étnico-cultural e pensar formas de representação para o colonizador branco, os povos indígenas e africanos, que se juntaram a partir da invasão e processo de colonização. Qual lugar deveria ser ocupado por cada um desses grupos nesse sistema classificatório de racialização?

Os indígenas foram categorizados como grupo homogêneo, romantizados pelo nacionalismo, visto como ingênuos, bons selvagens que deixaram-se converter aos valores europeus e ajudaram no processo de colonização, apagando memórias de combates e violência, extermínio físico e cultural, desconsiderando a diversidade cultural dos povos originários, cristalizando uma representação folclorizada e mítica do passado colonial.

Já os povos africanos foram classificados como os negros, e nessa condição viveram sob a égide da escravidão, na qual a cor da sua pele e sua condição social demarcaram representações de indolente, de corpos que precisavam ser domesticados, civilizados, o que, portanto, justificava a continuidade do pro-

cesso de escravidão e genocídio. Entretanto, as teorias racialistas apregoavam e reforçavam a ideia de que seria impossível uma evolução nacional enquanto a população fosse predominantemente negra. Qual a solução para essa situação?

A partir da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do XX, a problemática étnico-racial brasileira foi discutida por vários autores, que discorreram sobre a necessidade da evolução material e moral do país, recorrendo a discursos eugenistas de limpeza étnico-racial, ao propor uma política de branqueamento, que apagasse a médio e longo prazo as marcas da escravidão africana e indígena, constituindo uma unidade étnico-cultural em torno da raça branca.

Nas últimas décadas do século XX, a criação do Movimento Negro Unificado tem contribuído para politizar as negritudes, que têm buscado repensar as políticas de representação dos povos afro-brasileiros na contemporaneidade. Nesse sentido, esses grupos vêm lutando para romper com visões essencialistas e fixas da cultura e combater estereótipos e o preconceito étnico-racial.

Ao discutir os “usos e sentidos da negritude”, Munanga (1986) pontua a dificuldade da construção de uma “identidade negra” no país, considerando a problemática da racialização da sociedade a partir de teorias racistas, como a categorização étnico-racial e a política de branqueamento, que impedem as pessoas afrodescendentes de se autoidentificarem em torno de um passado comum, canalizando sua identidade cultural.

O reconhecimento e a valorização da cultura africana e a restituição da África no imaginário social podem atuar como mecanismo estratégico para os povos africanos em processo diaspórico, identificando como marcas culturais ressignificadas, positivadas e representativas. Isso pois “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma paixão que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano ‘normal’” (Munanga, 1986, p. 32).

A adoração e a assimilação do negro por tudo que era próprio do branco civilizado como sendo algo superior, detentor de padrões de civilidade, também foram analisadas por Elias (2000) ao problematizar as relações sociais de poder estabelecidas em uma determinada comunidade, evidenciando que os indivíduos utilizam-se de marcadores simbólicos para classificar e diferenciar a comunidade em dois grupos: os estabelecidos e os outsiders. Nesse sentido,

mostra como grupos superiores nas disputas pelo poder rotulam grupos como inferiores, como estratégia para manter sua superioridade social, estigmatizando e subalternizando os outsiders, que acabam projetando-lhes em sua autoimagem a ideia de inferioridade e o desejo de ser como o outro.

Ao analisar a reconfiguração e atuação nos movimentos sociais a partir da década de 1960, Woodward (2008) destaca sua atuação política na construção, reconstrução e positivação da identidade de grupos subalternizados, bem como reflete sobre a pluralidade no interior desses movimentos, considerando as particularidades individuais de cada integrante, bem como as relações de poder estabelecidas na comunicação e na criação de uma pauta reivindicatória. Entretanto, alguns pontos são consensuais e necessários na busca por um sistema de representação e identidade.

É preciso atentar para o fato de que esse processo ocorre de forma individualizada, em que cada sujeito, a partir das suas vivências e experiências, de forma consciente ou inconsciente, assume posições que o aproxima de outros sujeitos, embora essa aproximação não sugira a ideia de consenso, pois no interior desses grupos identitários há tensões, já que o apelo ao simbólico é divergente.

Na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos que trabalham para construir uma “identidade negra”, ela pode ser compreendida como uma forma de estabelecer um sentido de pertencimento ao grupo social negro através de sua história e cultura, com o objetivo primordial de mobilizar esta identidade para fins políticos. “Essa identidade passa pela sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude física e cultural” (Munanga, 2008, p. 14).

A construção da afirmação positiva de uma identidade negra requer pensar em um processo de escolarização que rompa com um currículo eurocêntrico, que reconhece as ações dos colonizadores como uma trajetória de sucesso e subjuga e inferioriza a participação e os conhecimentos dos povos colonizados. Nesse sentido, os movimentos sociais e étnicos, como os afro-brasileiros e indígenas, reivindicaram a inclusão do estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, o que foi concretizado pela promulgação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, acompanhadas também pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em 2004.

Essas legislações são conquistas permanentes, pois é preciso refletir sobre as possibilidades e desafios sobre sua implementação, uma vez que o que está

em jogo não é o acréscimo de conteúdos e carga horária para trabalhar as temáticas, mas sim a metodologia e a epistemologia adotadas nas discussões das relações étnico-raciais nas escolas públicas e privadas em nosso país.

Ao pensar sobre o trabalho no chão da escola com a questão da diversidade étnico-cultural, precisamos adotar uma postura docente intercultural, dialogando com um currículo decolonial, em que sejamos capazes de reconhecer e acolher as diferenças, valorizando diferentes saberes e culturas, reafirmando seu papel na construção das subjetividades individuais e coletivas (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021).

NOS TEMPOS DO IMPERADOR: “UM OLHO NO PASSADO E OUTRO NO PRESENTE”

- O diálogo entre o passado e o presente, em uma telenovela de época, com drama histórico que aborda as relações étnico-raciais de uma nação em construção como a brasileira no transcorrer do século XIX, nos remete a pensar como outras formas de escritas se inscrevem no presente, uma vez que a memória de um passado colonial escravagista tirou a humanidade das pessoas escravizadas.
- Reconhecer a participação das populações afro-brasileiras na constituição da nação, rompendo com visões estereotipadas e essencialistas, requer um amplo debate nacional, que perpassa por várias instâncias, além de aliar a escola enquanto lugar privilegiado de discussões e outras pedagogias culturais, literatura, cinema, música, artes plásticas, publicidade, telenovela.
- Ao acionarmos a telenovela como artefato cultural para análise das relações étnico-raciais na nação brasileira, precisamos estar atentos às formas como a população e a cultura afro-brasileiras são representadas. Ao mesmo tempo, precisamos nos indagar sobre como tais representações circulam na cultura, para que possamos unir esforços de modo a contribuir para a construção de uma democracia racial, combatendo o preconceito estrutural, institucional e cotidiano, oportunizando melhores condições de vida a toda a população brasileira, in-

cluindo grupos subalternizados, como afro-brasileiros, indígenas, mulheres, sexualidades não heteronormativas.

O NEGRO E/NA DOCÊNCIA

Figura 1 – Professora Justina inaugura escola na Pequena África



Fonte: Reprodução.

Primeiramente, destacamos a cena na qual a personagem Justina (mulher negra), que passou da condição de escravizada a mulher livre, após a conquista da sua alforria, realiza o sonho de tornar-se professora e construir uma escola na região da Pequena África, para ensinar os moradores da comunidade (crianças, jovens, adultos e idosos).

No primeiro dia de aula, aparecem listados no quadro-negro a expressão “Liberdade e Igualdade” e os nomes de algumas lideranças negras afro-brasileiras, como Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Aleijadinho, Tereza de Benguela e Luísa Mahin. Para marcar o início do processo de escolarização da comunidade negra, ressalta-se a importância da história dos povos africanos, numa perspectiva epistêmica da decolonialidade do saber, ressaltando a importância das lideranças, das memórias e dos saberes tradicionais.

Essa visão de educação para a comunidade negra na trama é demarcada

no diálogo entre a personagem Justina (professora) e a personagem Cândida (matriarca da comunidade), que se unem no primeiro dia de aula para ressignificar a história do povo negro. Com um tom inaugural, a professora Justina se pronuncia: “É com muita alegria que eu inauguro hoje a nossa escola. E para esse dia tão importante e especial, a mãe Cândida contará uma história”.

A inauguração da escola na Pequena África nos remete a pensar as dificuldades da escolarização do povo negro em nosso país ao longo dos duzentos anos de independência comemorados este ano, bem como os espaços ocupados por essa população nas diferentes esferas sociais, considerando-se a educação como uma possibilidade de ascensão social. Os avanços em termos de legislação foram significativos nos últimos anos e a Emenda Constitucional 59/2009 é um ponto de grande relevância ao tornar a Educação Básica direito subjetivo a todos os brasileiros e brasileiras, bem como a obrigatoriedade do Estado em fomentar políticas públicas para garantir o acesso e a permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola.

Entretanto, é necessário pensar nas políticas públicas também em termos de currículo e de garantia de acesso e permanência, considerando a necessidade de garantir uma formação integral dos educandos, levando em consideração as diferenças de forma interseccional, abarcando os marcadores de raça, gênero e classe. Nesse sentido, a CF/1988, a LDB 9.394/96 e as DCNERE/2004 e as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 apresentam um profundo embasamento legal para pensar o direito à educação numa perspectiva intercultural, rompendo com as visões eurocentradas do currículo escolar, que priorizam conhecimentos produzidos por homens europeus e norte-americanos brancos.

Na tentativa de equacionar essa questão, as legislações apresentadas fomentam a discussão e obrigatoriedade de decolonizar o currículo, oportunizando outros saberes, dando vozes a grupos subalternizados, incluindo saberes produzidos por homens e mulheres de diferentes grupos étnico-raciais, gênero e classe, garantindo aos estudantes o direito de se verem representados, contribuindo para repensar a constituição das identidades, considerando o papel da historicidade nesse processo fluido de constituição identitária.

Além da diversidade que deve ser acolhida na escola de ensino regular, também podemos problematizar, a partir dessa imagem, o direito à escolarização das comunidades quilombolas e indígenas, que têm também garantindo o direito a uma educação diferenciada, o que exige uma formação dos docentes,

Figura 2 – Mãe Cândida – Revisitando a África e suas histórias



Fonte: Reprodução.

para pensar como saberes considerados universais e cristalizados no currículo escolar podem dialogar com outros saberes numa posição de igualdade, de complementariedade, e não como um apêndice.

Nesse sentido, faz-se necessário que a identidade docente também seja vivenciada na sua pluralidade, reconhecendo-se que o princípio da alteridade tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, na qual cada sujeito se reconheça e sinta-se representado, bem como seja capaz de conviver com as diferenças que transitam na escola, exercitando um posicionamento de engajamento para atuação em diferentes instâncias sociais.

Essa abordagem se contrapõe às representações da docência no cinema brasileiro analisadas pela professora e pesquisadora Fabris (2005), que, ao estudar as representações docentes chamou a atenção para o recorte racial, apontando que a branquidade que opera na estrutura social brasileira também opera na produção cinematográfica, dando visibilidade às professoras brancas e silenciando a memória e a história dos professores e professoras negras na educação brasileira.

Essa segunda imagem retrata a personagem Cândida, representante do povo africano na drama da telenovela *Nos Tempos do Imperador*. Como mãe de santo e esposa de rei da comunidade chamada Pequena África, ela ocupa uma posição de respeito no território ocupado por africanos e afro-brasileiros livres na segunda metade do século XIX no Rio de Janeiro. Como mulher negra, conhecedora da religiosidade e da importância das divindades na cultura afro-brasileira, é chamada pela professora Justina para conversar com os estudantes negros no primeiro dia de aula.

Todos os estudantes, meninos e meninas, homens e mulheres, senhores e senhoras, ouvem atentamente mãe Cândida, que pronuncia as seguintes palavras:

Mãe Cândida – Vocês já ouviram falar da história da “Árvore do Esquecimento”? Antes do nosso povo ser sequestrado e serem obrigados a embarcarem em um navio negreiro e virem para cá como escravizados, eles praticavam um ritual, na tentativa de esquecer suas memórias. Eles davam sete voltas em torno de uma árvore, para deixar plantada ali suas memórias.

A fala de mãe Cândida nos chama atenção para o princípio da escola quilombola, que por sua vez também dialoga com a escola regular, já que resalta a necessidade de um currículo decolonial, abraçando uma perspectiva da interculturalidade, na qual reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira. A importância da riqueza das histórias e culturas africanas, dando humanidade às pessoas escravizadas, entrelaçando as histórias vividas em África, no processo diaspórico e fixação em outros territórios, principalmente todo o continente americano ao longo de quatro séculos de escravização, não diz respeito apenas aos povos africanos, mas a todos os que vivem nessas nações, pois as histórias e memórias influenciam na construção da identidade nacional, que deve ser compreendida não como uma, mas de maneira plural.

A professora Justina pode ser compreendida aqui como uma representação de identidade docente comprometida com a interculturalidade, que se posiciona de modo a trazer para o currículo outros saberes, consolidando a importância da história do seu povo, que, no caso brasileiro, compreende metade da população e também luta por direito à representatividade.

Professora Justina – O que nós vamos fazer aqui é resgatar a história do nosso povo, replantar as nossas raízes, que os brancos tentaram arrancar, quando

Figura 3 – Escola, Interculturalidade e Oportunidade



Fonte: Reprodução.

escravizaram os nossos avós, os nossos pais, a nós. Mas chegamos até aqui vivos, e vamos reescrever a nossa história, vamos replantar as nossas raízes e crescer fortes e dar muitos frutos.

A cena nos permite pensar sobre a importância de um currículo menos eurocentrado, que priorize uma pedagogia decolonial, contribuindo para repensar estratégias pedagógicas e posicionamentos docentes que contribuam para a efetivação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade da inclusão das histórias africanas e indígenas no currículo escolar das escolas públicas e privadas em todo território brasileiro. Entretanto, os estudos nos chamam, apontando a necessidade de formação inicial e continuada, bem como a disponibilização de material didático e planejamento para construir um projeto de educação antirracista no país.

COLÉGIO D. PEDRO II: EDUCAÇÃO PARA QUEM?

Essa última imagem também faz parte do último capítulo da telenovela *Nos Tempos do Imperador* e apresenta o ator Selton Melo, que fez o papel de D. Pedro II, no tempo presente como professor de História do Colégio D. Pedro II, com sede no Rio de Janeiro. A partir da captura dessa imagem, vemos a concre-

tização da democracia racial na educação brasileira, representando uma ideia romantizada de igualdade de oportunidades entre os jovens brasileiros, apagando os tensionamentos entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe.

O discurso do professor representa o papel do docente no Brasil na contemporaneidade, sendo interpelado por uma construção identitária, uma perspectiva intercultural comprometida com a educação das relações étnico-raciais, pauta esta defendida e conquistada pelos movimentos sociais que tiveram um papel decisivo na aprovação do arcabouço das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a LDB 9.394/2006 para tratar da obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas, respectivamente.

Essa imagem nos mostra os estudantes numa visita ao museu e o professor explicando a importância dos diferentes grupos humanos e das diferentes culturas na formação da história da humanidade. Ao tratar do Brasil, parece nos chamar atenção para a necessidade da efetivação de um currículo mais decolonial, ao discursar sobre a importância das culturas indígenas e africanas, citando-as juntamente com outras culturas clássicas como a greco-romana e a cultura do colonizador europeu.

Entretanto, essa imagem dialoga com tempos pretéritos, considerando a trajetória da educação no Colégio D. Pedro II, que de certa forma se inscreve na história da educação brasileira, possibilitando dessa forma refletir sobre a consolidação do processo educacional brasileiro no período pós-independência política (1822), quando passou-se a pensar sobre a necessidade de instrução pública para a população dessa jovem nação.

No decorrer do século XIX, algumas medidas foram tomadas com objetivo de consolidar o processo educacional. A primeira delas foi sancionada em 15 de outubro de 1827 por D. Pedro I, a chamada Lei Geral, conhecida como a primeira lei educacional brasileira que determinava a criação de escolas de primeiras letras para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, para ambos os sexos na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Outra legislação importante, agora já durante o Período Regencial (1831-1840), foi o Ato Adicional de 1834, que esclarecia a competência sobre a legislação educacional, estabelecendo que cabia às províncias (atuais estados) legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto que o ensino superior e a educação do Município Neutro (Rio de Janeiro) ficaria a cargo do governo central.

Ainda durante o Período Imperial foi inaugurado o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, com objetivo de formar as elites econômicas e administrativas, homens libados, de boa conduta moral para admistar o Império. Embora a maioria dos alunos viesse das famílias abastadas, havia possibilidades de bolsas para alunos destituídos de recursos. O Colégio D. Pedro II entra em atividade em março de 1838 e até hoje continua em atividade, tendo uma longa história e tradição no ensino brasileiro, servindo como referencial nacional na época do Império, pois o currículo de base francesa servia de inspiração para os demais colégios do país, estabelecendo os conteúdos que meninos e meninas deveriam aprender, considerando a desigualdade de gênero, uma vez que o ensino superior era privilégio do sexo masculino.

Outro fato a considerar em relação a essa jovem nação é a quem realmente era garantido o direito à educação? Em linhas gerais aos mais abastados, filhos de homens livres e brancos, das regiões mais centralizadas das províncias. E os meninos e meninas pobres? As crianças não livres? Indígenas, pardas, negras? Ou livres, mas não brancas? O acesso dessa parcela majoritária da sociedade era restrito e bem provável ocorreu de formas diversas, considerando-se as dimensões continentais do Brasil.

Entretanto, consideramos relevante citar a criação da escola de Pretextato, em atividade entre os anos de 1853 e 1873, sendo considerada a primeira escola destinada às crianças negras e pardas, localizada na capital do Império. Segundo Salles e Passo (2018), o professor Pretextato foi o primeiro homem negro a entrar com processo licitatório na corte, solicitando e recebendo a concessão para alfabetizar uma média de 15 alunos. A respeito do alunado dessa instituição sabe-se pouca coisa, devido à falta de registros, mas chama atenção a relação dos alunos, que não tinham nem sequer um sobrenome.

O acesso do povo negro à escolarização tem sido conseguido no Brasil a duras penas, uma vez que as desigualdades sociais são um fator agravante, dificultando a permanência e o sucesso no processo de escolarização. Isso fica notório no Decreto n. 7031 de 06 de setembro de 1878, que legisla sobre a matrícula dos alunos negros, destacando que só poderia ser concedida aos meninos maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados.

Hoje a escola se apresenta em diferentes formatos e propostas, acolhendo em diferentes estruturas estudantes na esfera pública e privada, de princípio laico e confessional. Assim, a escola reflete o modelo de sociedade em que vi-

vemos, que no papel tem o direito garantido à educação básica a todos os brasileiros e brasileiras na faixa etária entre os 4 e 17 anos (ensino infantil, fundamental e médio).

Entretanto, sabemos que o direito à educação não se concretiza na prática, principalmente entre as crianças e jovens das camadas menos favorecidas. Assim, torna-se importante registrar as grandes desigualdades de acesso e permanência ao ensino público no país, considerando que quando analisamos essa questão precisamos pensar de forma interseccional, uma vez que os indicadores de raça, gênero e classe se apresentam de formas variadas.

A professora e pesquisadora Verônica de Souza Silva (2015) estudou o programa de ações afirmativas (Cotas) para estudantes negros no Colégio D. Pedro II e concluiu que o acesso por meio desse dispositivo legal, na visão da maioria dos professores entrevistados, da qual a mesma compartilha, trata-se de uma política necessária, uma vez que ela permitiu o acesso e a permanência de mais jovens negros no Ensino Médio e o ingresso na universidade, contribuindo para caminharmos em direção à democratização da educação pública no país.

Outra pesquisa importante é o trabalho da professora Alessandra Pio (2020), que analisou o acesso e a permanência dos estudantes no Colégio D. Pedro II e retratou que o acesso e a permanência de alunos negros é algo questionável, evidenciando que esse grupo tem desvantagem na estrutura da instituição, que apresenta rigoroso processo de ingresso, marcado por uma cultura de qualidade, que incentiva a concorrência entre os alunos. A autora destaca que, embora haja a lei de ações afirmativas, o período que analisou mostra que os alunos negros (pretos e pardos) têm menores chances de se formar na escola. A pesquisa nos mostra uma preocupação ainda maior quando são analisados apenas os alunos pretos, sem considerar os pardos: as chances de término do Ensino Médio torna-se ainda mais difícil, sendo que dos 37 alunos que ingressaram por sorteio em 2004 na primária série do Ensino Fundamental apenas 9 concluíram o Ensino Médio em 2015.

As pesquisas são recentes e contrastam com a ideia representada pela imagem de uma suposta democracia racial na educação brasileira, em que há oportunidade de acesso e permanência a todos, independente de raça, gênero e classe. Entretanto, as pesquisas desnaturalizam essa representação imagética e nos levam a pensar sobre a necessidade de aprofundamento dos estudos em relação

a essa temática, bem como a construção de políticas educacionais que garantam efetivamente a igualdade de oportunidade de acesso e permanência a escolarização, independente de gênero, raça ou classe social. Para fazer valer a frase: “Educação, direito de todos e dever do Estado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este exercício de análise que se propôs a pensar algumas cenas e trechos de falas exibidas no último capítulo da telenovela *Nos Tempos do Imperador* apresentou-se como um desafio, pois tínhamos como objetivo problematizar a importância da educação numa perspectiva da interculturalidade, em que a cultura afro-brasileira estivesse representada de forma mais positiva. Contrapondo e dialogando com pesquisadores, questionamos as representações como uma necessidade de representatividade para o tempo presente, visto como algo que não está pronto, mas que pode ser pensado como uma possibilidade de projeto de nação.

Entretanto, esse recorte fez referência à construção da nação brasileira e ao papel da história e da educação na constituição da identidade nacional, marcada pela implementação de conhecimentos pedagógicos que cultuavam um modelo de civilização europeia, reconhecendo e enaltecendo os feitos do colonizador, ressaltando a superioridade do homem branco heterossexual.

Esse projeto de nação nasce sob o jugo das opressões de raça, gênero e classe, e, portanto, é preciso historicizar as lutas daqueles que não fazem parte da norma, ou seja, que não se reconhecem nessa identidade nacional, ressaltando assim as atitudes individuais e o papel dos movimentos de mulheres, étnico-raciais (negros e indígenas) e de classe, que insurgiram, utilizando de estratégias diretas ou negociadas para viverem outras experiências, contrariando as imposições sociais.

A produção de uma telenovela de época, além de permitir pensar sobre as relações étnico-raciais no Brasil do Segundo Reinado, também nos interpelou a problematizar como essas relações se constroem no tempo presente. Uma vez que alguns episódios nos fazem refletir sobre as formas de opressões sofridas pelos atores e atrizes negras no exercício do seu trabalho, quando não eram favoráveis à forma como a cultura afro-brasileira era representada ou à forma diferenciada como eram tratados.

Na contramão da cena que protagonizou a importância das histórias e culturas afro-brasileiras no último capítulo da telenovela, vimos a tensão entre o afrofuturismo e o afropessimismo, uma vez que a obra encerrou com a acusação de racismo por parte das atrizes negras Cinnara Leal, Dani Ornellas e Roberta Rodrigues ao diretor artístico Vinícius Coimbra, caso este que, além de notificado nas mídias, foi parar na justiça, culminando na demissão do acusado.

O site Na Telinha publicou que em uma das gravações em uma cidade cenográfica nos Estúdios Globo, Coimbra teria ordenado: “Elenco pra esse lado, negros pro outro lado”. Uma das atrizes questionou, na ocasião: “E eu que sou do elenco e sou negra, de que lado fico?”. Essa é uma das acusações feitas pelas atrizes, além do tratamento hostil, presenciado no dia a dia por meio das palavras e por exigir gravações das cenas dos atores e atrizes negras em alto pico de disseminação do vírus da Covid-19.

Os racismos institucional e cotidiano circularam nos bastidores da Rede Globo, evidenciando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. A presença negra em uma telenovela de época, nesse sentido, não foi capaz de romper com essas barreiras. Ao contrário, contribuiu para evidenciar estereótipos, racismos e preconceitos.

Nossa análise, portanto, destaca a importância de olhar para a história da construção do artefato cultural, reconhecendo que houve alterações e regravações de cenas, uma vez que a repercussão negativa de algumas representações exigiram que os atores tomassem medidas para amenizar as críticas recebidas pelo público, pela construção das personagens e pelo conteúdo apresentado.

A necessidade de dar sequência às gravações e regravações passou a contar com um grupo de discussões, do qual fizeram parte Nei Lopes e Rosane Borges, especialistas em história e cultura afro-brasileira, contribuindo para reivindicar novas possibilidades na escrita das histórias que seriam narradas, projetando novos olhares em busca de representações raciais mais positivas, menos eurocentradas e pautadas em visões estereotipadas e preconceituosas.

A ausência de profissionais negros na construção das narrativas das histórias dos afro-brasileiros para a escrita da telenovela nos leva a pensar sobre a necessidade de discutirmos os estudos da branquitude e da branquidade (Bento, 2009), uma vez que atores e diretores brancos em posição de privilégios utilizaram-se do seu poder de enunciação para narrar e representar aspectos sensíveis da história do nosso país, ignorando a presença de uma equipe

especializada para tratar da temática, situação esta que foi contornada após a contratação de consultores negros especializados em cultura afro-brasileira, quando percebeu-se novas possibilidades de narrativas, de modo a construir uma imagem mais positivada das histórias e culturas negras diaspóricas.

REFERÊNCIAS

- BORATO, Roberta de Souza. *Mediação das identidades e representações étnicas pela telenovela Insensato Coração: estudo da recepção dos militantes negro*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Departamento de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Católica/MG. Belo Horizonte, 2012.
- BRASIL. Decreto n. 7.03, de 06 de Setembro de 1878.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. 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”. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- FAUSTO NETO, Antônio. Circulação: trajetos conceituais. *Rizoma*, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 8-40, dez. 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- MORAES, Ana Luiza Coiro. *Questões Transversais - Revista de Epistemologias da Comunicação*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- PIO, Alessandra. *Doze anos de escolarização no Colégio D. Pedro II: acesso, permanência, equidade de alunos negros*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- RONSIMI, Veneza Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). In: *XIX Encontro da Compós*. Rio de Janeiro/RJ: PUC-RJ, 2010.
- SALES, Alcigledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil. *Meu Artigo - Canal Colaborativo*, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em: 11 set. 2022.
- SILVA, Verônica de Souza. *Jovens negros no Colégio D. Pedro II: ações afirmativas e identidade racial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Te-rezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 102, n. 262, set./dez. 2021, p. 668-688.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7-72.
- WORTMANN, Maria Lúcia. Pedagogias, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.) *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.
- ZUBARAN, Maria Angélica; MILITÃO, Viviane Schacker. Pedagogias Antirracistas no Filme Vista Minha Pele. *Anais do 6º SBECE/3ª SIECE*. Canoas: ULBRA, 2015, p.1-13.

Artigo submetido em 29 de junho de 2024.

Aprovado em 20 de março de 2025.

