

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

Artur da Rosa Hopf

AFROLATINIDADE E CURRÍCULO:
HISTÓRIA AFRO-LATINA E SEU ENSINO A PARTIR DAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO URUGUAI
E NO RIO GRANDE DO SUL

Santa Maria, RS

2023

Artur da Rosa Hopf

**AFROLATINIDADE E CURRÍCULO: HISTÓRIA AFRO-LATINA E SEU ENSINO A
PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
URUGUAI E NO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Graduação
apresentado ao Curso de História
Licenciatura, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. João Manuel Casquinha Malaia Santos

Santa Maria, RS

2023

Artur da Rosa Hopf

AFROLATINIDADE E CURRÍCULO: HISTÓRIA AFRO-LATINA E SEU ENSINO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO URUGUAI E NO RIO GRANDE DO SUL

Trabalho de Conclusão de Graduação apresentado ao Curso de História Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em História.**

Aprovado em 11 de dezembro de 2023.

João Manuel Casquinha Malaia Santos, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)

Eduardo Ramón Palermo Lopez, Dr. (Museo del Patrimonio Regional, Rivera, Uruguay)

Santa Maria, RS

2023

Aos meus avós.

Pelas muitas histórias que não pude ouvir de vocês.

Aos meus pais.

Pelas muitas histórias que tenho a sorte em poder ouvir.

AGRADECIMENTOS

Ao fim desta etapa da vida, cabe realizar agradecimentos para aqueles que se mantiveram ao meu lado, independente do momento e das circunstâncias. Não há momento mais oportuno do que este.

Obrigado mãe, pai, por me levantarem depois dos tombos que a vida nos dá e mostrarem os caminhos do afeto, da segurança e do aprendizado. Devo a vocês não só a minha “bolsa de estudos” destes anos todos de formação, com muitos altos e baixos, mas também por todo apoio, por serem a sustentação de tudo isto. Os nomes Rosangela e Hermes (famoso Chico) estão, também, na autoria deste trabalho. Muito obrigado!

Ao meu irmão Ruan, aquele que pôs o primeiro livro de história na minha frente e (in)conscientemente me direcionou para minha escolha profissional. Obrigado por ser quem és. À minha cunhada e às minhas duas sobrinhas, Maria e Lulu, obrigado por serem parte das risadas e dos bons momentos nas conversas nos fundos da marcenaria. O mundo é muito mais colorido ao lado de vocês, “gurias do tio”. Estou ansioso pelo dia em que escreverão, vocês, os agradecimentos.

À minha companheira de vida, Vanessa, obrigado por todo carinho, afeto, risadas, cafunés e me ouvir falar de História, educação e Uruguai nestes últimos meses (com o tempo talvez piore). Obrigado por cuidar tão bem de mim. Se este trabalho foi concluído, deve-se muito aos seus esforços em não deixar a peteca cair e me incentivar a todo momento. Além disso tudo, como se não bastasse, ainda foi revisora dos textos. Estendo esse agradecimento à Zelina e ao Joce, por me receberem na família e pelas várias risadas. Muito obrigado!

Agradeço também a todos que contribuíram para a minha formação e construção deste trabalho. Principalmente ao professor João, que aceitou embarcar nesta pequena jornada e demonstrou sempre grande interesse e dedicação na orientação.

Aos demais, familiares e amigos, obrigado por fazerem parte da trajetória da minha vida e contribuírem em algum momento.

Obrigado meu Deus, por ter conseguido chegar até aqui. Obrigado pela graça.

*Uruguai é tão perto,
eu nunca vi o candombe
nem ouvi seus tambores.*

*Mas às vezes daqui,
meu coração responde.*

Platinos (II)

Oliveira Silveira (2010, p.127)

RESUMO

AFROLATINIDADE E CURRÍCULO: HISTÓRIA AFRO-LATINA E SEU ENSINO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO URUGUAI E NO RIO GRANDE DO SUL

AUTOR: Artur da Rosa Hopf

ORIENTADOR: João Manuel Casquinha Malaia Santos

A presente monografia apresenta uma observação comparativa do panorama histórico da trajetória das populações afro-latinas do Uruguai e do Rio Grande do Sul (Brasil), bem como das legislações e das diretrizes curriculares para o ensino de História africana e afrodescendente nestes territórios. Busca-se compreender quais saberes os educandos de ambos os lados da fronteira têm acesso, organizados pelas instituições responsáveis, relacionados a temática afro-diaspórica e afro-latina nos ensinamentos básicos (Ensino Fundamental e Educação Básica Integrada). Para tanto é definido eixos comparativos históricos, legislativos e curriculares, contemplando um amplo recorte cronológico em um restrito espaço político. Conclui-se, a partir da análise das presenças e ausências, que cada currículo programático se caracteriza por assumir diferentes visões sobre a inserção de saberes afro-diaspóricos e afro-latinos, onde o currículo uruguaio está mais próximo de uma perspectiva eurocêntrica e reprodutora dos conhecimentos hegemônicos ocidentais, enquanto que o currículo sul-rio-grandense volta-se para a perspectiva pós-colonial brasileira, contemplando grande número de saberes afro-diaspóricos.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de História; América Afro-latina; Rio Grande do Sul; Uruguai.

ABSTRACT

AFROLATINITY AND CURRICULUM: AFRO-LATIN HISTORY AND ITS TEACHING FROM THE CURRICULAR GUIDELINES OF BASIC EDUCATION IN URUGUAY AND RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Artur da Rosa Hopf

ADVISOR: João Manuel Casquinha Malaia Santos

This monograph presents a comparative observation of the historical panorama of the trajectory of the Afro-latino populations of Uruguay and Rio Grande do Sul (Brazil), as well as the legislation and curricular guidelines for the teaching of African and Afro-descendant history in these territories. It seeks to understand what knowledge students on both sides of the border have access to, organized by the responsible institutions, related to afro-diasporic and afro-Latin themes in basic education (Ensino Fundamental and Educação Básica Integrada). For this purpose, historical, legislative and curricular comparative axes are defined, contemplating a broad chronological cut in a restricted political space. It will be concluded, from the analysis of presences and absences, that each programmatic curriculum is characterized by assuming different views on the insertion of afro-diasporic and afro-latin knowledge, where the Uruguayan curriculum is closer to a Eurocentric perspective and reproducer of Western hegemonic knowledge, while the sul-rio-grandense curriculum turns to the Brazilian postcolonial perspective, contemplating a large number of afro-diasporic knowledge.

Keywords: Curriculum; History Teaching; Afro-Latin America; Rio Grande do Sul; Uruguay.

LISTA DE SIGLAS

ACSUN	Asociación Cultural y Social Uruguay Negro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EBI	Educación Básica Integrada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INE	Instituto Nacional de Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGE	Ley General de Educación
MCN	Marco Curricular Nacional
MLN-T	Movimiento de Liberación Nacional - Tupamaros
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
OMA	Organización Mundo Afro
PAN	Partido Autóctono Negro
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-PLATINA NA PAMPA	15
2.1	A “PAMPA NEGRA”	18
2.2	A “PAMPA EM BRANQUEAMENTO”	22
2.3	A “PAMPA BRANCA”	29
3	O LONGO SÉCULO XX: DA OPRESSÃO ÀS CONQUISTAS NA LEGISLAÇÃO	38
3.1	LEIS HISTÓRICAS	40
3.2	CONSTITUIÇÕES FEDERAIS	46
3.3	LEIS DE EDUCAÇÃO: LEI DE DIRETRIZES E BASES (1996) E A LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2008).....	52
4	AFRO-AMÉRICALATINA NOS CURRÍCULOS URUGUAIO E SUL-RIO-GRANDENSE	60
4.1	CURRÍCULO	62
4.1.1	A “PAMPA NEGRA” NOS CURRÍCULOS	67
4.1.2	A “PAMPA EM BRANQUEAMENTO” NOS CURRÍCULOS.....	72
4.1.3	A “PAMPA BRANCA” NOS CURRÍCULOS	76
4.2	AUSÊNCIAS E PRESENCAS DOS SABERES AFRO-LATINOS	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

A presente monografia busca contribuir na compreensão sobre como o ensino de história africana e afrodescendente está sendo desenvolvido atualmente no ensino básico nos sistemas de educação do Uruguai e do Brasil, especificamente do estado fronteiriço brasileiro com o país vizinho, ou seja, o Rio Grande do Sul, a partir das diretrizes curriculares para o ensino de História planejadas pelas instituições responsáveis. Se propõe neste trabalho realizar um levantamento dos conteúdos curriculares relacionados ao ensino de História da África e das populações afro-diaspóricas destes territórios. A questão que propomos resolver é sobre quais conteúdos os currículos programáticos institucionalizados definem para o ensino escolar deste tema, ou seja, que saberes as crianças e adolescentes têm acesso garantido pelas instituições de educação sobre o passado afrodiaspórico das regiões onde vivem e constroem sua formação educacional e cidadã.

Nos interessa aqui um sentido mais prático. O que e como as populações afro-latinas de Uruguai e Rio Grande do Sul aprendem, nas escolas, sobre seus passados? Dentre as opções de observação possíveis no campo da pesquisa em educação, este trabalho observará os currículos programáticos, baseando-se na constituição histórica das populações afrodescendentes e nas legislações instituídas ao longo dos processos, culminando na observação das diretrizes educacionais sobre o tema. Importante ressaltar que ao passo que estamos comparando regiões com semelhanças étnicas, também precisamos observar que o Rio Grande do Sul se insere no Brasil enquanto uma Unidade Federativa, incorporando em suas políticas educacionais aquilo que se convencionou no centro político do Estado. O Uruguai, por sua vez, é um Estado independente de convenções externas e, portanto, observamos enquanto tal, dirigente em si mesmo de suas legislações educacionais. O Rio Grande do Sul, mesmo não sendo inerte e compondo políticas educacionais, opera conforme a jurisdição instituída em Brasília.

A fim de compreender esta situação educacional dos currículos, propomos observar três eixos comparativos. O primeiro é o eixo comparativo do panorama histórico das populações afrodescendentes, de modo a estabelecer de antemão a localização de Uruguai e Rio Grande do Sul no cenário da América afro-latina, definida por Andrews (2007).

Neste primeiro capítulo abordaremos, de modo panorâmico, a contextualização sócio-histórica da trajetória em comum das populações afrodescendentes no Uruguai e no Rio Grande do Sul. Esta observação se faz necessária para definir proximidades e distanciamentos das políticas de Estado empregadas a favor e contra essas populações e as condições sociais em que sem encontraram ao longo dos recortes temporais que trataremos nesta primeira comparação, sendo estes os longos períodos compreendidos entre o estabelecimento da escravidão até a atualidade em cada território. Claramente não se abordará neste contexto grande parte das especificidades e singularidades históricas de ambos os casos analisados, uma vez que esta contextualização não tem por finalidade realizar um levantamento bibliográfico completo sobre o tema e o longo recorte temporal, apenas auxiliar na comparação demonstrando uma breve historicidade das populações afrodescendentes que compõem o atual cenário populacional dos territórios analisados.

Dividiremos este primeiro momento em três recortes temporais, aos quais denominaremos, em ordem cronológica, de a “Pampa Negra”, a “Pampa em branqueamento” e a “Pampa branca”. Se faz necessário, ao relacionar dois espaços diferentes num mesmo recorte, à luz das comparações, produzir delineamentos temporais apropriados para a necessidade de análise, uma vez que estamos tratando de fenômenos históricos semelhantes divididos não só pela linha fronteira, como também pelas discrepâncias temporais. De acordo com Lohn,

Esta tomada da temporalidade para além das fronteiras do Estado-Nação leva necessariamente a uma perspectiva em que as conexões são indispensáveis, renovando as possibilidades de compreender agentes sociais como parte de redes abrangentes e, mesmo, globais, como no caso dos mundos do trabalho. (2019, p.19)

O bioma pampa, comum aos dois espaços que analisaremos neste trabalho, manifesta-se como cenário ideal para a denominação destes recortes. As semelhanças atuais entre as duas populações devem-se, em grande parte, pelas conexões entre as comunidades ao longo da grande faixa de campo aberto em disputa entre os séculos XVI e XIX. Se observarmos os números censitários de 2010 e 2011¹, de Brasil e Uruguai, respectivamente, notaremos semelhanças étnicas mais aguçadas

¹ Apesar da realização de novos censos em 2023, ano de produção desta monografia, ainda não obtivemos resultados completos publicados pelos órgãos censitários. Portanto, utilizaremos os últimos dados completos disponíveis, sem grande prejuízo para o objetivo do trabalho.

entre os vizinhos platinos (Rio Grande do Sul e Uruguai) do que com a média dos compatriotas brasileiros. De acordo com o censo demográfico realizado em 2010 no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população sul-riograndense era composta por 83,22% de pessoas autodeclaradas brancas, enquanto que as populações autodeclaradas pretas e pardas representavam 5,42% e 10,56% do total, respectivamente (IBGE, 2010).

Comparadas estas porcentagens com a média nacional brasileira, onde 47,73% da população se autodeclarou branca e 7,61% preta, bem como a expressiva cifra de 43,13% se autodeclarando parda (Ibid., 2010), podemos observar uma certa discrepância latente entre a região mais meridiana do país com o todo, em relação à formação étnica da população atual². Já o caso uruguaio se mostra mais semelhante ao Rio Grande do Sul. Neste pequeno país de população total contabilizada em 3.251.654 pessoas, apenas 7,84% se autodeclarou de “ascendência afro ou negra”, enquanto que outros 90,75% se autodeclararam de ascendência branca (INE, 2011).

De acordo com Andrews (2007, p.29), toda região que contenha acima de 5% da população autodeclarada negra ou afrodescendente pode ser integrada ao grupo da América Afro-latina atual. O caso da Argentina é um que demonstra uma região que já fora integrante deste grupo e que atualmente não é mais. O caso uruguaio e sul-riograndense são exemplos de regiões onde as populações afrodescendentes resistiram às tentativas de apagamento e agora conquistam cada vez mais voz no debate público, inclusive sobre a educação das novas gerações quanto ao reconhecimento deste passado afro-latino.

O segundo eixo comparativo e, assim como o primeiro, preparatório para a análise curricular, é o das legislações, sobretudo as voltadas à educação. Observaremos algumas das legislações históricas que definiram as liberdades e privações das populações afrodescendentes, passando pelas Constituições federais e culminando nas legislações que definiram verdadeiros estatutos da educação nas décadas de 1990 e 2000.

² Assim como o Uruguai buscou construir uma identidade descolada da realidade afro-diaspórica da América Latina, reivindicando uma imagem europeia como uma “Suíça sul-americana”, o Rio Grande do Sul também buscou realizar esta dissociação à identidade nacional brasileira, reivindicando um regionalismo isolado da realidade do restante do país, considerado atrasado, corrupto e desapegado ao progresso econômico. Não endossamos os argumentos regionalistas, apenas observamos a proximidade étnico-demográfica. Ver Oliven (2006); Maestri (1994).

Neste segundo capítulo será observado, como eixo de análise comparativa, sobretudo, as legislações educacionais relativas às questões raciais e de inclusão ou exclusão da representação das populações negras na educação produzidas no Uruguai e no Brasil ao longo do período compreendido entre as redemocratizações pós períodos ditatoriais brasileiro e uruguaio na década de 1980 e a atualidade. As leis observadas, além das Cartas Magnas de cada país, são a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Ley General de Educación (2008). Essa análise sobre as legislações se faz necessária uma vez que, segundo André Castanha, é necessário compreender os contextos em que foram produzidas as legislações a fim de conhecer as reais finalidades delas, seus objetivos (CASTANHA, 2011, p. 320).

O terceiro e último eixo comparativo buscará responder nosso problema central. Realizaremos o levantamento dos conteúdos curriculares a partir das perspectivas históricas e legislativas nas diretrizes para o ensino de História no Ensino Fundamental sul-rio-grandense (baseado nas diretrizes nacionais brasileiras) e na Educação Básica Integrada (EBI) uruguaia, mais especificamente nos anos finais deste nível de escolaridade. O que solidifica essa escolha de comparação é a existência, justamente, de leis que obrigam e/ou aconselham a inserção de conteúdos relacionados a temática afrodescendente na educação básica, sendo estas a Lei n.º 10.639 de 2003 no Brasil e a Lei n.º 19122 de 2013 no Uruguai.

Apesar de focalizarem pontos diferentes sobre o tema, sendo a Lei brasileira mais específica e a uruguaia mais generalizante, ambas reconhecem a deficiência do aprendizado sobre o tema nas escolas do país e institucionalizam o compromisso de mudar esta situação. Analisar os currículos se torna, neste contexto, um considerável termômetro do sucesso ou insucesso dessa legislação. Após vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, por exemplo, ainda há um acirrado debate nas esferas educacionais, políticas e jurídicas do Estado sobre quais os conteúdos que devem ser ensinados, em especial, no Rio Grande do Sul (SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2022).

Nos interessará compreender de que modo o Uruguai e o estado do Rio Grande do Sul compuseram currículos escolares e políticas educacionais de inclusão ou de exclusão da temática africana e afrodescendente na educação básica a partir de seus contextos histórico-sociais e de suas legislações e planos educacionais.

Para isso nos debruçaremos brevemente sobre as definições de currículo e suas funções enquanto “territórios em disputa” (ARROYO, 2011), bem como analisaremos as presenças e ausências desta temática nos currículos programáticos nas diretrizes nacionais, nas legislações e nos planos educacionais produzidos pelas secretarias e ministérios de educação, sob a ótica da *ecologia dos saberes*, principalmente da *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências* de Boaventura de Souza Santos (2002).

A análise se concentrará em produzir um diálogo entre os contextos históricos, legislações e currículos programáticos a fim de construir uma observação mais nítida da situação institucional para com o ensino de história e cultura africana e afrodescendente. Isso implicará em buscar nestes documentos não só citações diretas ao tema aqui pesquisado, como também outras diretrizes que visem sobre a educação das relações étnico-raciais.

Ao fim da monografia será possível observar que os educandos possuem maior ou menor acesso aos saberes afro-diaspóricos, simplesmente por estudarem em um lado ou outro da fronteira em meio à pampa. A perspectiva da *sociologia das ausências* apresenta as diretrizes ideológicas que os currículos programáticos para a educação básica institucionalizam, realizando a manutenção da ausência da representação afrodescendente na história ensinada nas escolas. Diferentemente do Rio Grande do Sul, o Uruguai aparentemente não seguiu as exigências de sua parcela afrodescendente da população, insistindo num ensino de história que ignora o percurso histórico da população afro-uruguaia, ou que delega esse compromisso à autonomia dos educadores.

2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-PLATINA NA PAMPA

“Senti o ímpeto paisano
do negro escravo guerreiro
peleando com os castelhanos
ao lado dos brasileiros.

Senti o ímpeto guerreiro
do negro livre paisano
peleando com os brasileiros
ao lado dos castelhanos.”

Décima do Negro Peão (Oliveira Silveira, 2010)

Conta-se uma história em minha família materna sobre nossa possível origem uruguaia. Supostamente, uma vez que não há nenhum documento encontrado ainda que solidifique esta narrativa, meus tataravôs haviam realizado uma espécie de êxodo, saindo da região norte do Uruguai e chegando nas proximidades do atual município de São Francisco de Assis em algum momento entre o último quartel do século XIX e a primeira década do século XX. Sob a alcunha de “Dom Sabino”, este ancestral familiar teria liderado sua família para o interior do país vizinho sob a finalidade de fugir de uma segura condenação pela prática de um crime, o que alguns de meus tios briosamente deduzem ser um homicídio. Destas histórias que possivelmente sejam em muito criadas pelo tempo, um dado me chamou atenção na última vez em que foram recontadas. O tal do Dom Sabino era muito semelhante ao mais velho entre meus tios, um homem negro.

No estudo da ciência histórica compreendemos que não podemos encontrar informações sobre tudo o que ocorreu no passado, menos ainda todos os detalhes específicos, pois dependemos de documentação que nem sempre existiu ou foi preservada ao longo do tempo, contudo conseguimos, ao observar contextos histórico-geográficos, econômicos, sociais e culturais, delimitar em maior ou menor medida as possibilidades de alguma informação específica ser historicamente viável. Não podemos, ao menos neste momento, definir exatamente como procedeu a vinda dos ancestrais de parte da minha família materna para a região centro-oeste do Rio Grande do Sul, nem as motivações corretas para tal. Contudo, o trânsito de pessoas negras entre os dois territórios e as vivências compartilhadas de comunidades negras na fronteira já são conhecidos academicamente, proporcionando bases empíricas para a narrativa familiar de que era possível uma família negra uruguaia ter constituído

raízes no interior do Rio Grande do Sul. Este trânsito de pessoas pela fronteira indica uma conexão próxima entre as comunidades negras dos dois países nesta região, com realidades e experiências próximas, mas que acessam pela educação institucional ensinamentos de história africana e afro-diaspórica diferentes.

Demonstraremos neste primeiro capítulo, brevemente, como Rio Grande do Sul e Uruguai compuseram um sistema escravista platino compartilhado com questões econômicas, políticas e culturais semelhantes, em especial na região de fronteira, que conta atualmente com uma grande presença afrodescendente. Cabe aqui ressaltar que este capítulo tem por finalidade introduzir a perspectiva de uma região que, apesar de historicamente reivindicar uma imagem populacional branca, faz parte da América Afro-latina e que possui em seu histórico a “memória” da escravidão que Andrews (2007, p.30) considera como fator para esta classificação. Não só estas atuais populações sul-rio-grandenses e uruguaias tem esta memória, como elas em si próprias, em maior grau na região fronteira, possuem um passado comum de relações diretas, ocasionadas pela experiência escravista nas fazendas de criação de gado em muitos casos estabelecidas por brasileiros ao longo de uma fronteira que se encontrava em disputa, e pelas conexões no pós-abolição através dos clubes e carnavais.

Utilizaremos nesta primeira observação a perspectiva da História transnacional, a qual se insere na abordagem da História Comparada. Entendemos a perspectiva transnacional como sendo uma “percepção pós-colonial de que as identidades não são fixas, isto é, centradas, por exemplo, numa nacionalidade” (LOWANDE, 2018, p.225-226). Observaremos a trajetória das populações afro-latinas de Uruguai e Rio Grande do Sul, bem como do Brasil como um todo, a partir de recortes que não restrinjam a um ou outro território, divididos pela linha fronteira imaginável. Buscaremos realizar o exercício da observação transnacional, elencando os fenômenos históricos conforme suas maiores e menores importâncias na formação afro-latina destas regiões, em torno do cenário comum da “pampa”, dando preferência para o “movimento de pessoas, ideias, tecnologias e instituições por entre fronteiras nacionais” (TYRRELL, 2007, apud LOWANDE, 2018, p.232).

Dividimos o capítulo em três partes, cada qual referenciando um recorte cronológico e espacial especificamente criado para que possamos contemplar duas realidades socioeconômicas, políticas e culturais similares, mas cronologicamente

distintas, neste cenário comum e imagético da pampa, como bioma que liga geograficamente Rio Grande do Sul (Brasil) e Uruguai.

Na primeira parte, a “Pampa negra”, observaremos o período escravista nos dois territórios, a fim de entender o início da constituição populacional, sobretudo da parcela afrodescendente. Para isso teremos que observar as relações políticas e sociais deste período que, para os uruguaios foi até meados do século XIX e, para os sul-rio-grandenses e brasileiros como um todo, se estendeu até o fim deste mesmo século. Nesta parte do trabalho poderemos observar que a “pampa” era reconhecidamente negra, de modo que enquanto força de trabalho forçado, as populações afrodescendentes eram visualizadas com grande importância.

Num segundo momento observaremos os períodos do pós-abolição da escravidão, onde denominamos de “Pampa em branqueamento”. Analisaremos as tentativas de invisibilizar as populações afrodescendentes por meio da institucionalização de políticas de branqueamento populacional, através das construções de identidades nacionais e da imigração de populações europeias. A “pampa” que era reconhecidamente negra, estabeleceu neste período as bases para o apagamento das populações afrodescendentes.

Já no terceiro e último momento vislumbraremos a “Pampa branca”, onde as lutas dos Movimentos Negros uruguaio e brasileiro reivindicaram a recuperação da memória afrodescendente, buscando meios de reinserir as populações negras nas pautas dos debates sobre políticas públicas e desconstrução das narrativas silenciadoras da história e da memória afrodescendente, sobretudo através da educação. Este último cenário, onde pela lógica do processo de embranquecimento não só das populações, como também das culturas, das educações e das memórias em torno da história deveria ter se completado, apresenta a presença cada vez mais latente das organizações políticas negras e das lutas pela inserção e manutenção da história e cultura afrodescendente na memória nacional de ambos os territórios. A “pampa branca” se categoriza, justamente, como o fracasso do processo eugenístico.

Cabe salientar que o objetivo deste capítulo não é o de esgotar a historiografia e os eventos contidos neste longo recorte temporal, uma vez que isto não seria uma tarefa possível para uma monografia. Este capítulo tem como finalidade demonstrar

um breve histórico das populações negras das regiões observadas, como suporte ao argumento das presenças e ausências deste histórico nas salas de aula atualmente.

2.1 A “PAMPA NEGRA”

Se pudéssemos observar a fronteira meridional do Brasil entre Rio Grande do Sul e Uruguai sem as contemporâneas limitações políticas socialmente construídas que denominamos de fronteira, veríamos populações tão semelhantes que o que distinguiriam em maior grau, talvez, fosse a língua. Não estamos falando apenas dos aspectos culturais compartilhados por ambos os territórios que tem um personagem caricato comum conhecido por gaúcho, bem como os hábitos do cotidiano como beber chimarrão, mas sim da formação étnico-racial. O histórico de formação populacional da fronteira entre Rio Grande do Sul e Uruguai demonstra as semelhanças dos processos que se concentraram na disputa pelos territórios dessa moderna definição de fronteira que, tem no exemplo entre Santana do Livramento e Rivera, a alcunha de “fronteira da paz”.

Brasil e Uruguai se inseriram, por muito tempo, no Mundo Atlântico escravista, contribuindo com o nefasto comércio de pessoas que se desenvolveu em larga escala entre os séculos XVI e XIX ao longo das costas ocidentais e orientais do continente africano. Muito embora observemos atualmente uma grande maioria da população brasileira autodeclarada negra ou parda, óbvia influência direta com os séculos de tráfico transatlântico, não conseguimos ter esta mesma percepção ao analisarmos macroscopicamente o Uruguai e, de modo particular no território brasileiro, o estado do Rio Grande do Sul, onde ambos possuem estatísticas mais próximas quanto ao número de pessoas afrodescendentes em suas populações.

Analisando dados estatísticos com maior detalhe, em 1872, 40,92% da população sul-rio-grandense era negra e/ou parda³ (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1872). Ao focalizarmos os municípios que cobriam a campanha e a fronteira com o Uruguai, a porcentagem alcançava os 48,08%⁴. Infelizmente não obtivemos os dados da população afro-uruguaia neste mesmo período, uma vez que

³ Não entraremos aqui em uma discussão acerca do colorismo. A abordagem se concentra em destacar a população que possuía ascendência possivelmente africana, em contraste ao restante da população, neste caso negros e pardos.

⁴ Consideramos aqui as estatísticas dos municípios de Alegrete, Bagé, Canguçu, Jaguarão, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santana do Livramento, São Gabriel e Uruguiana no censo de 1872.

os censos a partir de 1860 não discriminavam a etnicidade da população recenseada (FREGA; CHAGAS; MONTAÑO; STALLA, 2008, p. 51). Contudo, considerando que este censo realizado no Império do Brasil demonstrou dados de dezesseis anos antes da abolição formal da escravidão, podemos então vislumbrar os dados estatísticos do Uruguai na década de 1830, por volta de dez a dezesseis anos antes da abolição assinada em Cerrito pelos *blancos*, onde a população negra e/ou parda em Montevideu e na fronteira norte representava de 25 a 30% do total da população nestas regiões (Ibid., 2008, p.9), números bem superiores aos encontrados sobre a região litorânea dos departamentos de Colônia e Soriano (STALLA, 2013, p.63-64). A constituição destas populações, sobretudo na fronteira, demonstra que seus processos históricos foram relativamente semelhantes, compartilhando conflitos, modos de produção econômica, relações políticas e as manifestações culturais, em ambos lados de uma fronteira em construção.

O tráfico de pessoas escravizadas para o continente americano representou cifras maiores que 11 milhões de pessoas, em que destas, 4 milhões e meio desembarcaram nos portos brasileiros entre os séculos XVI e XIX (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.39), mais exatamente até o último quartel dos oitocentos, neste caso nos cais ilegais. Nas regiões meridionais da América, por sua tardia ocupação em relação aos demais territórios atlânticos do continente, a introdução de escravizados acompanhou o processo de assimilação dos territórios platinos por parte dos espanhóis, e dos portugueses através das explorações dos paulistas em direção ao sul.

De modo geral, a incorporação de mão-de-obra escravizada na Banda Oriental teve dois caminhos, sendo eles o importante porto de Colônia de Sacramento e a fronteira ao norte com os luso-brasileiros, onde havia a capitania de Rio Grande de São Pedro. Contudo, isto ocorreu apenas no final do século XVII (PALERMO, 2012) primeiro na Colônia de Sacramento pelos portugueses e, posteriormente, por Montevideu a partir das solicitações do Cabildo de Buenos Aires (Ibid., 2012). O tráfico pela fronteira com os luso-brasileiros iniciou pouco depois com a crescente chegada de pessoas em Rio Grande, no começo do século XVIII, incluindo escravizados. Segundo Palermo, neste momento “la zona fronteriza con los portugueses era tierra de nadie y de todos” (Ibid., 2012, p.275).

De acordo com Barba (1980, p.59), em meados do século XVIII a entrada de escravizados na Bacia do Prata se dava pelo contrabando realizado através da Colônia de Sacramento, a qual recebia estes carregamentos oriundos das praças do Rio de Janeiro e Salvador, negociando em seguida com Buenos Aires. O negócio com os traficantes ingleses e espanhóis era menos lucrativo pois seus preços eram mais elevados, comprar escravizados do tráfico interamericano era mais vantajoso (Ibid., p.69) e, conseqüentemente, foi muito mais realizado que o transatlântico (BORUCKI, 2016, p.12). Estes escravizados que aportavam na Bacia do Prata e incorporavam o mercado de mão-de-obra escravista desta região (Buenos Aires e Banda Oriental) tinham, numericamente, tanto origem africana quanto brasileira (Ibid. p.13-14).

Montevideu, por sua vez, também recebeu escravizados direto de alguns portos do tráfico atlântico e interamericano, principalmente dos portos luso-brasileiros, em especial do Rio de Janeiro (FREGA; CHAGAS; MONTAÑO; STALLA, 2008, p. 5), de onde eram enviados a maioria dos escravizados adquiridos pelas elites econômicas sul-rio-grandenses também. Deste modo se pode observar que a escravidão no Uruguai se deveu, em grande parte, ao sistema escravista imperial luso-brasileiro e que, principalmente, os afro-uruguaios e os afro-gaúchos descendem em sua maioria dos mesmos centros de tráfico no Atlântico.

Com a fundação de Rio Grande, em 1737, houve um aumento significativo do número de africanos e afrodescendentes na região (MAESTRI, 2010, p.90). Se observou nesta mesma região, sessenta anos após, que ela se tornou o polo charqueador no Cone Sul, definitivamente se tornando a região com maior concentração de escravizados e afrodescendentes em geral.

Um caminho se caracterizava por ser um dos principais portos de grande movimentação de exportações e importações da Bacia do Prata. Já o outro, pelo qual nos debruçaremos com maior atenção, foi um território de disputa, de modo que a ocupação dos vastos territórios do bioma pampa necessitava de pessoas não só para habitarem, mas, sobretudo, trabalharem nos grandes rebanhos de gado criados naquele território. Ocupação esta que ocorreu em grande medida pelos brasileiros sul-rio-grandenses que adquiriam ou ocupavam terras na Banda Oriental e estabeleciam estâncias, na grande maioria dos casos, como extensões de propriedades existentes no território brasileiro. Menegat nos apresenta números que confirmam uma posse considerável de território por parte dos estancieiros brasileiros nas décadas de 1830,

1840 e 1850 capazes de representar 26,6% das propriedades da região de Salto (MENEGAT, 2019, p.3) e outra quantidade elevada em Cerro Largo em 1850 (Ibid., 2013, p.97). Proprietários desta região possuíam, em média, muito mais escravizados por propriedade do que os seus congêneres do sul (Ibid. p.59, 65).

Durante os processos de disputa pelos territórios fronteiriços, luso-brasileiros e uruguaios utilizaram de suas políticas de expansão territorial que tinham em mãos. Na Banda Oriental, houve grande incentivo para que as terras até então isoladas fossem preenchidas por estâncias, num primeiro momento a partir das iniciativas em prol da reforma agrária de Artigas com o Regulamento de Terras de 1815⁵. A invasão luso-brasileira para reconquistar Montevideu das mãos de Artigas, iniciada em outubro de 1816, abriu margem para que a ocupação desenfreada dos campos orientais por estancieiros rio-grandenses ocorresse e em suas mudanças levaram seus escravizados. De acordo com Nicolás Herrera, político montevidense à época da invasão, em carta endereçada ao Rio de Janeiro, indicou que o rei português tinha um “derecho indisputable” de intervir no Rio da Prata, uma vez que este observava a desordem social da revolução, onde acusava os *crioulos* de acostumarem “al Indio, al Negro, al Mulato, a maltratar a sus Amos y Patronos” (FREGA, 2005, p.30-31).

Num segundo momento, o governo *colorado* de Rivera incentivou a ocupação concedendo boa parte das terras devolutas ao norte do rio Negro a fim de “pacificar” a região, possibilitando a expansão das propriedades de estancieiros sul-rio-grandenses (MENEGAT, 2019, p.6). Segundo Menegat

[...] até a ocupação do exército *blanco*, Salto e sua região era território dominado pelos *colorados*, não pela presença de seu exército, possivelmente insuficiente, mas pela simpatia dos indivíduos mais importantes da localidade pelo partido. (Ibid., p.7)

Por parte do Império, com a ocupação da Banda Oriental e constituição da Cisplatina, um ordenamento jurídico luso-brasileiro indicava que aqueles que não possuíam em mãos os títulos de terra teriam suas propriedades reconhecidas como

⁵ O “Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de la Campanã y Seguridad de sus Hacendados”, ou simplesmente Reglamento de Tierras, foi um documento de autoria de José Gervasio Artigas instituído em 10 de setembro de 1815. Contendo 29 artigos, o regulamento dava conta de indicar a distribuição de terras na região da “campanha”, geograficamente entendido como as grandes extensões de campo entre a capital da então província e a fronteira com os luso-brasileiros. Em seu artigo 6º, Artigas declarou que “los negros libres, los zambos de esta classe, los índios y los criollos pobres, todos podrán ser agraciados con suertes de estancia, si con su trabajo y hombría de bien propenden a su felicidad, y a la de la provincia” (URUGUAY, 1815). Sobre as lutas políticas pela ressignificação deste regulamento, ver ALVAREZ (2017).

propriedades fiscais, sendo depois entregues a terratenentes luso-brasileiros (PALERMO, 2012). Este processo de integração territorial da fronteira uruguaia pelos luso-brasileiros incluía, para realização de povoamento e de arrebanhamento de gado, a presença de muitos escravizados. Neste mesmo sentido, os uruguaios também basearam suas forças de trabalho nas estancias fronteiriças na mão-de-obra cativa.

Dois conflitos realizaram grande impacto nas populações negras da fronteira, a Farroupilha (1835-1845) e a Guerra Grande (1839-1851), um em cada território, mas que não há como observá-los como isolados pela fronteira ainda indefinida. Ao longo da Farroupilha escravizados eram alistados para combater em prol da própria liberdade, semelhantemente ao caso uruguaio em que generais buscavam a população negra escravizada e livre para integrar suas guarnições. De acordo com Guazzelli (2010), que analisou essa conjuntura dos dois conflitos, era de grande interesse por qualquer lado da disputa o apoio dos escravizados, tanto em número quanto na arma que eles assumiam ao ingressar na força, a infantaria.

A violência do conflito direto só era substituída pela violência de ser capturado. O Império fez circular uma ordem de açoitamento a aqueles escravizados que, lutando pelos farroupilhas, fossem capturados. Além da tortura, seriam repostos na condição de escravizados (GUAZZELLI, 2010). Não é difícil imaginar que a possibilidade de se libertar do cativo através das guerras não fosse considerado por um grande número de homens que podiam, atravessando a fronteira, se integrar com um ou outro general. Devemos considerar que após 1846 a abolição no Uruguai já tinha sido decretada pelo governo de Cerrito, mesmo que em alguns locais da campanha uruguaia se insistisse na manutenção da escravidão, sobretudo nas propriedades de rio-grandenses.

2.2 A “PAMPA EM BRANQUEAMENTO”

Branquear significa um processo em que por meio de técnicas específicas torna-se algo, que antes era de outra cor, branco ou de cor mais próxima a esta. Não há exagero em afirmarmos, após observar o processo de ocupação da terra na região sul do Império do Brasil e na Banda Oriental, na segunda metade do século XIX, como tentativa institucional de, entre outras finalidades, branquear a população que ali ocupava. Mesmo que a abolição da escravidão tenha ocorrido em temporalidades diferentes, em cada qual inserido na lógica escravista nacional, Uruguai e Rio Grande

do Sul tiveram em seus territórios grandes projetos de incorporação de imigrantes europeus, numa esteira mundial de migrações para a América. As tentativas de branqueamento das populações nestas regiões tiveram temporalidades diferentes, porém métodos semelhantes.

O processo migratório europeu para as Américas se estendeu ao longo do século XIX onde famílias atraídas pelas propagandas dos países que, observando o fim da escravidão, estavam em busca de pessoas que não apenas comporiam o setor da produção enquanto pequenos proprietários de terra⁶, como também eram bem vistos como sementes de uma nova população brasileira. Uma população branca. A miscigenação e a assimilação cultural deveriam, ao cabo de três gerações, tornar o Brasil um país branco (SEYFERTH, 1996, p.49). A “cientificidade” do racismo nas últimas décadas do XIX, construído por médicos e bacharéis, era difundida pela intelectualidade da época, que miravam no sucesso de países europeus sob o argumento do “darwinismo social” (SCHWARCZ, 1993, 18-9). A tentativa explícita de branqueamento da população ganhou, no Uruguai, grande entusiasmo pelas elites políticas ao longo do século XX, sendo constantemente autoproclamada “la Suiza de las américas”, se comparando diretamente ao também pequeno, porém rico, país do centro da Europa.

George Andrews, ao estudar a população afro-uruguaia sob uma perspectiva de longa duração, assim como também observou outras populações negras da América, confirma que hegemonicamente a população uruguaia é etnicamente branca (ANDREWS, 2011, p.22). Isto, por si, não se apresenta como algo inovador, é um fato quando observamos os censos. Contudo, o autor compara a situação dos uruguaios com a dos argentinos, em que estes se constituem etnicamente de uma população mais hegemonicamente branca que os primeiros. Para isto, Andrews lança mão de dois argumentos principais: imigração e proximidade com o Brasil (Ibid., 23-24). A primeira diz sobre a grande quantidade de imigrantes europeus que adentraram o território argentino comparado aos números do Uruguai; e a segunda fortalece nossas referências apresentadas neste capítulo. As populações negras atuais do Uruguai e da região sul do Rio Grande do Sul compartilham da mesma formação territorial, étnica e, como veremos, cultural, em que comunidades organizadas em clubes e festividades

⁶ Focalizamos aqui a experiência imigratória do sul do Brasil, não incluindo a imigração de substituição de mão-de-obra ocorrida no sudeste do país.

carnavalescas não só se comunicavam como interagiam diretamente ao longo da fronteira nas décadas pós-abolição brasileira (LONER, 2019).

Antes de observarmos algumas produções recentes sobre estas comunidades negras, se faz necessário definir este contexto imigratório no Rio Grande do Sul e Uruguai. As regiões com maior concentração de imigrantes e colônias no Rio Grande do Sul foram a serra e a região metropolitana, nesta última mais especificamente em São Leopoldo. Nas regiões da fronteira com o Uruguai, bem como em toda campanha sul-rio-grandense, não houve grandes impactos populacionais em decorrência da imigração do século XIX, uma vez que não foram instituídas colônias nestas regiões especificamente. O oposto ocorreu na fronteira norte e noroeste do estado em que as populações indígenas sofreram com o avanço dos imigrantes que ocupavam violentamente seus territórios tradicionais (VITAL JUNIOR, 2011, p.166) e ainda sofrem (BREINTENBACH; TROAIN, 2014).

Com uma proposta um tanto quanto diferente da política imigratória brasileira, o Estado uruguaio tinha como objetivo abrir o território para imigrações europeias sob a finalidade de uma “modernização” (CURI, 2014, 15) que possui, neste contexto, sinônimo de industrialização e substituição das relações de trabalho tradicionais (hegemonicamente rurais) pelas relações capitalistas e urbanizadoras a partir do fim da Guerra Grande, o que gerou conflitos entre “estrangeiros” e “crioulos” (LUZURIAGA, 2010, p.1005-1006). A política imigratória instituída no sul do Império brasileiro a partir da década de 1830 tinha alguns objetivos geográficos e políticos. A primeira era de ocupação de territórios devolutos e de pouco ou nenhum aproveitamento econômico pelas elites ruralistas que tinham como principal receita a criação extensiva de gado *vacum*. Deste modo, estavam na mira dos organizadores da colonização os territórios do centro e norte da então província, locais de floresta com difícil acesso, ocupados em grande maioria por aldeias indígenas.

Mesmo que esta incorporação de imigrantes houvesse iniciado antes da Farroupilha (1835-1845), foi apenas depois do conflito que a investidura estatal e depois privada ganhou mais intensidade com o desenvolvimento de projetos de colonização (AZEVEDO, 1975, p.34-35). A percepção política pós conflitos era de estabilizar. Nisto entra uma segunda finalidade da formação de comunidades imigrantes no Rio Grande do Sul ainda enquanto província. Era interessante para a Corte que as elites agropastoris da província perdessem alguma porção de poder

político, em um contexto de centralização da política imperial. As comunidades de imigrantes e descendentes foram se estabelecendo enquanto poderes econômicos importantes nas regiões que se estabeleceram (AHLERT; GEDOZ, 2001, p.24-30) e, ao fim do período imperial, alcançaram poderes políticos locais e regionais, principalmente a partir da Lei Saraiva (PIASSINI, 2021, p.199, 242) (OLIVEIRA, 2008, p.90).

No Uruguai, a política imigratória visava instituir uma Montevideu, e arredores, moderna e cosmopolita, a tal “Suíça sul-americana”. Esta modernização não alcançava a região ao norte do rio Negro. O Uruguai foi construído em torno da dicotomia campanha/rural e capital/urbana. Atualmente ainda há um pensamento comum entre as pessoas que habitam a região norte de que são “esquecidos” pelo Estado, este sob a representação da capital do país (PERSIA, 2010, p.5-6). Observando as estatísticas populacionais levantadas pelo Censo de 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e reunidas em um Atlas estatístico sobre a população afro-uruguaia por Cabella, Nathan e Tenenbaum (2013), podemos destacar um maior número de pessoas negras na região metropolitana de Montevideu (9% da população montevideana)⁷, contudo a porcentagem maior em relação a população em que se inserem é observada nos departamentos do norte do país, na fronteira com o Rio Grande do Sul, especificamente em Artigas (17,1%), Rivera (17,3%) e Cerro Largo (10,9%) (Ibid., 2013, p.18). Números acima da média nacional de 8,1% da população total.

Contextualizado os processos imigratórios e de incorporação em massa de pessoas brancas nos territórios sul-rio-grandense e uruguaio, posicionaremos nossa observação sob as formas de resistência e luta pela cidadania das comunidades negras no pós-abolição, sobretudo na faixa fronteiriça, onde grupos culturais e políticos de ambos os lados interagem e se formavam mutuamente.

A relação trabalhista pós libertação foi calcada pela opressão aos novos trabalhadores livres, tanto pelos empregadores que gozavam de muitos direitos sobre os empregados, quanto pelas forças opressoras do Estado sob a figura das polícias. Aline Sônego (2011), observando o município de Cachoeira no pós-abolição,

⁷ De acordo com este mesmo Censo de 2011 realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), habitavam a capital uruguaia 1.318.755 pessoas. A porcentagem de pessoas afrodescendentes corresponderia a cerca de 118.687 pessoas (9%).

constatou que em muitos casos os ex-escravizados permaneceram nos seus locais de trabalho sob a observação do empregador e da Câmara municipal, onde os trabalhadores deveriam informar suas relações de trabalho e os empregadores deixavam por escrito como o trabalhador se comportou em serviço. No departamento de Tacuarembó algo semelhante acontecia. A partir de 1837 com o regramento de patronato, que serviu de processo amenizante da abolição, os trabalhadores eram obrigados a esclarecer suas relações sociais e trabalhistas à polícia (FREGA; CHAGAS; MONTAÑO; STALLA, 2008, p.18)

Afora os locais de trabalho onde se conflitavam as velhas e as novas relações entre os agora então trabalhadores assalariados e seus patrões, estes grupos de pessoas se reuniam, muitas vezes, pela religião através das irmandades. Estas irmandades realizavam o serviço de apoio e amparo aos devotos em momentos de precisão. Os clubes recreativos e espaços de lazer e dança construídos para o convívio comum da população negra surgiram, em grande medida, a partir destas irmandades religiosas. Estes espaços serviam de compartilhamento de vivências e construções de identidades, em busca de afirmações de seus próprios referenciais políticos, sociais e culturais (PAIXÃO; LOBATO, 2017).

Esta produção social de identidades, hierarquias e categorias sociais integram parte significativa do que foi o processo de pós-abolição enquanto período de definição e extensão dos direitos de cidadania (RIOS; MATTOS, 2004, p.191). O século XX para as populações afro-latinas foi de constantes embates para se fazerem presentes. Enquanto no Uruguai a negação de sua existência material era difundida pela institucionalidade⁸, no Brasil como um todo, as correntes da “democracia racial” disfarçavam o racismo e o processo eugenístico em curso desde as últimas décadas do século XIX. A formação dos clubes, e em alguns casos também de uma imprensa própria (SÔNEGO, 2011; 2022) (PAIXÃO; LOBATO, 2017) (LONER; GILL, 2019) (OLIVEIRA, 2017), eram formas de reafirmar a cidadania destas comunidades em um

⁸ No livro comemorativo do centenário de independência do Uruguai, patrocinado pelo Ministério de Instrução Pública, há o seguinte trecho acerca das populações afrodescendentes: “Puebla el Uruguay la raza blanca, en su totalidad de origen europeo. [...] La pequeña porción de raza etiópica introducida al país por los conquistadores españoles, procedente del continente africano, a fin de establecer la esclavitud en estas tierras, disminuye visiblemente hasta el punto de constituir porcentaje insignificante en la totalidad de la población.” **El Libro del Centenario del Uruguay 1825-1925**. Montevideo: Capurro e Cia, 1925. p.43. Outras produções intelectuais da época também afirmavam esta suposta inexistência de pessoas negras ou indígenas. Ver Andrews (2011, p.17-18).

processo também de racialização frente à institucionalidade do branqueamento. No Uruguai e no Rio Grande do Sul este processo foi evidente, na busca por apresentar ao exterior a imagem de regiões que não só se assemelhavam à Europa, como foram formados por pessoas europeias.

Loner e Gill, ao estudar os clubes recreativos de Pelotas, afirmam que estes clubes foram criados em contrapartida às restrições de acesso das populações negras nos espaços de lazer das elites, tais como teatros, cinemas e cafés, além de clubes propriamente ditos (LONER; GILL, 2019, p.180-1). Estes clubes eram vistos como locais familiares com grande apelo aos “bons costumes”, se firmando como centros de formação de casais (Ibid., p.192-3) A autora estabelece também que durante a primeira metade do século XX, Pelotas foi detentora do maior carnaval do interior do estado (Ibid., p.189).

Assim como Pelotas, Jaguarão também se destacou neste aspecto. Esta cidade compartilhava com sua vizinha o grande número de pessoas negras no período pós-abolição, remanescentes da concentração escravista naquela região. Al-Alam e Oliveira (2021) analisaram clubes negros das cidades de Jaguarão e Melo, no Uruguai. Os autores afirmam que as instituições negras da fronteira sul do estado tiveram íntimas relações com as comunidades uruguaias semelhantes, não se restringindo às finalidades lúdicas e de socialização, como também construindo vetores políticos (AL-ALAM; OLIVEIRA, 2021, p.505). Importante ressaltar que estes clubes negros observados foram criados em temporalidades próximas, neste caso, entre as décadas de 1910 e 1930. O clube de Melo, o Centro Uruguay, foi criado em 1923, enquanto que o 24 de Agosto, de Jaguarão, completava seus cinco anos de existência apenas (Ibid., p.504, 511).

Neste mesmo clube de Melo foram criados dois jornais pioneiros, o “Acción” em 1934 e o “Orientación” em 1941, ano este em que a principal bandeira levantada pelo periódico foi a de reconhecer “Ansina⁹” como herói nacional. Para assegurar que

⁹ De acordo com Gortázar (2006), Ansina é o nome dado ao personagem histórico afro-uruaio que teria sido companheiro de José Gervasio Artigas, quando do seu exílio no Paraguai em 1820. Não há consenso sobre sua verdadeira identidade, sendo elencado dois possíveis nomes. O sargento Manuel Antônio Ledesma foi indicado e reconhecido institucionalmente como Ansina em 1943, ano em que inauguraram um monumento em sua homenagem. O Movimento Negro uruaio criticou os aspectos de submissão e subalternidade incorporados a Ansina a partir da identidade de Ledesma, reivindicando outro nome para ocupar a posição deste herói nacional, Joaquin Lenzina. Lenzina representaria uma identidade não submissa, mas em pé de igualdade com o herói maior do Uruguai,

“Ansina” teria o reconhecimento que os idealizadores desejavam, era solicitado que toda cidade tivesse ao menos uma rua em homenagem ao companheiro de Artigas (Ibid., p.512).

Esta busca pelo reconhecimento de Ansina retornará à pauta quando os Movimentos Negros do durante e pós-ditadura reivindicarem uma mudança na imagem institucionalizada de nação, desconstruindo o mito da ausência negra no Uruguai. Para os autores

Isto permite, por um lado, fortalecer o argumento de que os clubes conferem inteligibilidade para a experiência de racialização nas Américas, e, por outro, destacar que na região de fronteira Brasil-Uruguai as categorias de raça não desapareceram e tampouco se diluíram. (Ibid., p. 515).

Esta racialização também foi observada por Sônego (2022) ao estudar o jornal *O Astro* que circulou por Cachoeira e Rio Pardo entre 1927 e 1928. A autora buscou analisar como o periódico funcionava para além da estrutura comum de escritores, relatores e demais participantes da produção, buscando compreender a participação direta e indireta dos leitores nas discussões das pautas (SÔNEGO, 2022, p.46-47). A tese de Sônego mostra que, com efeitos de reafirmar e valorizar a comunidade negra e a negritude, o periódico operava a racialização ao se direcionar aos leitores e homenageados com termos apreciativos (Ibid., p.185-187).

Fernanda Oliveira também contribuiu com estudos sobre clubes na fronteira. Em sua tese de doutoramento se debruçou sobre clubes negros em quatro locais que se interconectavam através da fronteira. Os clubes observados eram de Pelotas, Bagé, Jaguarão e Melo. A partir deste último, se constituíram no interior do Uruguai outros três clubes, localizados em Treinta y Tres, Cerro Largo e Rocha (OLIVEIRA, 2017, p.91-92, 102). A autora pôde observar comunidades que se interligavam e mantinham relações próximas, estando presencialmente nos eventos culturais em ambos os lados da fronteira. Desta maneira, ao focalizar nos jornais destas comunidades, notou que havia referências diretas aos amigos dos outros clubes (Ibid., p.92).

O período pós-abolição foi de grandes mudanças em torno das formulações de liberdade e cidadania. Não há como dimensionar aqui a riqueza de detalhes deste

sendo também poeta, letrado e responsável por parte importante da formação cultural uruguiaia (Ibid., p. 123-128).

período que os trabalhos recentes vêm apresentado, contudo já foi possível estabelecer alguns apontamentos sobre as comunidades negras na fronteira neste momento de ressignificação da vida.

2.3 A “PAMPA BRANCA”

Para concluir esta contextualização da trajetória das populações negras uruguaias e brasileiras aqui divididas em três atos, cabe discorrer um momento sobre a contemporaneidade destas populações que, afinal, nos interessa mais para a análise a ser realizada nos capítulos seguintes. Contudo, não há possibilidade de esgotar todos os aspectos que circundam estas populações em nossa contemporaneidade neste trabalho, o que implica em focalizar alguns eventos e ignorar os outros tantos que certamente representam a maioria constituinte do contexto atual.

Observaremos nesse subtítulo as manifestações políticas e culturais das populações negras a partir do período compreendido entre a década de 1970 até as discussões posteriores à III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, realizada entre os meses de agosto e setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. Este marco final do recorte temporal deve-se pela importância que o evento obteve ao produzir, como uma ação conjunta dos participantes do evento que incluíam Brasil e Uruguai, a Declaração e Programa de Ação de Durban. A definição pela década de 1970 como início desta observação tem por explicação as formações dos primeiros movimentos de maior amplitude política e social, focalizados em construir linhas de pensamento nacionais para a defesa das demandas das populações negras, as quais se concentraram em maiores poderes políticos e visibilidades sociais, revisão da história das populações negras na narrativa nacional e aspectos de melhoria da educação para a juventude afrodescendente. Os movimentos negros foram responsáveis pela difusão em grande escala das discussões antirracistas no Brasil e Uruguai na década de 1990, inaugurando novas perspectivas políticas, educacionais e culturais.

Antes de prosseguirmos, é necessário que definamos do que se trata quando enunciamos os Movimentos Negros atualmente. Segundo Domingues, o Movimento Negro representa

A somatória de esforços dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade, em particular os derivados dos preconceitos e discriminações raciais. É em torno da experiência do racismo e antirracismo que os negros identificam interesses comuns, unem-se na esfera pública como sujeitos políticos, definem programas, tradições, cenografias, repertórios e plataformas de atuação, e envidam esforços em favor de objetivos específicos. (DOMINGUES, 2020, p.134).

O autor acrescenta ainda que os Movimentos Negros tem atuações políticas particulares de interesse da população negra, em que realiza ações

[...] como porta-voz das lutas, aspirações e reivindicações da população afro-brasileira. Constitui uma arena de debates e agenciamento que articula discursos, signos, projetos e ações coletivas à luz do ideal de igualdade racial e justiça social, em vista de garantir à população afro-brasileira direitos humanos, cidadania plena, reconhecimento e redistribuição. (DOMINGUES, 2020, p.134)

Em ambos territórios que temos observados e elencados para análise, a formação dos movimentos negros contemporâneos surgiu com as possibilidades políticas advindas das manifestações ao redor do planeta. As lutas de independência na África que se iniciaram na década de 1950, bem como a formação do *Black Power* estadunidense (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.281, 287) e, ainda, a importância de Maio de 1968 para as formações políticas de jovens, simbolizavam a crise dos modelos políticos anteriores e a abertura para novos questionamentos e novas possibilidades de ação para grupos até então inferiorizados socialmente.

O contexto mais específico para o Brasil se trata da ditadura civil-militar (1964-1985) que assolava o país, perseguindo, torturando e assassinando opositores políticos do regime. Ao ser questionado pelo Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial sobre a situação brasileira em 1970, o governo brasileiro se prestou a emitir um relatório que, em apenas um parágrafo, afirmou o seguinte:

Tenho a honra de informar-lhe que, uma vez que a discriminação racial não existe no Brasil, o Governo brasileiro não vê necessidade de adotar medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial e administrativa a fim de assegurar a igualdade das raças. (GELEDÉS, 2021, p.20).

Neste momento de repressão política no Brasil, algumas organizações negras tiveram que se restringir a entidades de cultura e lazer, sem movimentações políticas (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.281). As comunidades organizadas em torno do samba, carnaval, clubes recreativos, entre outras manifestações culturais e desportivas reuniam grandes grupos em seu entorno, difundindo culturalmente a identidade negra africana e afro-brasileira. A cultura afro-brasileira foi muito difundida

através das manifestações artísticas. Segundo Albuquerque e Fraga, na década de 1970

[...] novos grupos de teatro, música e dança formaram-se em várias cidades brasileiras. Esse movimento cultural teve impacto importante na formação de grupos de afro-brasileiros cada vez mais preocupados com a cultura e a história dos negros no Brasil e em outros lugares do mundo. (Ibid., p.281)

A experiência ditatorial do Uruguai, por sua vez, foi posterior ao início da brasileira e de menor duração. A ditadura civil-militar uruguaia iniciou com o golpe dado em 27 de junho de 1973 e perdurou, através de perseguição e violência, até 1985, mesmo ano da democratização brasileira. Também na esteira das mudanças em marcha a partir da metade do século XX, o Uruguai viu o movimento negro se organizando com a abertura democrática.

Apesar das tentativas de organização ainda na primeira metade do século XX com a fundação do Partido Autóctono Negro (PAN) e da Asociación Cultural y Social Uruguay Negro (ACSUN), o Movimento Negro iniciou sua consolidação como agente importante na esfera política nacional, realmente, na década de 1980, mais precisamente ao fim do período ditatorial, com o aumento de ações da ACSUN por grupos voluntários (FERREIRA, 2003, p.4).

Alguns anos antes, em junho de 1978, foi fundado em São Paulo o MUCDR (Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial), como reação à discriminação ocorrida contra quatro atletas negros no Clube Tietê (DOMINGUES, 2020, p.135). O MUCDR é considerado o marco inaugural do Movimento Negro contemporâneo brasileiro pelo modo de atuação unificada, direcionando nacionalmente os horizontes de luta da população afro-brasileira. Na terceira assembleia a sigla havia sido modificada para MNUCDR, adicionando o vocábulo “negro” na nomenclatura do movimento. Neste mesmo evento, realizado na Bahia, foi decidido que a data de 20 de novembro seria a data do Dia Nacional da Consciência Negra, negando a institucionalidade da data de 13 de maio em que o Estado realizava as comemorações (Ibid., 2020, p.136). A ideia da data de 20 de novembro¹⁰ partiu das lideranças do movimento negro sul-rio-grandense, principalmente de Oliveira Silveira, reconhecido

¹⁰ Referente a data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e tornado herói nacional pelo Movimento Negro brasileiro, de modo semelhante ao caso de *Ansina*, no Uruguai.

poeta afro-gaúcho, natural de Rosário do Sul/RS e um dos fundadores do Grupo Palmares em 1971 (OLIVEIRA, 2003, p.23-26); (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

No primeiro congresso do MNUCDR, realizado no ano seguinte no Rio de Janeiro, delegados de seis estados se fizeram presentes, dentre os quais estavam os representantes do Rio Grande do Sul. Foi neste congresso que se decidiu por alterar novamente a sigla, a fim de estabelecer finalmente os objetivos do movimento a nível nacional. O Movimento Negro Unificado era então estabelecido como a nomenclatura que representaria o movimento negro brasileiro (Idem, 2020, p.136).

Enquanto que no Brasil o processo de democratização e abertura política tinha como destaque um Movimento Negro mais organizado em sua unificação e direcionamento ideológico, no Uruguai isto ainda necessitaria de mais tempo. Em 1985 no fim da ditadura e, conseqüentemente, do governo de Gregório Álvarez, um setor franciscano da igreja católica iniciou trabalhos de incentivo ao surgimento de comunidades de base, bem como deu apoio para a restauração da casa da ACSUN. Contudo, após conflitos sobre a gestão de recursos e direcionamento político, houve um rompimento desta aliança (FERREIRA, 2003, p.9-10). Como consequência, novas lideranças foram se manifestando e ocupando lugares de destaque, por fim culminando na fundação da Revista Mundo Afro em 1988 e, no ano seguinte, na OMA (Organização Mundo Afro).

O ano de 1988 foi de grandes agitações sociais no Brasil, uma vez que a Assembleia Nacional constituinte iniciada dois anos antes havia sido concluída e a nova constituição de apelido “cidadã” seria outorgada, além de ser o ano da efeméride do centenário da abolição da escravidão. No Uruguai as tensões políticas também se apresentavam, sobretudo em Montevideu. Em julho deste mesmo ano, no feriado do Juramento da Constituição, houve um tradicional desfile militar em comemoração à data. Representantes de grupos de imigrantes foram convidados para participar do evento, que simbolizava a principal propaganda extranacional do país, a de “*hiper integradora*” (FERREIRA, 2003, p.15). A imagem que o Uruguai apresentava, institucionalmente, de sua nação ao mundo era criticada duramente pelas lideranças dos movimentos negros, como por exemplo Romero J. Rodríguez, diretor da Revista Mundo Afro à época que publicou, após o desfile não apresentar os afro-uruguaios, uma “Carta del diretor” semelhante a um editorial, contendo suas críticas sobre o evento.

Destacamos o seguinte trecho da “Carta”:

Con dolor comprobamos que los afro-uruguayos no estuvieron presentes en el aniversario de la Jura de la Constitución, siendo como fueron generosos participantes de toda la épica lucha revolucionaria que alumbró el 18 de julio de 1830. [...] Es hora, creemos, que los uruguayos todos meditemos acerca del significado profundo de estos hechos y de estas apreciaciones. Talvez esa reflexión nos permita ahondar un poco en nuestras propias raíces. Para poder preguntamos hasta qué punto no hay en el Uruguay más racismo del que estamos dispuestos a reconocer. (Revista Mundo Afro, 1988, p.3)

Cabe ressaltar que neste mesmo ano a Constituição Federal brasileira foi outorgada com duas demandas dos Movimentos Negros atendidas. Mesmo com a ausência de um representante do movimento na constituinte, dois marcos legais ficaram fixados na carta magna: a tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível e o reconhecimento do direito à terra das comunidades remanescentes de quilombos¹¹. (BRASIL, 1988, art. 5º, art. 216). As mobilizações surtiram o efeito desejado, uma vez que o Estado estava aberto a mudanças e desenvolveu a criação de projetos de memória e identidade afro-brasileira como a Fundação Cultural Palmares, ainda sob o governo José Sarney.

Contudo, a mobilização que destacou o movimento ocorreu em 11 de maio de 1988, dois dias antes da efeméride que o Estado, à vista do Movimento Negro, despolitizava. A pressão foi tamanha em Salvador que a prefeitura desistiu de realizar os festejos programados para o 13 de maio (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.296).

A manifestação realizada no Rio de Janeiro em 11 de maio de 1988 foi intitulada de “Marcha contra a farsa da abolição” (DOMINGUES, 2020, p.139). Lembremos que o movimento negro brasileiro, guiado pelo Movimento Negro Unificado, havia definido a data do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra, estabelecendo ao menos dois posicionamentos. O primeiro era que, o que antes era visto como comemoração da “benevolência da princesa Isabel”, agora se tornara data de protesto e crítica ao processo de abolição que não teve nenhuma medida de ressarcimento por parte do Estado para com os sobreviventes da escravidão e as famílias dos que não viveram a liberdade e, segundo, que a partir daquele momento o Movimento Negro brasileiro se colocou em posição de destaque na arena política e que iria lutar pelas demandas de melhoria social, educacional e econômica das populações negras,

¹¹ O reconhecimento de propriedades quilombolas e distribuição dos títulos de terra consta no ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) de 1988 no artigo nº68.

começando pela escolha própria da data de comemoração e memória dos antepassados (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.295).

Essa crítica em forma de manifestação nas datas comemorativas do Estado foi denominada no Uruguai de “*contrafestejo*”. Após a formação da OMA, foi organizado estes *contrafestejos*, como na comemoração pelo “descobrimento” da América, em que o slogan dos manifestantes era “500 años AHORA BASTA!” (FERREIRA, 2003, p.11). As marchas eram endossadas por alguns grupos de tambores e vários setores da esquerda. Grupos mais tradicionais de tambores, também ligados a partidos clássicos do Uruguai, não se integraram por considerarem “radical” demais (Ibid., 2003, p.11). Neste momento, o movimento negro possuía um número de participantes relevante. De acordo com Ferreira

[...] un primer paso hacia una posición no sólo colectiva sino abarcante de los activistas regionales se concreta en mayo de 1990 cuando OMA organiza el Primer Encuentro de Entidades Negras del Cono Sur reuniendo ciento veinte delegados de veinticinco organizaciones de la región. (Ibid., 2003, p.11)

No Rio de Janeiro, a passeata em manifestação à farsa da abolição resultou em conflito. De acordo com Albuquerque e Fraga, foi colocado cerca de 750 policiais nas ruas para evitar que um dos símbolos máximos da “ordem” brasileira fosse ocasionalmente depredado. Tratava-se do monumento em homenagem ao Duque de Caxias. No confronto travado nas proximidades deste local, “dois líderes sindicais foram presos e representantes de entidades negras foram impedidos de se pronunciar durante a manifestação” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.296).

Neste momento de disputas simbólicas em que os Movimentos Negros também adentraram, se definiu um herói negro nacional no Uruguai. Se construiu uma tradição na política nacional, sobretudo progressista, de culto à personalidade de José Artigas e, na narrativa fundacional da nação reproduzida socialmente, ele possuía um ajudante negro. Popularmente reconhecido como “Ansina”, este personagem foi posto pela historiografia hegemônica uruguaia em papel subalternizado na heroica trajetória de Artigas, sendo reconhecido não mais do que um ajudante e amigo leal do herói nacional (FERREIRA, 2003, p.11). O Movimento Negro estabeleceu “Ansina” como herói nacional negro, sob a identidade de Joaquín Lenzina, o postulando como protagonista na narrativa fundacional. Assim como a imagem de Zumbi, a representação de “Ansina” passou por uma ressignificação que inverteu a ordem racial

da sociedade, colocando uma pessoa negra na mesma prateleira do herói maior e “Jefe de los Orientales” (Ibid., 2003, p.28-9).

Apesar de a década de 1980 ter sido o momento de estopim dos movimentos sociais negros, foi na década seguinte que estes se consolidaram e operaram as maiores mudanças sociais (DOMINGUES, 2020, p.141-2). Segundo Ferreira, no Uruguai

Una imagen de nación en que la presencia de los afrouruguayos no sólo aparecía sino constituía un valor cultural, estaba emergiendo en la consciencia de los propios actores de la minoría e impactaba, en alguna medida, en la de ciertos sectores de cultura de clase media de la sociedad mayoritaria. (2003, p.13)

Neste período o direcionamento das demandas foi, essencialmente, no encontro das políticas culturais e educacionais. A preocupação com o fim dos estereótipos passava pela educação da sociedade sobre a cultura e a história africana e afro-diaspórica, a fim de desnaturalizar as concepções racistas que perduravam no senso comum (Ibid., 2003, p.15).

Em 20 de novembro 1995, já no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares por alguns movimentos organizados. Neste mesmo dia as lideranças da marcha foram recebidas pelo presidente da república, o que por si só já era uma importante oportunidade, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), ligado diretamente ao Ministério da Justiça, contando no quadro de integrantes representantes do movimento negro. No ano seguinte, foi criado o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO) (DOMINGUES, 2020, p.143).

A década de 1990 se iniciou no Uruguai, para os movimentos negros, com dois objetivos principais. Atuar junto ao Ministério da Educação para modificar os conteúdos escolares, ou seja, as diretrizes curriculares, e reconstruir uma representação de nação para o exterior em que se incluía a população afro-uruguaia, a través do Serviço Exterior e das embaixadas (FERREIRA, 2003, p.17-8). Em 1988, Rodríguez já denunciava a atuação racista de embaixadores que, ao falar da população uruguaia, afirmavam que não possuía “sangre negra ni sangre indígena”. Rodríguez ainda afirmou, no mesmo parágrafo, que “Podemos documentar fácilmente

dónde, cuándo y quién há dicho estas barbaridades. Lamentablemente, esta inconcebible ceguera intelectual está demasiado extendida.”¹²

No mês de setembro de 1998, a OMA apresentou denúncias de discriminação racial por parte do embaixador do Uruguai em Londres Agustín Espinosa que, à época, era ex-embaixador na Alemanha. As acusações eram de discriminação e omissão da população negra na representação da imagem da nação. Enquanto era embaixador na Alemanha, fez circular um folheto de propaganda onde afirmava que “no hay negros en Uruguay”¹³. Espinosa, que atualmente ocupa uma cadeira como professor de Relações Internacionais e Integração da Universidad ORT Uruguay, disse, à época em que estava em Londres, que “A la embajada no van a entrar ni negros ni judios mientras yo esté en ella”. O combate à insistente tentativa institucional de embranquecer a imagem uruguaia perante o mundo era um dos principais objetivos do movimento negro uruguaio.

Houveram ainda alguns eventos de ressignificação da história afro-uruguaia, como a “Mostra Cultural Afro-Uruguaio e sua História” ocorrido também em 1998 na sede da OMA, com apoio da UNICEF (United Nations International Children’s Emergency Fund). Este apoio representou a internacionalização da questão do reconhecimento da presença afrodescendente na população uruguaia e que era fundamental recuperar a identidade cultural nacional sob a perspectiva negra. A mostra teve como público alvo os estudantes das instituições primárias e secundárias, bem como os professores.

Os anos entre 1998 e 2001 foram de preparação para o evento em Durban. A formação de uma organização internacional dos movimentos negros na América do Sul foi se realizando neste momento. O Movimento Negro brasileiro já realizava reuniões fora do país, como na visita à OMA em Montevideu pela Geledés em 1995 (GELEDÉS, 2021, p.52). A união entre os movimentos negros da América do Sul se iniciou pelos diálogos entre Brasil e Uruguai, se expandindo até a reunião que instituiu a Alianza Estratégica Afro-Latina-Americana e Caribenha Pró III Conferência Mundial de Racismo, realizada em outubro de 2000, em que outros países se incluíram nos diálogos e colaboraram na criação de um relatório a ser apresentado na Conferência,

¹² **Revista Mundo Afro**, Montevideu-UY, v.1, nº2, p.3, nov. 1988.

¹³ **Revista Mundo Afro**, Montevideu-UY, v.2, nº19, p.2, set. 1998.

de modo conjunto. Além de Brasil e Uruguai, a Colômbia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Peru, Equador, Rep. Dominicana e Venezuela também assinaram o relatório, a partir de seus movimentos representantes que, somados, eram vinte e duas organizações (Ibid., 2021, p.52-3, 58-59). Destas organizações, quatro eram brasileiras e uma uruguaia, a Mundo Afro. (Ibid., 2021, p.60-61).

A conferência da ONU tinha muita importância por ser um evento em que suas produções, em formatos de relatórios, pautam e balizam as ações dos Estados nacionais participantes em cada temática tratada. O Movimento Negro brasileiro e o uruguaio reconheciam que a oportunidade de pressionar seus Estados era apresentando a situação e as demandas das populações negras em seus países (Ibid., 2021, p.13). Foi por meio das demandas dos Movimentos Negros e as conceituações discutidas em seus meios de reflexão que os órgãos responsáveis pela educação se viram pressionados para realizar as mudanças solicitadas.

Observaremos no capítulo seguinte como se desenvolveram as legislações não só educacionais, como também aquelas que impediram de algum modo o acesso das populações negras na educação básica e superior e o processo de reivindicações dos Movimentos Negros contemporâneos para a implementação de políticas públicas na educação nacional no Uruguai e Brasil, com enfoque nas ações dos governos estaduais que assumiram gestões no Rio Grande do Sul neste período pós década de 1980.

3 O LONGO SÉCULO XX: DA OPRESSÃO ÀS CONQUISTAS NA LEGISLAÇÃO

Observamos no capítulo anterior um breve resumo da trajetória histórica das populações negras do Uruguai e do Brasil, em especial foco do estado do Rio Grande do Sul, vislumbrando aspectos econômicos, políticos e culturais que contextualizaram os cenários vivenciados por estes grupos entre os séculos XVII e XX.

Neste capítulo observaremos um panorama geral das legislações instituídas sobre e para as populações negras e que atingiram tanto seus lazes, suas religiosidades e suas ocupações quanto suas possibilidades de acesso à educação, todas estas que compõem o que reconhecemos por Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948). Recortaremos a temporalidade analisada, neste capítulo, de modo a contemplar o período entre o pós-abolição uruguaio e brasileiro e a primeira década do século XXI, realizando outra observação de longa duração a fim de estabelecer uma linearidade demonstrativa das mudanças e continuidades, bem como possibilita compreender aproximações e afastamentos entre as realidades jurídicas dos dois territórios que temos estudado. Este recorte representa, justamente, o período de construção e luta pelo direito à cidadania e suas conjunturas, em um contexto de pós-abolição e ressignificações de liberdade, tanto para as populações libertas do cativo quanto para os antigos proprietários de escravizados que mantiveram a ideologia de dominação da população negra. Como afirma Bento,

Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (2022, p.23)

Uma das heranças positivas da escravidão para a branquitude foi o apagamento da história negra dos bancos escolares, utilizando a educação como forma de construção da subalternidade, uma vez que sem uma memória sobre o passado escravista, inclusive por um projeto estatal, não haveria alguma consciência histórica que motivasse uma luta por reparação.

Tal como a educação, outras esferas da vida das populações negras foram restritas no período pós-abolição. A dominação que antes era realizada a partir das legislações acerca das propriedades privadas, individuais, uma vez que os escravizados eram delimitados juridicamente como tais, bens móveis sujeitos à compra, venda e aluguel, passou com a abolição a ser realizado de outra maneira, contudo ainda a partir da legislação. A questão do tratamento dos escravizados como

propriedades era tão bem estabelecida que, quando ainda em vigência o regime escravista, se produzia documentos muito mais detalhados e em maior número do que para as pessoas livres, segundo Hall (2005, p.30).

Com a proclamação da república em 1889 se fez necessário, a fim de romper com a ordem imperial monárquica, redesenhar a Carta Magna que estava em vigor há mais de sessenta anos. Foi convocada uma nova Assembleia Constituinte, em que resultou na segunda constituição do Estado moderno brasileiro, a Carta de 1891. Os anos seguintes à abolição da escravidão brasileira foram de redefinição da ordem jurídica, buscando incluir novas possibilidades de ação do Estado, bem como definir “novos” suspeitos e grupos a serem mirados para controle.

Não havendo mais a subserviência a um senhor proprietário, que teria como uma de suas funções controlar seu grupo de escravizados, esta dominação em um panorama de liberdade para todos passou a ser do Estado. Este mesmo Estado dominado, hegemonicamente, pela classe alta branca que outrora também era proprietária de escravizados, continuava então regulando a vida desta mesma população agora livre, não para usufruir da cidadania conquistada, apenas para trabalhar nos mesmos ambientes de sempre (MOURA, 1977, p.33). Portanto, tratamos aqui de um longo século XX que interligou esse contexto de resistência à opressão legal (logo, também policial) às conquistas dos movimentos negros entre as décadas de 1990 e 2000 na educação pública brasileira e uruguaia, mesmo com suas especificidades. Um longo século em que foram observados a repressão à cidadania, das mais diferentes formas, a criação de clubes e movimentos políticos negros e, por fim, a formação de grandes redes políticas construídas pelos movimentos negros durante e pós-ditadura, que seguem se fortalecendo no século XXI.

No caso deste trabalho nos interessa entender como o Legislativo, em torno das questões envolvendo as populações negras do Uruguai e do Brasil, em especial de seu extremo sul, foi se constituindo ao longo do século XX, uma vez que elencaremos num primeiro momento as leis históricas que, mesmo algumas não estando em vigor ainda hoje, foram de extremo impacto na trajetória das populações aqui observadas, em que pese foram decisivas no acesso de direitos básicos de subsistência, cultura e educação, limitando ou restringindo o acesso a estes. Esse levantamento das legislações pertinentes à questão das populações negras tem por finalidade localizar em que período foram discutidas e sob que circunstâncias foram

constituídos os ordenamentos jurídicos que vigoram no atual cenário educacional nos territórios observados neste trabalho.

Ao longo deste capítulo abordaremos, do mais amplo ao mais específico, as legislações e diretrizes que culminaram nos atuais ditames jurídicos que determinam e/ou aconselham sobre o ensino de história africana e afrodescendente e/ou educação das relações étnico-raciais. Para isso observaremos, de modo comparado, as constituições federais de cada país, bem como suas leis gerais de educação onde instituem mais detalhadamente como seus sistemas de ensino funcionariam e suas finalidades educacionais, assim como, por fim, as legislações diretamente ligadas ao ensino de história africana e afrodescendente e/ou das relações étnico-raciais.

3.1 LEIS HISTÓRICAS

Com a formação dos Estados nacionais modernos foi necessário a construção de uma organização dos poderes estatais de modo que o governante não estabelecesse uma tirania e desrespeitasse as limitações de ação do seu cargo (BONAVIDES, 2010, p.44). Baseando-se em Montesquieu e sua doutrina sobre os três poderes, foi instituído através das convenções das constituições dos Estados, os três poderes superiores de uma nação moderna (Ibid., p.45). Executivo, Judiciário e Legislativo foram formados de modo a estabelecer as funções e restrições de poder que possuem, bem como suas responsabilidades de monitoramento um dos outros no âmbito de suas funções estabelecidas pelas constituições.

Assembleias legislativas se ocupam de definir quais debates devem ser realizados e julgar a necessidade de incorporação de ordenamentos advindos destas discussões, a fim de que problemas de ordem social sejam sanados a partir da proibição e obrigação de atos, assim como delimitar os direitos ou a cassação destes. De modo geral, o campo de conflito político institucional se dá, com maior potencial, nas assembleias legislativas. São nestes espaços institucionais em que a hegemonia ideológica de um Estado é mais claramente observada, principalmente através das discussões aprovadas e reprovadas.

Desde a escravidão, a legislação compôs parte das estruturas racistas das sociedades contemporâneas. O *apartheid* sul-africano e as leis “Jim Crow” dos Estados Unidos são exemplos de posições mais radicais de segregação e

perseguição a pessoas negras apoiados sobre a institucionalização da lei. O Brasil tenta passar despercebido quando o assunto é racismo institucional, onde grupos políticos, em geral conservadores, argumentam existir a famigerada “democracia racial”, de modo que neste país todos poderiam viver tranquilamente, independentemente da pigmentação de sua pele, bem como vislumbrar qualquer cargo profissional ou outra posição. Afinal, a abolição da escravidão teria posto toda população, brancos e negros, na mesma linha do extrato social brasileiro.

Por outro lado, no Uruguai a questão se assemelha à experiência específica sul-rio-grandense. A crítica realizada pelos movimentos sociais negros ao falseamento sobre a inexistência de discriminação racial é substituída pela crítica ao apagamento não só da população negra, como de sua memória na narrativa nacional. A formação do Estado moderno Uruguai foi, em grande medida, de negação da existência negra e do enaltecimento da formação europeizada, ou seja, branca. Como demonstrado anteriormente, no livro em comemoração do centenário da república encomendado pelo governo, foi apresentado a idealização da nação branca, menosprezando a existência de negros e indígenas, tratados como indesejáveis.

A institucionalização do racismo através da lei nos países de experiência escravocrata se construiu ainda no embrião do tráfico transatlântico de escravizados. No processo de mercantilização da vida humana ocorrido na escravização de pessoas no período Moderno, homens e mulheres passaram a ser objetos de propriedade particular dos seus compradores, ou senhores, como ficou concebido o tratamento dos algozes.

Tempos mais tarde, especificamente na virada do século XVIII para o XIX, o direito moderno burguês, muito preocupado com a recente capitalização de propriedades privadas, viu juristas argumentarem em defesa da escravidão tendo por base não apenas os preceitos morais e divinos de uma suposta ordem natural, mas sim sob a observação do respeito inalienável à propriedade privada. Sílvia Almeida (2021) explica que no *jusnaturalismo*, modo de percepção do direito já em desuso, os argumentos “tinham como base a ideia de uma ordem natural que ‘fundamentava’ a escravidão de determinados povos e a superioridade de outros.” (ALMEIDA, 2021, p.132). Contudo, no século XIX, os juristas partiram para uma abordagem mais técnica e racional, do ponto de vista do direito. Observando a relação escravista entre senhor

e escravizado sob a ótica capitalista, foi construída uma relação entre proprietário e objeto, desumanizando ainda mais o trabalhador escravizado.

A questão da propriedade privada, nova estrutura que ordenava as posições econômicas e sociais no mundo em processo de capitalização, se tornou central no posicionamento institucional sobre às populações negras. Negar o acesso à propriedade se tornou um meio eficaz de controle e subjugação da população negra, quando o acesso à terra foi direcionado aos grupos econômicos dominantes e não à população que se libertava do cativo, por exemplo. Em 1850, quatorze dias após a definição de penas mais duras para os traficantes de escravizados que insistiam no comércio desde a Lei de 1831 e maior empenho na fiscalização através da Lei Eusébio de Queiróz, foi promulgada a Lei nº601, conhecida como Lei de Terras (BRASIL, 1850). Se por um lado afinava em definitivo o fim da legalização do tráfico transatlântico de escravizados para o território brasileiro, por outro categorizava a terra como propriedade sob os moldes do capitalismo, tendo seu acesso através da compra e titulação. Claramente se tratava de um projeto de restrição do acesso às terras pela população negra que ainda se encontrava, em maior parte, sob o jugo da escravidão.

A legislação uruguaia pós-independência já encaminhava a finalização da legalidade da escravatura. Em 7 de setembro de 1825, prestes a completar duas semanas desde a lei que estabeleceu a separação do território frente ao Império brasileiro, instituindo uma independência e renunciando o conflito porvir, foi assinado a lei de proibição do tráfico de escravizados e libertando a escravidão do ventre materno. Enquanto que a primeira parte desta legislação se mostrava consoante com as diretrizes impostas pela diplomacia inglesa, que pressionaria mais tarde a instituição de uma ordenação semelhante no Brasil em 1831, a segunda, onde se trata da transição para a liberdade a partir dos nascituros de mães escravizadas, só veio a ser discutida no território vizinho mais de quatro décadas depois.

Com a manifestação de setores políticos abolicionistas brasileiros que se somaram à luta empregada pela população negra pela liberdade, há séculos incorrendo a diferentes modos de resistência, legislações abolicionistas foram sendo discutidas e conseqüentemente aprovadas. Foi o caso, em primeiro lugar, da Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, a qual indicava que as crianças nascidas após a sua promulgação teriam a liberdade concedida. Contudo, esta liberdade estaria sujeita a condições pré-estabelecidas por essa lei, como idade

mínima para a criança receber a liberdade definitiva e as possibilidades que o proprietário da mãe da criança detinha em receber indenização ou escravizar a criança até a sua maioridade (BRASIL, 1871). Estas crianças receberam a nomenclatura de “ingênuas”, as quais poderiam realizar matrículas nas escolas noturnas, instituições destinadas aos trabalhadores (GIL; ANTUNES, 2021, p.9-10). Os legisladores se preocuparam em alocar este grupo de trabalhadores que seria formado com a Lei nº 2.040 nas escolas, antevendo o grande número de casos em que o proprietário decidiria pela escravização até a maioridade. Mesmo aparentando se tratar de uma legislação que trazia um grande benefício para os escravizados, pouco auxiliou na garantia definitiva de liberdade.

O controle institucional sobre a população negra ganhou novos contornos no período pós-abolição, em grande parte pelas políticas públicas higienistas nos grandes centros urbanos e pela preocupação em policiar a vivência dos novos cidadãos do país. Essa vigilância estava centrada em não apenas reprimir manifestações culturais e religiosas, como também estabelecer posições de subalternidade e marginalização nas comunidades reconhecidamente ocupadas pelas populações negras.

Um meio efetivo de reprimir a população negra no Brasil pós-abolição foi a legislação contra a “vadiagem”, que não sendo algo inovador, se adornou de novas finalidades ao cabo da escravidão, mirando um novo grupo de pessoas que estariam fora do então mercado de trabalho. Além da legislação responsável por estabelecer a “proibição do ócio” e a pena a ser imposta aos condenados, a atuação de um policiamento mais intensivo fez com que a repressão ampliasse (PAULINO; OLIVEIRA, 2020, p.99, 104).

Como dito, a repressão se deu sobre os hábitos culturais e religiosos, de modo que este último, em especial, englobava uma gama de tradições e religiosidades de matriz africanas praticadas por parte da população negra no pós-abolição. O mesmo Código Penal de 1890 que definia a ilegalidade da ociosidade, a qual reafirmava a finalidade que a elite brasileira esperava da população negra, ou seja, o trabalho, estabelecia a proibição da “prática do espiritismo, da feitiçaria, magia, curandeirismo” (DIAS, 2019, p.43), aspectos claramente não relacionados à religião hegemônica do Brasil, mas sim as práticas religiosas de outras matrizes, sobretudo a africana. Deste

modo, a perseguição à terreiros de Candomblé, por exemplo, se dava de modo intenso pelo policiamento (Ibid., p.44).

A instituição da república trouxe consigo a formulação de uma nova constituição que visaria romper com as tradições jurídicas imperiais em vigor desde a Constituição de 1824. Esta nova constituição, de 1891, declarou a laicidade do país, retirando do catolicismo a outorga de religião oficial do Estado. Isto predizia que todo e qualquer cidadão poderia professar a religião que bem entendesse como correta, desde que cumprisse as condições de agir conforme os “bons costumes” e à “ordem pública” (BARRETO JUNIOR, 2021, p.118-119). Quem definiria se uma prática seria contrária à estas condições era o Estado, sobretudo através da polícia. Este ordenamento constitucional se estabeleceu como tradição e foi repetida nas constituições seguintes como a de 1934, 1937 e 1946. (Ibid., p.121-3).

No Uruguai a laicidade foi preocupação desde a fundação do Estado independente, muito em conta da influência do caso francês (SENA, 2016, p.5). Uma série de leis foram promulgadas entre as décadas de 1880 e 1920 que visavam afastar o poder religioso da governança e das responsabilidades do Estado, como o controle sobre os registros civis (1879), o controle sobre os casamentos (1885), a laicização da educação (1909) e a eliminação dos juramentos para assumir cargos públicos (1907 e 1911). Finalmente em 1919 se separou formalmente o Estado da Igreja Católica, quando a relação já fora reduzida em todas as áreas da sociedade (Ibidem, p.4).

Mesmo que uma legislação propriamente repressiva contra a religiosidade de matriz africana não tenha sido instituída, uma vez que o número de praticantes seja muito pequeno e possivelmente desprezado por não ter havido uma prática religiosa africana histórica (ORO, 2002, p.363), dados estatísticos de 2007 demonstraram que 48,5% das pessoas que professam a fé umbandista ou outra de matriz africana são reconhecidos como “pobres”, enquanto que os demais 51,5% são categorizados como não pobres (SOTELO BOVINO, 2010). Este percentual é o maior quando comparado às demais comunidades religiosas levantadas na pesquisa, onde se encontram católicos, judeus, cristão não católicos e ateus. Cabe ressaltar aqui que dentro desta comunidade que professa religiões de matriz africana, 10,8% são pessoas negras apenas, somadas a 23,9% de pessoas consideradas na pesquisa como “mixtas” e 63,8% de pessoas brancas (Ibid., p.283-284).

Além do nível socioeconômico, a autora também levanta dados sobre nível de escolaridade. De todas as comunidades religiosas analisadas, a de fiéis de religiões de matriz africana é a que possui menor percentagem de pessoas no nível superior (ou terciário, no modelo uruguaio). São apenas 4,5% de toda comunidade religiosa afro-uruguaia que possui escolaridade superior, enquanto que a maioria desta mesma comunidade finalizou os estudos no nível primário (Ibid., p.284).

Segundo Ari Oro (2002, p.363), a partir da década de 1960 houve uma introdução das religiões de matriz africana no Uruguai e reintrodução na Argentina. Entre as décadas de 60 e 80 houve uma ampliação das relações religiosas entre Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina, iniciando pela fronteira e culminando em visitas de grupos interessados aos terreiros de Porto Alegre (Ibid., p.363-4).

Esta mesma pesquisa de Sotelo Bovino demonstra que a maior concentração de pessoas que professam religiões de matriz africana está na região metropolitana de Montevideu, com 1% da população na capital e 0,9% em Canelones¹⁴. De modo semelhante ocorre no Departamento de Rivera, local junto à fronteira do Brasil que, como vimos, possui grande concentração de pessoas negras, apresenta 0,7% de pessoas que professam religião de matriz africana, seguida de Rio Negro (0,6%) (SOTELO BOVINO, 2010, p.290).

O último meio de repressão que encontrou nos ordenamentos jurídicos a institucionalidade que elencaremos aqui é o do acesso (ou melhor, restrição) à educação. A educação como forma de construção do ser e formação humana cidadã foi negada à população negra ao longo de todo período colonial e imperial, com raros casos de permissão. Nada consta na Constituição de 1824 sobre a educação de pessoas negras, sejam livres ou escravizadas. Contudo, após a instituição das Assembleias Provinciais através do Ato Adicional de 1834, a constituição jurídica da instrução pública no Brasil era discutida descentralizadamente (BARROS, 2016, p.594). Cada província definia como se conduziria a educação pública, sobretudo a primária, porém havia uma ideia comum às elites provinciais de todo país de proibir a matrícula de escravizados (Ibid., p.595-600).

¹⁴ A população que professa a fé em religiões de matriz africana em Montevideu, de acordo com esta percentagem (1%), é cerca de 13.187 pessoas. Somado a Canelones, 4.681 pessoas, concentram-se nesta região 17.868 professantes de religiões de matriz africana, cerca de 75% do total de fiéis do país (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Esta situação se alterou minimamente, em Porto Alegre e Pelotas, por exemplo, com a introdução da educação em horários noturnos entre as décadas de 1890 e de 1900 (GIL & ANTUNES, 2021). Estas escolas foram instituídas para que trabalhadores pudessem acessar o ensino básico ao mesmo momento que realizavam suas profissões durante o dia.

Com a abolição da escravidão, a proclamação da República e a construção da nova constituição, as legislações que restringiam o acesso legal de parte da população negra deixaram de vigorar. Isso, por si só, não integrou a população negra brasileira nos espaços escolares (Ibid., 2021, p.5)., visto que os fatores estruturais de marginalização dessa população se intensificaram no pós-abolição, sobretudo nos jovens que não podiam escolher estudar, o trabalho era o único meio de sobrevivência (Ibid., p.13).

A restrição à educação por meio da estrutural marginalização econômica das comunidades negras foi semelhante também do outro lado da fronteira. Mesmo que as políticas educacionais uruguaias na segunda metade do séc. XIX incluísse os jovens afro-uruguaios na educação básica, a partir de uma inclusão indireta, realizada através da obrigatoriedade da presença das crianças de todo país nos bancos escolares, setores políticos mais conservadores defendiam um ensino voltado às práticas laborais para estes jovens, a fim de executarem trabalhos como serviços para os patrões (FREGA; CHAGAS; MONTAÑO; STALLA, 2008, p.20-21).

Esta obrigatoriedade estava ligada aos projetos educacionais, voltados à formação nacional, da virada do século XIX para o século XX, principalmente com o projeto vareliano de José Pedro Varela, iniciado em 1876 (Ibid., p.23). De acordo com os autores, a situação econômica das famílias afro-uruguaias neste período restringia o acesso dos jovens à formação educacional integral, tendo muitas vezes que interromper os estudos para se inserir no mercado de trabalho, ou voltar-se à educação técnica profissionalizante, para alcançar o mesmo fim (Ibid., p.23).

3.2 CONSTITUIÇÕES FEDERAIS

Se faz relevante, ao examinar as legislações voltadas a educação, iniciarmos pela base, pela estrutura que fundamenta todas as demais ordenações jurídicas de um Estado. As atuais Constituições federais do Brasil e do Uruguai serviram de

sustentação para as diretrizes educacionais adotadas nos dois países nas últimas três décadas, culminando na construção de estatutos gerais sobre educação em 1996 e 2008, neste caso a LDB e a Ley General de la Educación (LGE), respectivamente.

O Brasil teve sua primeira Constituição promulgada em 1824, dois anos após sua independência frente à Portugal, na qual uma de suas principais características era a de permanência do modelo político da monarquia, sob a figura de Dom Pedro I, o qual outorgou a Carta. O Uruguai inaugurou sua tradição constitucional seis anos depois do Brasil, em um contexto de também independência política, contudo não frente à sua colonizadora inicial, mas sim frente ao Império do Brasil. Em 1830, vencido a Guerra da Cisplatina e obtida a garantia de sua independência a partir de um acordo internacional, a então jovem República Oriental do Uruguai rompia com seu passado de submissão à uma metrópole monárquica e instaurava em seu território o modelo político republicano, assim como a grande maioria dos países hispânicos pós-independências.

De inspiração francesa, a Constituição uruguaia deu bases para que logo após sua promulgação, leis de caráter liberal fossem aprovadas, tais como a de separação total entre igreja e Estado e a de proibição do tráfico de escravizados e ventre livre. Mesmo ocorrendo em um contexto histórico e temporal muito semelhante, Uruguai e Brasil desenharam projetos de nação muito distintos, uma vez que a Carta brasileira estabelecia a fé católica como oficial do Estado e nada declarava sobre escravizados, tampouco sobre possibilidades de libertação em algum horizonte visível. Lembremos que a pressão dos britânicos em abolir o tráfico transatlântico alcançava não só o Rio de Janeiro, como também Montevideú. Assim como o Uruguai estabeleceu em 7 de setembro de 1830 o fim do tráfico e a liberdade desde o ventre, um ano depois o Brasil seguiu na esteira dos tratados de combate ao tráfico de pessoas e instituiu a Lei de 7 de novembro, que proibia a entrada de escravizados ilegais¹⁵ no país.

Estas Constituições iniciais de ambos os países se mantiveram por longos períodos até que as segundas versões fossem promulgadas. O Brasil foi estabelecer uma segunda Constituição apenas em 1891, como necessidade de romper de vez com a tradição monárquica que acabara de ruir institucionalmente. A primeira Carta

¹⁵ "Ilegais", pois as exceções eram a de que, escravizados oriundos de países em que ainda fosse permitida a escravidão, não seriam libertados, bem como os fugitivos destes mesmos países.

sob o modelo republicano do Brasil e, então recém abolida a escravidão, só foi promulgada sessenta e um anos após o Uruguai, quer dizer, enquanto se discutia a liberdade e as significações disso no seio da população negra, as comunidades afro-uruguayas já vinham buscando suas cidadanias e resistindo às políticas de repressão e apagamento de suas culturas (ANDREWS, 2011, p.53-66).

A segunda Constituição uruguaia foi promulgada em 1917 a partir de uma solicitação do então presidente José Batlle y Ordóñez para que houvesse uma reforma a fim de estabelecer regramentos jurídicos condizentes com a modernização do país. Contudo, não permaneceu por muito tempo. A disputa política dualista entre Colorados e Blancos possibilitou que outras reformas constitucionais fossem realizadas, sempre buscando resolver conflitos políticos e balanceando o poder partidário de cada lado com acordos que constituíam a Carta. Estas reformas e Assembleias Gerais que se seguiram em 1934, 1942, 1951, 1967, 1976, 1989 e 1997 representaram mudanças realizadas a partir de contextos político-partidários da história recente do Uruguai. A Constituição instituída em 1967 ainda é a base da atual Carta, adicionadas as reformas realizadas posteriormente. Cabe salientar que o Uruguai passou pela penumbra de uma ditadura civil-militar entre os anos de 1973 e 1985¹⁶, culminando em leis de anistia e caducidade, assim como o Brasil.

O Brasil também teve mudanças em suas constituições produzidas por disputas políticas. A primeira Constituição republicana perdurou até a ascensão da figura política de Getúlio Vargas e sua aliança partidária. Em 1934¹⁷ foi instituída a terceira Constituição, seguida pela quarta apenas três anos depois, outorgada pelo então presidente e ditador Vargas, estabelecendo o Estado Novo. A sequência de Cartas promulgadas se deu em 1946, 1967 e 1988, esta última sendo a atual e base do maior período de experiência democrática do país. Assim como o Uruguai, o Brasil também passou por um período de violência política sob a representação de uma ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985, onde a penúltima Constituição foi outorgada.

As Constituições de ambos os países possuem como diferença seus graus de estabilidade. Kelsen (2016, p.370) afirma que apesar de ser preferível a estabilidade

¹⁶ Sobre este período, ver SCHELOTTO (2015); ROMANO (2013); FRÁVEGA (2015); ESPIELL & GALLICCHIO (2008) e PADRÓS (2005; 2012).

¹⁷ Esta Carta inaugurou a ideia de que a competência sobre a legislação das diretrizes da educação nacional seria da União (art. 5º, XIV). A legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional só foi instituída na Carta de 1946, também de competência da União (BRASIL, 1946, art.5º, XV, "d").

do texto constitucional, há a realização de mudanças em maior ou menor frequência, o que define se uma Constituição é móvel ou rígida. Deste modo, podemos afirmar que a Carta uruguaia possui caráter flexível, uma vez que após a promulgação da versão de 1967, em cinquenta e seis anos apenas reformas pontuais foram estabelecidas, demonstrando sua capacidade de maleabilidade e facilidade de realização de reformas. Já no vizinho ao norte, a Carta atual foi promulgada em 1988 de modo a romper com a sua antecessora, a qual carregava consigo a tradição repressora da ditadura. Este rompimento com a antecessora ocorreu em quase todas as versões das Constituições.

Sobre o assunto da educação, a Carta de 1988 apresentou algumas novidades se comparada com suas antecessoras, apresentando uma mudança em termos qualitativos (OLIVEIRA, 1999, p.61). Foi a constituição com maior espaço destinado ao detalhamento dos princípios jurídicos da educação e as obrigações do Estado para com sua disponibilização e manutenção. O assunto educacional foi detalhado em dez artigos específicos e figurou em quatro outros dispositivos (VIEIRA, 2007, p.304).

O Uruguai, tendo sua constituição por base o texto redigido em 1967, obteve suas atualizações através das discussões e reformas advindas destas, incorporando ao texto original novas ordenações jurídicas. Dos 332 artigos que compõem a Carta Magna uruguaia, oito tratam especificamente sobre a educação e sua organização burocrática. A maior parte destes artigos são encontrados no segundo capítulo da seção XI, “De los entes autônomos y de los servicios descentralizados” (URUGUAY, 1967). De modo semelhante, neste caso a separação dos artigos que tratam de educação, a Carta brasileira concentra a maior parte de seus treze artigos sobre o tema no capítulo três “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, onde a primeira seção é “Da Educação” (BRASIL, 1988).

Seguindo o direcionamento que acordos internacionais estipulavam como modelos educacionais desejáveis na segunda metade do século XX¹⁸, as Constituições atuais de Uruguai e Brasil, promulgadas em 1967 e 1988, respectivamente, trazem consigo ordenamentos legais que estipulam o acesso e a obrigatoriedade do ensino, conforme as comissões internacionais convencionaram.

¹⁸ Principalmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção Relativa pela Luta contra as Discriminações na Esfera Educacional (1960), ambos documentos organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ambos os países possuem uma história constitucional semelhante no tocante à quantidade de Cartas promulgadas e os períodos em que ocorreram.

Se de um lado o Uruguai estabeleceu que a educação seria de responsabilidade “descentralizada”, dando maior autonomia para que as lideranças regionais organizassem a educação pública e privada, a Carta brasileira buscou dividir a responsabilidade entre União e Unidades Federativas ao confiar às duas esferas legislar concorrentemente sobre, dentre outros assuntos adjacentes, educação, como consta no artigo 24 (Ibid., 1988). Contudo, o poder de decisão sobre as diretrizes e bases da educação nacional estava nas mãos da União, a qual ficava responsável pela delimitação dos assuntos que eram de interesse nacional que os estudantes obtivessem contato nas escolas. (Ibid., 1988, art. 22) Quando das manifestações políticas do Movimento Negro brasileiro da década de 1990, foi mirado principalmente para o Ministério da Educação, órgão responsável, desde a Constituição de 1988, de estabelecer o que ensinar e o que esquecer na educação básica.

Contrariamente ao Brasil, que introduziu a ideia de organização nacional de diretrizes e bases, o que inclui discutir temas e assuntos desenvolvidos em sala de aula a partir do âmbito e dos interesses do Estado enquanto um todo (Ibid., 1988, art. 210), o Uruguai não estipulou nenhum regramento em sua Carta que estabeleça um comando sobre as diretrizes de sua educação nacional, tampouco sobre discussões acerca do direcionamento de quais assuntos devam fazer parte do currículo educacional. A Assembleia que compôs a reforma da Carta em 1967 se preocupou apenas na garantia da liberdade de ensino, exposta no artigo n.º 68 (URUGUAY, 1967), não declarando nada a mais acerca de uma preocupação quanto ao que deveria ser ensinado às novas gerações de cidadãos, deixando a cargo das ideias historiográficas hegemônicas o controle, subjetivo, da memória histórica institucional.

Esta mesma Constituição foi utilizada como base legal na ditadura civil-militar uruguaia entre os anos de 1973 e 1980, quando foi realizado pelo governo ditatorial uma consulta popular a fim de obter a aprovação de uma nova Carta (SCHELOTTO, 2015, p.7), que foi negada pela população. A ditadura perdurou por mais cinco anos, até 1985, com a Constituição de 1967 ainda em vigor. Contudo, principalmente nos anos de 1968 a 1976, Juan María Bordaberry, então presidente, instituiu as Medidas Prontas de Seguridad (MPS), que a Constituição assegurava para casos graves em que houvesse necessidade do uso da força para manutenção da paz, justamente

neste período, até 1972, onde o Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros (MLN-T) estava sendo perseguido pelas forças do Estado (Ibid., p.1-3).

As reformas estabelecidas após 1967 não introduziram nenhuma preocupação quanto ao acesso dos educandos a diversidade de ideias, em um momento em que a formação de professores seguia cartilhas produzidas por intelectuais de uma hegemônica política que incorporava os ideais nacionais. Lembremos do livro memorial em celebração ao centenário da independência do Uruguai, onde os autores ignoram explicitamente a história negra e indígena, endossando o discurso da “Suíça sul-americana”, ou seja, “puramente branca”. Estes ideais estavam no cerne da formação docente ou de instrutores educacionais que atuavam na educação básica uruguaia ao tempo da Constituição. O Brasil não se situa longe desta realidade. A idealização da “democracia racial” fora hegemônica em grande parte do século XX, de modo a não excluir a história negra e indígena, mas sim assimila-la como parte da formação, aí sim, de uma população mista e embranquecida. Um apagamento não pela exclusão total, mas pela assimilação e significação a partir de pressupostos que definiam as etnias (bem como suas linguagens, culturas e espiritualidades) não europeias como atraso, arcaico.

Bobbio (1987, p.82-83) afirma que das três formas de poder existentes nas sociedades contemporâneas, o “intelectual” é aquele em que grupos tem a posse de “certas formas de saber”, de modo que quem estabelece o que se deve ou não ser ensinado, que informações são relevantes e as que não o são, é possuidor de uma das formas de dominar grandes setores da população. Althusser, que estabeleceu a ideia de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, inclui nesta ordem de mecanismos estruturais de dominação de um Estado a escola. A propagação das ideias hegemônicas acerca da cultura, do trabalho, da política e de toda uma memória nacional é realizada com maior eficiência na educação básica. Para o autor, a escola, ou o sistema escolar, é o principal aparelho de manipulação ideológica que grupos políticos hegemonicamente dominantes detém, através do Estado (1985, p.78).

Por fim, devemos reconhecer que não é função de um texto constituinte instruir todos os detalhes acerca do funcionamento jurídico da educação do país em questão. Há legislações construídas especialmente para esta esfera de atuação do Estado, que se baseiam nos prenúncios levantados na Constituição. A Carta brasileira estabeleceu fundamentos para que futuras discussões sobre currículos escolares viessem à tona,

seja pelo artigo 22, inciso XXIV, seja pelo artigo 210 (BRASIL, 1988). Os frutos destes artigos apareceram logo na década seguinte com a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), momento em que diferentes visões sobre a educação foram ouvidas, assim como diferentes grupos políticos encontraram nesta discussão um campo para reivindicações, como foi o caso do Movimento Negro. Diferentemente do caso brasileiro, a Carta uruguaia não introduz a discussão de construção conjunta ou direcionada de currículos escolares nacionais. O ordenamento jurídico que estabelece um conjunto de normas para a educação só foi instituído na virada de 2008 para 2009, através da Ley General de Educación (Lei nº18.437), dois anos após a reforma curricular denominada de “La Reformulación” (2006).

Utilizaremos esses dois casos a fim de examinar se e como trataram sobre os temas de estudos em História, especificamente sobre relações étnico-raciais e os conteúdos de história africana e afro-latina. Os dois documentos, apesar da disparidade temporal, se assemelham por serem basilares na instituição de políticas educacionais, tendo como um de seus principais efeitos a seguinte discussão e aprovação de leis de obrigatoriedade do ensino de história afro-latina. A LDB e a LGE foram precursoras das leis 10.639/03¹⁹ e 19122²⁰, respectivamente.

3.3 LEIS DE EDUCAÇÃO: LEI DE DIRETRIZES E BASES (1996) E A LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2008)

Ao fim de um período de ditadura civil-militar, as estruturas utilizadas no regime para eficiência do controle estatal sobre as classes sociais e grupos políticos, vistos como de necessária vigilância e repressão, são revistas pela nova formação política civil que assume a responsabilidade de redemocratização. Dentre as estruturas que passam por esta revista está a educação pública e suas respectivas legislações. Era necessário que se rompesse com as visões de mundo de um regime antidemocrático e repressor, e que havia disseminado sua ideologia através da educação, mesmo que implicitamente.

¹⁹ Lei 10.639 de 2003 que “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.”

²⁰ Lei 19222 de 2013 que trata da “Fijacion de disposiciones con el fin de favorecer la participacion em las areas educativa y laboral, de los afrodescendientes”.

Neste momento de rompimento, ambos no mesmo contexto de redemocratização, Brasil e Uruguai possuíam em seus meios a formação de grupos de discussão acerca das mudanças nas legislações educacionais no então pós-ditadura que se aproximara. A partir do início da década de 1980, grupos de discussão organizados em eventos com diversos participantes, representantes dos mais variados setores não só da área educacional, como da sociedade em geral (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p.410-411). Enquanto os grupos brasileiros se voltavam a desenhar diretrizes jurídicas a serem incorporadas, a partir do início das discussões da Constituinte Nacional, na nova Carta Magna e, portanto, discutiram sobre projetos de nação através da educação, os uruguaios direcionaram seus esforços em instituir uma legislação que pudesse romper rapidamente com as reformas realizadas durante a ditadura, sendo aprovada em um curto período de tempo a fim de ser imposta rapidamente.

A “Ley de Emergencia de la Enseñanza”, ou Lei 15.739 de 25 de abril de 1985 (mas aprovada um mês antes), foi publicada quase dois meses após o fim institucional da ditadura e estabelecia uma legislação que proibia proselitismo de qualquer natureza e dava total liberdade a “todas as fontes de cultura”, bem como garantiu a independência de consciência moral e cívica dos educandos (URUGUAI, 1985). Uma legislação relativamente curta, em se tratando de leis gerais de educação, que tinha a clara finalidade de romper com o modelo educacional advindo da ditadura, buscando estabelecer os princípios da liberdade de ensino e aprendizagem o mais rápido possível, por isto o título de “emergencial”.

A educação uruguaia foi objeto de interesse dos militares durante o período ditatorial. De acordo com Romano (2013), desde o início do século XX até a década de 1970, umas das características do sistema educativo uruguaio era a “autonomia organizativa” (Ibid., p.3). Esta autonomia, que atualmente está em vigor, foi alterada pela Ley de Educación General de 1973, a qual orientava para uma planificação da educação, a partir das ordenações do Poder Executivo. A educação uruguaia deveria ser voltada para a formação patriótica, da “Orientalidade” e do nacionalismo (Ibid., p.6), bem como deveria corresponder às necessidades do “desenvolvimento nacional” (FRÁVEGA, 2015, p.194). Um dos meios para se alcançar estas finalidades, para os dirigentes educacionais na ditadura, foi a reforma na educação básica, o que incluiu a reforma curricular de 1976 e compra de novos livros e materiais (Ibid., p.199). Cabe

ressaltar que, assim como nas demais ditaduras de extrema-direita ocorridas ao redor do mundo neste contexto de Guerra Fria, o combate às ideias comunistas e chamadas “doutrinações” realizadas pelos docentes eram um dos argumentos para a intervenção ditatorial na educação (ROMANO, 2013, p.6).

Uma corrida semelhante estava sendo realizada pelos educadores brasileiros na Constituinte, sobretudo na IV Conferência Brasileira da Educação de 1986, onde em meio as discussões sobre quais projetos educacionais deveriam compor como projetos para a nação porvir, se estabeleceu os fundamentos para o desenvolvimento de um projeto de diretrizes e bases em que os detalhes do que indicaria a Constituição estaria melhor desenvolvido (MONTEIRO; GONZÁLES; GARCIA, 2011, p.90). A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, demorou dez anos para ser concluída, sendo aprovada sua versão final e sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso apenas em 1996. Neste ínterim, o projeto de lei passou por diversas mudanças, incluindo versões oriundas da Conferência de 1986, bem como de intelectuais de renome da educação e da ciência política brasileira, sendo estes o Demerval Saviani e Darcy Ribeiro, este último responsável pela articulação e aprovação de seu próprio projeto, afinal, era senador e então relator do objeto de discussão (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p.415-416, 421-422).

Enquanto no Brasil já se estabelecia uma legislação consolidada como fundadora do projeto educacional que se almejava naquele momento para o país, o Uruguai ainda mantinha como base para as políticas educacionais os preceitos jurídicos da lei emergencial. De acordo com Domingo e Patrón, a lei que deveria ser transitória e substituída em um prazo de dois anos, só foi mudada por uma de natureza definitiva vinte e três anos depois (2010, p.4).

A Ley General de Educación, aprovada em dezembro de 2008, teve seus debates iniciais após a eleição presidencial da Frente Ampla, sob a representação de Tabaré Vázquez, em 2005. Uma de suas promessas de campanha era a de discutir a substituição da Ley Emergencial, o que se estendeu de 2005 a 2008, incluindo vários grupos sociais no debate (DIAZ, 2015). A preocupação com a educação neste momento deve-se substancialmente pela característica deste grupo político que introduziu no Uruguai um período “progressista”, que se inicia em 2005, passa pelos

governos de José Mujica e se conclui com o segundo governo de Vásquez (PALESO, 2019, p.118-119).

Introduzido o contexto de institucionalização destas legislações, voltemos nossa observação aos seus conteúdos quanto aos currículos e os objetos de estudo que deveriam ser abordados na educação básica. A LDB de 1996 nos apresenta alguns artigos que tratam sobre que conteúdos devem ser incluídos nos planejamentos docentes, assim como a Ley General de Educación também, contudo com menor especificidade.

Na LDB, já em seu início, no artigo 3º, há a defesa pela liberdade de ensino, do pluralismo de ideias, do respeito ao próximo através da tolerância e a valorização da “experiência extraescolar” (BRASIL, 1996). Estes incisos já demonstram a real abertura a qualquer meio de aprendizado, sem censura ou perseguição a este ou aquele conteúdo ou método de ensino. A LGE também tem esta preocupação de universalizar a experiência educacional, não colocando nenhuma restrição à liberdade de ensino, de cátedra, de modo que isto está exposto nos artigos 10 e 11. Neste primeiro a lei já expõe uma das características da educação pública uruguaia, sua descentralização. O artigo apresenta que “la intervención del Estado será ‘al solo objeto de mantener la higiene, la moralidade, la seguridad y el orden públicos” (URUGUAI, 2009). Além de estabelecer a liberdade de ensino, o Estado também se afasta da responsabilidade de gestão escolar que ultrapasse estes fatores básicos de funcionamentos das instituições de ensino. Curricularmente, o artigo 11 estabelece que o educador tem a função (e direito) de projetar suas aulas “realizando una selección responsable, crítica y fundamental de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio”. (Ibid., 2009).

A concentração de artigos sobre as diretrizes curriculares na LDB está no segundo capítulo, intitulado de “Da Educação Básica”, onde os artigos 22, 26, 27 e 28 estipulam de que modo os currículos devem ser constituídos e quais suas finalidades. O artigo 22 introduz o assunto, afirmando que a

[...] educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Como dito anteriormente, o que estava em disputa no momento das discussões sobre os projetos de lei propostos por diferentes setores e personalidades intelectuais era o de projeto de nação através da educação. A formação cidadã como finalidade da educação é algo unânime, contudo, por meio de quais métodos e conteúdos se constroem essa cidadania perpassa por novos e contínuos debates que permeiam o cenário curricular. Os projetos de nação e de identidade nacional passam, definitivamente, pelas escolhas curriculares. Por isto, logo mais adiante no mesmo capítulo, os artigos 26, 27 e 28 delimitam os moldes daquilo que deveria ser o currículo nacional.

O primeiro destes artigos é o nosso principal foco, pois foi este que sofreu as alterações que justificam a existência deste e de tantos outros trabalhos acerca do ensino de história africana e afro-brasileira. Os demais artigos que compõem este quadro sobre currículo onde o artigo 26 se situou estabelecem sobre difusão de valores sobre o respeito ao bem comum e à ordem democrática; orientação para o trabalho e promoção de esportes no espaço educacional (art.27), bem como sobre a adaptação dos currículos para os espaços rurais e as especificidades destes locais, as quais deveriam ser incorporadas no planejamento pedagógico (art. 28).

No entanto, voltemos ao artigo 26. Este ordenamento jurídico estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma “base nacional comum”, que poderia ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as necessidades de cada região (BRASIL, 1996). Esta abertura para que o currículo nacional comum incorpore, ao menos em uma pequena parte, aspectos específicos de cada região, possibilita que as Secretarias Estaduais de Educação instituem currículos próprios, de modo que sejam formados a partir das diretrizes nacionais somados a temas transversais ou horizontais que relacionem a realidade local ao assunto nacionalmente tratado. Isto não obrigou que algum tema específico fosse incluído, cabia aos gestores estabelecer o que se incluiriam ou excluiria do currículo. As obrigatoriedades aparecem nos incisos 1º e 4º deste artigo.

O primeiro inciso encrusta no currículo nacional a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e da matemática, além de assuntos sobre o “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Ibid., 1996). Complementando esta última parte do texto legal, o 4º inciso, nosso principal objeto nesta lei, estabelece que

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Ibid., 1996)

É evidente a preocupação do autor sobre a formação do “povo brasileiro”²¹ enquanto uma sociedade de “contribuições raciais”. Mesmo que a palavra “africana” conste nessa legislação a fim de que fosse ensinado a história do povo negro no Brasil, este ensino se situou no tema escravidão, de modo que se fosse considerado, enquanto “contribuição” para a formação do povo brasileiro, apenas quando estas populações se encontravam em situação de cativo, como inanimadas ferramentas de trabalho do modo de produção escravista do país. Não é por menos que a legislação de 2003 que obrigou o ensino de história africana e afro-brasileira no país foi realizada enquanto modificação deste artigo, atribuindo a temática da luta e resistência dessa população, incorporando às antigas “ferramentas inanimadas” almas, personalidades e humanidades.

A LDB cumpriu com sua finalidade de estabelecer bases para os projetos educacionais que surgiram após a implementação da lei, a qual possibilitou mudanças em diversas áreas da educação, tais como a educação rural, educação especial e a educação de jovens e adultos, contribuindo para que políticas educativas voltadas a um maior alcance dos sistemas educacionais fossem implementadas, sustentadas de agora em diante por uma lei específica, condizente com a Constituição Federal de 1988. Do mesmo modo, a LGE também abriu portas.

Antes mesmo da aprovação da nova lei de educação uruguaia, substituta daquela emergencial de 1985, o país observou a discussão e implementação de duas leis que prenunciavam novos ventos. Em 2004 foi aprovado e sancionado pelo governo de Jorge Batlle, então presidente do país, a Lei nº 17817 (URUGUAI, 2004), denominada de “Declaracion de interes nacional. Lucha contra el racismo, la xenofobia y toda outra forma de discriminacion”, onde condenava toda e qualquer manifestação discriminatória, seja por raça, gênero, religião, origem nacional, entre

²¹ Darcy Ribeiro, autor e relator do projeto final da LDB, ainda quando era Senador, possui como *magnus opus* a obra “O Povo Brasileiro”, em que buscou realizar uma síntese da formação histórica do Brasil em torno do eixo étnico do que ele denominou na obra de “matrizes raciais”, sendo elas o indígena “tupi”, o africano escravizado e o europeu lusitano. Segundo o autor “A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidade insuspeitas de ser e crescer só aqui se realizariam plenamente.” (RIBEIRO, 1995, p.20)

outros que o documento identifica. Dois anos depois, em novembro de 2006, foi aprovada a Lei nº 18059 (URUGUAI, 2006), determinando a criação do dia nacional do Candombe, da cultura afro-uruguaia e da equidade racial. O Candombe já era reconhecido no Uruguai como grande símbolo da cultura popular, que mesmo nascido de comunidades negras, se espalhou por toda sociedade.

Contudo, a institucionalização, o reconhecimento desta cultura outrora marginalizada, representa a inclusão da comunidade negra na memória nacional como criadora de identidade para o país. De fato, foram leis que alicerçaram o debate público e colocaram a pauta étnico-racial na lei de educação de 2008.

A Ley General de Educación, semelhantemente ao texto da LDB quanto ao estudo da formação de sua população nacional, estabelece no inciso “B” do artigo 13º que a “política educativa” do Uruguai teria como uma de suas finalidades a de

Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han **contribuido a su desarrollo**, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y **afrodescendiente**, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución. (URUGUAI, 2009) (Grifo nosso)

Se percebe, também, a preocupação dos autores da lei quanto ao estudo das “contribuições” dos diferentes grupos étnicos para a formação populacional do Uruguai. Contudo, expressar a diáspora forçada de parte da população do continente africano entre os séculos XVI e XIX para as américas como “inmigración”, mesmo termo utilizado para os europeus que aportaram em Montevidéu, livres, para assumir postos de trabalho na indústria e comércio, representa um esvaziamento da memória, afastando possibilidades de compreensão crítica acerca da histórica situação social-político-cultural das populações afro-uruguaias.

Claro que o ideal, segundo Arroyo, é que os currículos contemplem saberes positivos²² sobre grupos sociais historicamente apagados e subalternizados, a fim de que haja a identificação dos educandos com o assunto e que se percebam, não como indesejáveis, mas como parte do conhecimento legítimo (2011, p. 279-286). Contudo, em uma nação que historicamente construiu sua imagem enquanto uma “Suíça sul-americana”, que apagou da memória oficial nacional as populações

²² “Positivo”, neste caso, enquanto meios comunicativos que não percebam algum objeto ou grupos sociais sob uma perspectiva pejorativa, carregada de preconceitos.

afrodescendentes, estabelecer que haja o ensino das contribuições dos “imigrantes” africanos no país, não aparenta ter muito efeito prático. Assim como no Brasil, outra lei precisou ser implementada a fim de reforçar o compromisso do Estado por uma mudança curricular.

Exposto isto, devemos reconhecer que avanços foram dados, mesmo que indiretamente, no sentido de uma educação que contemple a história e as culturas africanas e afro-uruguayas, a partir também de pressupostos antirracistas. Alguns artigos da LGE estabelecem a igualdade de oportunidades aos grupos minoritários (art. 8º e 18º); aprendizados sobre os mais diferentes contextos a fim de que os educandos aprendam a “ser”, a “aprender”, a “fazer” e a “viver juntos” (art. 13º, “B”); formação de pessoas não discriminatórias (art. 13º, “C”) e estímulos para acabar com os estereótipos discriminatórios por motivos de raça (art. 18º). São legislações que demonstram que havia, no momento de discussão e aprovação do texto jurídico, o reconhecimento da discriminação racial como um problema e buscou-se, por meio de alguns artigos, estipular um início de combate a este fenômeno nos espaços escolares. Institucionalmente, quanto ao ensino e construção de uma memória nacional que incluísse criticamente a trajetória histórica das populações negras, se restringiu ao pequeno trecho das “contribuições” dos “imigrantes” africanos. Como já dito, foi preciso outra lei para reforçar essa demanda dos movimentos negros desde as décadas de 1980 e 1990, assim como no Brasil.

4 AFRO-AMÉRICALATINA NOS CURRÍCULOS URUGUAIO E SUL-RIO-GRANDENSE

A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. (YOUNG, 2014, p.196)

As páginas que antecederam este capítulo nos apresentaram, mesmo que de modo sintético, que trajetórias as populações afro-latinas do Uruguai e do Rio Grande do Sul construíram até o momento em que as legislações educacionais se voltaram a resgatar a memória destas parcelas da sociedade que, nestas regiões, se encontram em semelhante minoria.

As legislações que de um início coercivo contra a cidadania da população liberta da escravidão passaram a promover conquistas de direitos e reconhecimentos recentemente, culminaram em duas leis que nos são muito pertinentes neste trabalho, pois solidificam as solicitações realizadas no período pós-ditadura pelos Movimentos Negros pela inserção da história e da memória afrodescendente no processo educacional. Apesar de terem sido instituídas em temporalidades diferentes, ambas se inserem nas discussões públicas após a implementação de leis gerais sobre educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sete anos após sua aprovação recebeu uma alteração que tem motivado constantes discussões em torno do currículo, assim como a Ley General de Educación (2009), mesmo não sendo por alteração, ganhou um complemento indireto cinco anos após ser instituída. Se trata aqui das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 19122 (URUGUAI, 2013), respectivamente.

A aprovação da Lei 10.639/03 se deu logo no início do primeiro governo petista eleito à presidência da república, na pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva, de modo que logo nos primeiros dias após a posse a caneta presidencial sancionava a alteração da LDB de 1996 que incluía, obrigatoriamente, a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todo o país. Alterando o art. 26 da LDB, adicionando o art. 26 – A, onde no primeiro inciso já destacava o alicerce da referida lei:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Estava consumado uma das lutas de décadas dos Movimentos Negros do Brasil. É claro que este parágrafo por si só não resolveria todos os anos de apagamento da memória afro-brasileira, mas foi um começo importante. De acordo com Nilma Gomes, desde a década de 1980 o Movimento Negro se articulou politicamente para que uma educação mais engajada com o antirracismo fosse implementada, incluindo na pauta a introdução da história da África nos currículos escolares (2017, p. 32-33). A Lei nº 19122, do país vizinho rumou para um caminho semelhante.

Passados cinco anos desde a nova legislação geral de educação ser aprovada, reformulando o sistema educacional uruguaio, foi discutida e aprovada a Lei nº 19122 em setembro de 2013, composta por 12 artigos que instituíam diretrizes para a “Fijacion de disposiciones con el fin de favorecer la participacion em las areas educativa y laboral, de los afrodescendientes” (URUGUAI, 2013). Desta dúzia de artigos, destacamos o oitavo, onde diz:

Se considera de **interés general** que los programas educativos y de formación docente, **incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia**, su participación y aportes en la **conformación de la nación**, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su **pasado de esclavitud, trata y estigmatización**, promoviendo la investigación nacional respectiva. (Ibid., 2013) (Grifo nosso).

De modo semelhante à lei de 2003 brasileira, esta legislação de 2013 institucionaliza o ensino de história e cultura afrodescendente no Uruguai, num sentido próximo ao de obrigatoriedade que explicita a Lei 10.639/03 ao iniciar com “Se considera de interés general”. Se é de interesse geral, ou seja, da sociedade uruguaia, o Estado então reconheceu não só a importância deste conhecimento na formação cidadã dos estudantes, mas que há um problema de acesso a estes estudos na educação básica e na formação docente do país. Os currículos, assim como no Brasil, deveriam ser reformulados para atender a esta nova demanda.

Baseando-se nestas legislações é que realizaremos um levantamento conteudista sobre o tema da história e cultura afrodescendente nos dois documentos curriculares programáticos desenvolvidos pelas entidades estatais responsáveis para as séries finais da educação básica que, no Brasil é denominada de “fundamental” e, no Uruguai, de “Educación secundaria” do 3º ciclo, em uma escala de três ciclos que

compõem a escolarização dos estudantes desde o ensino primário até as vésperas do “Bachillerato”, semelhante ao ensino médio brasileiro. Em suma, nos interessa quais conteúdos acerca da temática aqui interessada são estudadas, a partir de orientações curriculares, nos últimos anos deste período escolar onde, na disciplina de História organizada cronologicamente de modo crescente, são estudados os recortes temporais e geográficos da América do Sul e África.

4.1 CURRÍCULO

Entendemos aqui por currículo o texto que compila todos os conhecimentos que são definidos como legítimos e indispensáveis na formação intelectual e artística do ser humano nos ambientes educacionais, de modo a ser um ambiente de disputas e negociações pelo projeto curricular ideal para cada finalidade (MACEDO; LOPES, 2011, p.70-89). Somado a isto, reconhecemos o currículo como “território em disputa”, como afirma Arroyo (2011). De acordo com o autor, o currículo “é o território mais cercado, mais normatizado [...] mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p.13). Também segundo o autor,

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (Ibid., 2011, p.14)

Ao longo da segunda metade do século XX diferentes concepções sobre currículos foram desenvolvidas, cada qual buscando compreender o que estava por trás das definições curriculares, procurando entender estruturas e fenômenos próprios desta construção de documentos norteadores da educação.

No pensamento reprodutivista, encabeçado por autores como Michael Apple e Michael Young entre as décadas de 1970 e 1980, a principal questão não é “o que ou como ensinar”, mas sim por que alguns aspectos da sociedade são ensinados como se representassem o todo social (Ibid., p.31). Os autores se apropriaram do conceito de “capital simbólico” de Bourdieu para apresentar o argumento de que os currículos eram resultados das escolhas das culturas hegemônicas que, assim como possuíam

o “capital simbólico” em uma sociedade, possuíam poder de estabelecer quais conhecimentos seriam legítimos e quais não o eram (Ibid., p.29). A percepção de escolhas a partir do poder hegemônico buscaria encobrir a contradição, aparentando uma pacificidade nas definições de modo a não reconhecer como disputa a construção curricular, incluindo nos textos somente aquilo que, de comum acordo social, fosse legítimo (Ibid., p.32).

Esta perspectiva sobre o currículo se insere num campo maior, o das teorias críticas. Assim como a teoria crítica, outras teorias foram desenvolvidas concomitantemente. Elencaremos aqui outras três, para fins de reconhecimento. São elas a acadêmica, a instrumental e a progressivista.

A teoria acadêmica recorre, como se prevê pela nomenclatura, ao saber acadêmico. Isto se dá pelo justo reconhecimento apenas dos saberes que passam pelo processo epistemológico acadêmico, de modo que possam ser testados e comprovados cientificamente. A existência de regras e métodos bem estabelecidos concederiam o aval para a consideração de conhecimentos como legítimos ou não (Ibid., p.72). Já a teoria instrumental parte da presunção acadêmica de regras e métodos para reconhecimento dos saberes possíveis de serem ensinados, contudo estabelece a seleção destes a partir dos pressupostos utilitaristas, ou seja, conhecimentos que sejam instrumentos para estudantes alcançarem determinados objetivos, preferencialmente sobre produtividade econômica, conseqüentemente sem abertura para que problematisassem o processo de aprendizado (Ibid., p.73).

A teoria progressivista, por sua vez, lançou as bases para o construtivismo educacional. A perspectiva de produção curricular deve partir tanto do educador quanto dos educandos, a fim de estabelecerem os conhecimentos legítimos enquanto que fossem de interesse destes agentes. A experiência das pessoas que compõem o ambiente educacional, nesta percepção, é a melhor definidora de quais conhecimentos serão interessantes a fim de produzir uma educação voltada a “favorecer a melhor execução das atividades humanas” (Ibid., p.75). Por fim, retornemos à teoria crítica. Há dentro desta teoria ao menos quatro correntes de pensamento, que abordaremos de modo introdutório e sintético.

Macedo e Lopes (2011) reconhecem, nestas quatro correntes, duas definidas por brasileiros. A educação popular, com seu principal teórico Paulo Freire, reconhecia

que os modelos hegemônicos de currículo eram estáticos e, portanto, não favoreciam a educação. Para Freire, de acordo com Macedo e Lopes, as diretrizes curriculares tradicionais contribuíam para a educação bancária, pedagogia criticada pelo educador. Logo, o currículo deveria ser construído de modo não estático, a partir das realidades dos educandos em uma relação dialógica com o educador (Ibid., p.85-86).

Esta visão sobre o currículo e o modo de construção deste documento de Freire foi criticado por Libâneo, o qual também desenvolveu sua perspectiva sobre o tema. Para Libâneo e sua pedagogia crítico-social dos conteúdos, o currículo deveria ser construído a partir da teoria de outro educador brasileiro, Demerval Saviani. A pedagogia histórico-crítica deveria servir de fundamento teórico na estruturação de saberes e métodos de ensino destes, de modo que a educação deveria não só considerar a realidade dos educandos, mas também proporcionar a expansão de seus universos de entendimento sobre o mundo. Para esta linha de pensamento, os “objetos de conhecimento devem ser apropriados ativamente pelas novas gerações” (Ibid., p.89). Conclui-se, então, que esta percepção teórica indica que o conhecimento também tem a finalidade de servir de orientação nas atividades reais e concretas do cotidiano, se aproximando assim da teoria instrumental.

Contudo, as outras duas linhas de pensamento se aproximam mais do entendimento curricular utilizado neste trabalho, pois fundamentaram parte substancial das teorias pós-críticas que observaremos posteriormente e que contribuirão na análise dos currículos uruguaio e sul-rio-grandense.

Michael Young e Michael Apple foram dois dos principais teóricos da teoria crítica com as escolas de pensamento construídas em torno de suas obras. Young deu início ao que foi denominado de Nova Sociologia da Educação, onde em linhas gerais concebia o currículo como produto de convenções sociais organizadas pelos poderes dominantes de uma sociedade, de modo que para compreender o texto curricular e sua composição, deveríamos observar qual o *status* daqueles que tiveram o poder de validar certos saberes (Ibid., p.78-79). Para esta linha de pensamento, o conhecimento legítimo deveria ser aquele que tem a capacidade de contribuir para a “libertação humana” (Ibid., p.79).

A relação entre conhecimento e poder também foi o sentido da crítica realizado por Apple, que por sua vez formulou outra linha de pensamento, porém muito próxima

da de Young. Para Apple, partindo de noções econômicas marxistas e culturais de Bourdieu, a hegemonia responsável por estabelecer os critérios de validação dos saberes é econômica e cultural, aquela que obtêm o capital econômico e o capital simbólico (Ibid., p.81-82). Estes saberes seriam selecionados em um universo amplo de opções, de modo que não pela ignorância do não conhecimento destes saberes que levaria a sua não seleção curricular, mas sim o não reconhecimento de sua valia como saber legítimo, ou seja, importante para o desenvolvimento do conhecimento humano. Ainda para o autor, quanto maior é a capacidade deste conhecimento hegemônico ser aceitado pelo senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia, mais será a eficiência desta dominação. O Estado, ao estabelecer as diretrizes curriculares, legitimaria como conhecimento “oficial” (Ibid., p.84).

Apresentado algumas concepções sobre o currículo, focalizaremos então, especificamente, no nosso objeto de observação, o tema da história e cultura afrodescendente nos dois documentos curriculares programáticos desenvolvidos pelas entidades estatais responsáveis para as séries finais da educação básica que, no Brasil é denominada de “fundamental” e, no Uruguai, de “Educación secundaria” do 3º ciclo, em uma escala de três ciclos que compõem a escolarização dos estudantes desde o ensino primário até as vésperas do “Bachillerato”, semelhante ao ensino médio brasileiro. Em suma, nos interessa quais conteúdos acerca da temática aqui interessada são estudadas, a partir de orientações curriculares, nos últimos anos deste período escolar onde, na disciplina de História organizada cronologicamente de modo crescente, são estudados os recortes temporais e geográficos da América do Sul e África.

Os currículos programáticos do ensino fundamental brasileiro são organizados, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que representa

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7)

Este documento é responsável por gerir as diretrizes curriculares que compõem os currículos de todos estados brasileiros, em que cada qual possui espaços para incorporação de parcela dos conhecimentos que sejam próprios das realidades socioculturais específicas. Para o ensino fundamental, os conhecimentos a serem

estudados pelos estudantes estão divididos em três áreas, sendo elas as “Unidades Temáticas”, os “Objetos do conhecimento” e as Habilidades, além das Habilidades para Temas Transversais (Ibid., p.24).

Sobre o tema da história e cultura africana e afrodescendente, a BNCC para a área da História estabelece que

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Ibid., p.401)

As diretrizes estão intituladas por um código específico, o qual determina a etapa da escolarização a que se refere, a área temática, posição na ordem cronológica e, no caso do currículo sul-rio-grandense, é adicionado as iniciais do estado a fim de reconhecer quais diretrizes foram incluídas ou desenvolvidas pela entidade responsável regional.

As diretrizes curriculares uruguayas atuais têm por base o Marco Curricular Nacional (MCN) estipulado em 2022 (URUGUAI, 2022). De acordo com o documento, tem como finalidade “generar un diseño curricular que, en algunos aspectos, tiende a alinearse con los países desarrollados o en vías de desarrollo” (Ibid., p.16). Ainda busca fundamentar as necessidades de mudança curricular, a partir da realização de

Propuestas curriculares comprensivas que reduzcan «la separación histórica de sus estructuras, orientaciones y *ethos* pedagógicos»¹² proponiendo una mirada longitudinal para responder a lo que deben aprender los niños y jóvenes a lo largo de toda su trayectoria educativa obligatoria, con coherencia sistémica y facilitando el progreso de todos los estudiantes; definir estructuras curriculares que resulten pertinentes e inclusivas, balanceando la profundidad académica con la preparación para la vida; redefinir el contrato entre el sistema educativo y la sociedad, especificando claramente cuál es el compromiso que el sistema asume mediante sus acciones educativas y explicitarlos claramente a través de metas de aprendizaje, objetivos y criterios de evaluación. (Ibid., p.21-22).

Por ser um documento pequeno, próximo à BNCC, não busca definir em si as diretrizes curriculares específicas, mas elenca linhas de pensamento que devem ser seguidas a partir do que é denominado de “competências”, que vão de “pensamento e comunicação” e suas subáreas, até “relacionamento e ação”, com suas subáreas voltadas às relações intrapessoal e interpessoal (Ibid., p.43-51).

São estes documentos que baseiam os currículos programáticos que observaremos, realizando um levantamento conteudista acerca do nosso tema de interesse. Buscaremos entender as presenças e as ausências, de modo comparativo, compreendendo que acessos os educandos possuem pela educação formal à memória, história e cultura afrodescendente na região sul da Afro-Latinoamérica.

4.1.1 A “PAMPA NEGRA” NOS CURRÍCULOS

Observaremos aqui quais conhecimentos foram selecionados para constituir o período e o espaço em que houve o que denominamos no primeiro capítulo de a “pampa negra”, enquanto representação dos fenômenos de tráfico transatlântico de escravizados para a região da Bacia do Prata e do sul do Império Brasileiro e o desenvolvimento, operação e término das relações escravistas de trabalho nestas regiões até meados (no caso uruguaio) e fins do século XIX (no caso sul-riograndense), constituindo ao fundo um mosaico introdutório da formação étnico-social das atuais populações.

Nas diretrizes curriculares de História endereçadas ao 8º ano da Educação Básica Integrada (EBI), no primeiro item do eixo temático “La transición de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea, Desde la segunda mitad del siglo XV al XIX” encontramos uma orientação sobre o ensino da “Religión, y producciones artísticas indígenas, criollas, africanas y peninsulares” dentro da perspectiva da “Expansión, conquista y colonización europea en América” (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2023a, p.16). Dentro do grande eixo temático que trata das transições políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, etc., do período da idade moderna para a idade contemporânea, aqui reconhecendo uma temporalidade entre os séculos XV até fins do XVIII, a diretriz inclui no último subtópico as religiões e produções artísticas dos grupos que foram envolvidos nas ondas de expansão europeia. Os africanos, em geral, aqui vistos a partir da perspectiva da relação dominadores-dominados.

Logo adiante deste primeiro tópico, as diretrizes indicam sobre conteúdos relacionados à ocupação e primeiros desenvolvimentos econômicos no território da Banda Oriental, da exploração do gado vacum para a economia do couro, das relações com os grupos indígenas e as formas de vida no campo e nas jovens cidades (Ibid., p.16). Já no tópico 3, “Rebeliones y revoluciones”, as diretrizes focalizam ainda

mais o espaço uruguaio, tratando do período de disputas políticas e revoluções da virada do século XVIII e começos do século XIX, especificamente indicando da importância de que os estudantes conheçam sobre as revoluções liberais que influíram na política da região do Prata e a “emancipación Oriental y la Revolución Artiguista”, bem como suas principais ideias e documentos. Observamos no primeiro capítulo deste trabalho um pouco da idealização de José Gervasio Artigas como herói nacional e líder “del pueblo oriental”, assim como suas ideias traduzidas posteriormente como sinônimos da autoridade uruguaia sobre seu território e seus princípios de liberdade. Diante disso, o Movimento Negro uruguaio exigiu que houvesse o reconhecimento, ao lado de Artigas, de Ansina. O que vemos nas diretrizes curriculares é a ausência de qualquer outro indivíduo com o nível de destaque que recebe Artigas.

Neste mesmo subtópico estão os documentos que são de interessante reconhecimento por parte dos estudantes, sob a perspectiva do Estado, onde está, dentre eles, o “Reglamento Provisorio para Fomento de la Campaña y Seguridad de sus Hacendados” de 1815 que, como vimos, trata do acesso à terra, inclusive para as pessoas negras. Se esta parte do documento é trabalhada em sala de aula, não sabemos.

No quarto tópico as diretrizes se voltam novamente para a perspectiva global para vislumbrar as mudanças sociais desencadeadas pela revolução industrial, fenômeno contemporâneo do período das independências na América espanhola e dos processos revolucionários artiguistas. No quinto tópico o Uruguai volta ao centro dos estudos históricos.

“La construcción de la República Oriental del Uruguay como Estado independiente (antecedentes y desarrollos), siglo XIX” é o título do quinto e último tópico a ser abordado no ensino de história do 8º ano. Para o leitor, aparenta-se que nestas diretrizes estariam o processo de formação do Uruguai enquanto Estado independente, frente aos espanhóis e aos luso-brasileiros, bem como a formação étnica-social da população em torno dos eventos políticos deste período. Contudo, isso não se demonstra. Nos cinco subtópicos estão indicações para estudo do processo de independência entre 1820 e 1830; a fusão de pactos políticos; a inserção do jovem país no “sistema capitalista mundial” e os principais pensadores sobre os projetos de nação, incluindo sobre as artes e a educação (Ibid., p.17).

Dentre estes subtópicos citados há um que nos interessa um pouco mais. O subtópico 5.2 indica o ensino da história do “país en sus primeros años y durante la Guerra Grande. Protagonista individuales y colectivos”. Assim como nesta diretriz, o restante do documento não menciona nenhuma vez sobre o processo de abolição da escravidão, nem mesmo sobre a escravidão em si enquanto modelo de trabalho empregado no território uruguaio, assim como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Onde estão estes “protagonistas individuales y colectivos” que durante a Guerra Grande alcançaram, à duras penas, as abolições de suas condições de submissão escravista?

Esta diretriz curricular para o 8º ano estabelece nos seus critérios para aprovação nesta série que os educandos consigam distinguir diferentes interesses e pontos de vista dos grupos e sujeitos históricos (4.1) e que compreenda diferentes perspectivas dos sujeitos e grupos protagonistas dos processos históricos (4.2) (Ibid., p.19). Diante disso, temos duas opções: ou há um “esquecimento” das populações negras escravizadas e de suas lutas e negociações como modos de resistência; ou há a consideração de que estas populações não são “sujeitos” históricos importantes, não sendo “grupos protagonistas dos processos históricos”. Por momento, não adentraremos nesta discussão, observemos primeiro o que as demais diretrizes curriculares instituem.

Nos currículos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede de educação básica do Rio Grande do Sul observamos uma grande presença de diretrizes sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Para realizar uma comparação mais focalizada nos períodos de ocupação dos territórios mais setentrionais do Império português e, posteriormente, do Império brasileiro, observaremos apenas os dois últimos anos deste nível de ensino. Neste sentido, observemos que saberes constam no texto curricular do 7º, 8º e 9º ano.

Para compreendermos como a “pampa negra” é orientada a ser ensinada nas escolas sul-rio-grandenses, vislumbraremos neste primeiro momento as diretrizes para o 7º ano. Logo de início, no tema da expansão europeia, a diretriz se preocupa que ao modo que se observe este fenômeno, se perceba que os continentes afetados eram ocupados por culturas tão importantes quanto à europeia, buscando também discutir o eurocentrismo histórico (EF07HI02RS-1) e “Identificar a lógica de exclusão dos saberes africanos do conceito de modernidade” (SEDUC-RS, 2023, p.6), indicado

pela diretriz como uma Habilidade para Temas Transversais. Não basta reconhecer a existência das múltiplas culturas, importa também que os educandos entendam os modos de produção do conhecimento, neste caso a ideia eurocêntrica de História e cultura.

A questão do conhecimento sobre como as sociedades africanas se organizavam é reforçada novamente (EF07HI03), com o adicional da perspectiva de gênero, de modo a observar o protagonismo das mulheres africanas e os saberes ancestrais presentes nestas sociedades. Esta habilidade não é produção dos desenvolvedores sul-rio-grandenses do currículo, mas sim incorporação das diretrizes nacionais. Assim como o estudo das navegações no Atlântico (EF07HI06) e da distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, a partir da perspectiva étnico-racial e étnico-cultural (EF07HI12).

Outro tema importante é levantado por outro subtópico desta diretriz. A discussão sobre a escravidão moderna e a escravidão antiga ainda é algo carregada de preconceitos. É importante que os educandos entendam as lógicas internas das muitas sociedades africanas e quais as relações que tinham sobre a escravidão e a servidão. Quais motivações? Quais relações entre senhor e servo? Quais os meios de recuperar a liberdade, enquanto processo de deixar de ocupar a posição de escravizado? Todas estas questões estão inclusas nesta diretriz, assim como o entendimento de África enquanto um continente que possui numerosas sociedades, culturas e linguagens diferentes, não um povo único, homogêneo. Até aqui podemos observar o numeroso conhecimento sobre a história e cultura africana encontrado nas diretrizes curriculares do 7º ano do Ensino Fundamental sul-rio-grandense.

Na conclusão desta série escolar, a diretriz indica que se deva:

(EF07HI16RS-2) Debater as questões relacionadas à diversidade cultural proveniente do continente africano, relacionando-as com o legado deixado para o Brasil e para o Rio Grande do Sul (Ibid., p.9)

Há o reconhecimento do protagonismo das populações negras neste período histórico, não apenas como força de trabalho responsável por construir o país e carregá-lo economicamente por mais de três séculos, mas do legado construído, não “deixado”, mas ainda presente enquanto parte substancial da sociedade atual, tanto no Brasil como um todo como no Rio Grande do Sul especificamente. Um dos meios a se realizar isto numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental está descrito nas

Habilidades para os Temas Transversais relacionadas a este subtópico que indica o aprendizado sobre “alimentos e receitas das culturas africanas na culinária sul-riograndense (Ibid., p.9).

O nosso recorte temporal, para o caso brasileiro se estende até o final do século XIX, diferentemente do caso uruguaio, uma vez que a abolição da escravidão ocorrendo apenas em 1888 representa mais de três décadas após a abolição definitiva no Uruguai. Por este motivo, os conteúdos de história do 8º ano do Ensino Fundamental, que definem os saberes históricos pertinentes dentro do recorte temporal que compreende fins do século XVIII e praticamente todo o século XIX, partindo de perspectivas europeias, sul-americanas e, em maior parte, do Brasil e do Rio Grande do Sul, especificamente.

Logo no começo do ano letivo desta série, é indicado pela diretriz que seja abordado o tema das independências da América espanhola e das Treze Colônias norte-americanas, em que se pede para os educadores, junto aos educandos, busquem “Identificar o papel de africanos escravizados e libertos nos processos de independência” (Ibid., p.10). Outra indicação sobre um tema semelhante, a Revolução Haitiana, também pede que haja a identificação dos grupos escravizados, acrescido, neste caso, do estudo dos impactos deste fenômeno nas relações escravagistas no Brasil (Ibid., p.11-12).

Adentrando o recorte temporal do período imperial brasileiro, a diretriz elenca alguns subtópicos importantes. A habilidade “EF08HI15” (Ibid., p.13) que indica a análise e identificação dos sujeitos envolvidos nas disputas políticas do Império, incorpora em sua Habilidade para Temas Transversais o estudo da Lei de Terras de 1850 (“com as dificuldades de acesso à terra das comunidades nativas e negra”), bem como sobre a participação de escravizados e libertos na Guerra do Paraguai.

Voltando um pouco nesta cronologia, a diretriz focaliza o espaço sul-riograndense com o clássico estudo sobre a Farroupilha (1835-1845). Neste subtópico (EF08HI16RS-2) intitulado de “Compreender o processo histórico da Revolução Farroupilha e sua importância para a formação da cultura gaúcha”, a Habilidade para Temas Transversais propõe como estudo “Analisar as discussões sobre a participação de escravizados e libertos na Guerra dos Farrapos” (Ibid., p.14). A diretriz aqui não relativiza a abordagem de modo a incluir a população negra dentre um grupo

maior e estipular a análise enquanto participações de diferentes culturas, mas sim destaca justamente o grupo que mais ausente esteve na construção de uma identidade gaúcha.

Para concluir este recorte, a diretriz traz ainda mais indicações de estudo para o 8º ano. As disputas políticas entorno da defesa da abolição da escravidão, a partir da perspectiva da população negra e as políticas migratórias no Brasil Imperial (EF08HI19RS-1); “Identificar as diversas formas de resistência a escravidão no Brasil e, sobretudo, “Conhecer as comunidades quilombolas gaúchas em diferentes épocas e contextos, identificando-as como estratégias de resistência a violência racial. (Ibid., p.15)”.

No que consta o período da “Pampa negra”, as diretrizes curriculares do Rio Grande do Sul para o seu Ensino Fundamental são, claramente, construídas em grande parte por conhecimentos relacionados ao continente africano, às vítimas da diáspora e os seus descendentes. Contrariamente ao currículo uruguaio que nem mesmo cita a existência da escravidão na história do país, as diretrizes sul-riograndenses delegam a legitimidade do conhecimento acerca deste passado.

4.1.2 A “PAMPA EM BRANQUEAMENTO” NOS CURRÍCULOS

Continuando no documento das diretrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro, utilizado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e complementado por saberes específicos do estado, observemos então o que há, neste documento, acerca do período que denominamos neste trabalho de a “Pampa em branqueamento”, onde as políticas de Estado buscaram marginalizar a população recém liberta do cativeiro, como demonstramos, introdutoriamente, nos capítulos anteriores.

Este tema aparece ainda no 8º ano, nos subtópicos relativos aos estudos apropriados para o terceiro e último trimestre do ano letivo. Estas diretrizes giram em torno do reconhecimento da escravidão enquanto marca histórica profunda na sociedade atual, de modo a reconhecer que este logo processo de subjugação das populações escravizadas produziu estruturas de poder, onde há atualmente a “herança da escravidão” (EF08HI20RS-2). Mais especificamente sobre este recorte, há a indicação de estudo sobre o processo abolicionista (EF08HI19RS-1), bem como

o reconhecimento do “papel das ideologias raciais que justificaram os discursos de dominação e ocupação sobre a Ásia e a África” (EF08HI23RS-2). Consoante a estas diretrizes, há ainda a preocupação sobre o conhecimento das formas de resistência frente aos dominadores estrangeiros durante o fenômeno do imperialismo (EF08HI26RS-1) e dos efeitos dos “discursos civilizatórios, nascidos no contexto das ideologias raciais” (EF09HI35RS-4).

Finalizando esta série, os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental devem passar ao último ano desta etapa educacional (9º ano) tendo sido apresentados aos intelectuais negros que discutiram as teorias raciais do século XIX e ao festejo “Maçambique de Osório” (Ibid., p.16), festividade religiosa afrocatólica realizada pela comunidade negra de Morro Alto, entre os municípios de Osório e Maquiné, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul (BITTENCOURT JUNIOR, 2006).

As diretrizes curriculares de História para o 9º ano do Ensino Fundamental contempla o período contemporâneo restante dos eventos observados na série anterior, dando enfoque principal para o espaço geográfico brasileiro, com relativamente pouca menção aos eventos ocorridos no mesmo período ao redor do planeta. Especificamente sobre o período pós-abolição ao qual observamos neste subtítulo, encontramos diferentes indicações de estudo.

A imprensa negra na Primeira República é, de acordo com a diretriz, objeto de estudo para “Conhecer a atuação dos movimentos republicanos no Rio Grande do Sul com relação às pautas da comunidade negra” (SEDUC, 2023, p.18). Esta mesma finalidade aparece novamente na “EF09HI03RS-1” que indica sobre “Compreender e avaliar a inserção da população negra na sociedade brasileira urbana e rural”. Essa habilidade está relacionada ao objeto de estudo:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (Ibid., p.19)

Novamente observamos as diretrizes curriculares focalizando a população negra como sujeitos históricos, enquanto componentes substanciais da história do país e do estado sul-rio-grandense. Não só os percebem como participantes, que poderíamos conceber como coadjuvantes, mas sim como atores de sua própria história, não necessitando ter uma relação com o grupo hegemônico para existir

enquanto conhecimento legítimo, mas sim a partir de suas próprias relações internas, como no caso da imprensa negra.

A ideia de que a cidadania da população negra não fora fundada automaticamente com a assinatura da então princesa Isabel é reforçada por um subtítulo logo em seguida, que indica a compreensão de que a “mudança de status de escravo para homem livre não mudou automaticamente a partir da abolição” (EF09HI03RS-2), questionando justamente a inserção da população negra na nova sociedade republicana (Ibid., p.19). Para entender esta inserção na nova sociedade que ainda delegava à população negra os mesmos trabalhos e posições sociais, vimos no primeiro capítulo a importância dos clubes sociais negros e suas capacidades de integralizar as comunidades negras em diversos aspectos. A diretriz curricular para o 9º ano também direciona por este caminho, onde na Habilidade para Temas Transversais da habilidade “EF09HI05RS-2” estabelece que se deva “Conhecer os clubes sociais negros do Rio Grande do Sul e sua atuação econômica, política e social” (Ibid., p.20).

Considerando nosso recorte da “pampa em branqueamento”, nossa observação sobre estas diretrizes do 9º ano seguem no próximo subtítulo. Contudo, pudemos observar que as diretrizes curriculares do Rio Grande do Sul buscam romper com a imagem comum construída ao longo do século XX de região antagônica do Brasil, diferente das demais regiões onde a escravidão e o pós-abolição consolidaram a presença de grandes populações negras e pardas. O Rio Grande do Sul das diretrizes curriculares para o ensino de História apresenta um outro estado, mais condizente com a constituição étnica de sua população e mais preocupado com o não-esquecimento da memória, história e cultura afro-gaúcha.

No caso uruguaio, nosso recorte geográfico e temporal focalizado aqui está apresentado nas diretrizes curriculares do 9º ano da EBI, mais especificamente nos tópicos 1 e 2 (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2023b, p.13-14). Estes tópicos tratam integralmente do espaço geográfico uruguaio entre o início do século XX até sua metade, na década de 1950. Dos saberes expostos nas diretrizes da série anterior para o início desta há um hiato de algumas décadas, sobretudo das relativas ao período pós-abolição a partir de 1846. Deste modo nos resta, neste subtítulo, observar as diretrizes sobre o período da primeira metade do século XX.

O tópico 1 contém seis subtópicos, das quais há a referência aos movimentos migratórios; as políticas de Estado do Batllismo; a construção da democracia uruguaia e a integração social; tradições vanguardistas artísticas; repercussões da Primeira Guerra Mundial no território uruguaio e no mundo e “El Uruguay del centenario y las culturas urbanas y rurales” (Ibid., p.13). Mais uma vez não há nenhuma referência direta à população afro-uruguaia diretamente. Podemos então tentar estabelecer possíveis direcionamentos que alcancem a protagonização desta população em algum dos eventos referenciados pela diretriz.

No subtópico relacionado aos saberes sobre a construção da democracia uruguaia e integração social mais abertamente há a possibilidade de introduzir a história afro-uruguaia. Repetidas vezes as diretrizes curriculares uruguaias mencionam a finalidade de observar as múltiplas perspectivas sociais, neste caso a ideia de integração social apareça para reforçar esta indicação. Contudo, assim como no currículo brasileiro há o nítido reconhecimento das dificuldades encontradas na integração social das populações recém saídas do cativeiro e, a partir desta busca pela cidadania houve a criação dos clubes sociais negros, há a nítida possibilidade de isto ser trabalhado nas salas de aula uruguaias, tendo em vista os numerosos exemplos de comunidades negras organizadas, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Por sua vez, o subtópico que indica o estudo das tradições artísticas, que possui como complemento “Expresiones en el pensamiento y el arte nacional del período” poderia facilmente se dedicar, ao menos em parte, ao estudo dos grupos artísticos negros do início do século XX, como as “comparsas”, que apresentavam o Candombe e a “Chica y bámbula” (FREGA; CHAGAS; MONTAÑO; STALLA, 2008, p.30-31, 34-37). Sobretudo pelo Candombe ser reconhecido como manifestação cultural nacional pela lei nº 18059 e, principalmente, pela recente lei nº 20053, que declarou ser de “interesse geral o Candombe” (URUGUAI, 2022). Legislação esta que em seu segundo artigo dispõe sobre o interesse particular da presença do Candombe “em los programas educativos y de formación docente, como expresión cultural autóctona de la República Oriental del Uruguay”.

O segundo tópico é intitulado como “La consolidación del modelo de país en el contexto internacional (1929-1955)”, contendo três subtópicos em que os dois primeiros se dividem internamente em outros subtópicos. No total temos seis

indicações para estudos sobre o Uruguai neste período entre as décadas de 1920 e 1950. Novamente, nenhuma diretriz que contemple explicitamente um saber relativo à população ou cultura afro-uruguaia do período observado. Nota-se que as diretrizes deste tópico se tratam, quase a totalidade, sobre história política e econômica, uma vez que indica os estudos sobre a crise global de 1929; o avanço das políticas totalitárias; “Evolución política del período en Uruguay”; desenvolvimento industrial e políticas sociais; consequências da Segunda Guerra Mundial e, por fim, expressões culturais e artísticas do Uruguai neste período (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2023b, p.13).

Quando nomeamos o período como a “pampa em branqueamento” foi justamente por essa política de apagamento da história e cultura afrodescendente. O apagamento institucionalizado, tendo o livro do centenário como grande exemplo deste período, se mostra ainda um problema quando percebemos diretrizes curriculares da disciplina de História não contendo nenhuma referência direta à parte substancial dos agentes envolvidos nos fenômenos históricos que são escolhidos para serem estudados. Onde estavam as populações afro-uruguaias quando da crise de 1929? Ou até mesmo quando ocorreu o desenvolvimento industrial uruguaio, os trabalhadores eram todos brancos? É claro que estamos observando diretrizes que, mais do que resumidas, são muito amplas e abrem possibilidades de, em maior ou menor medida, levar à sala de aula estes saberes. Contudo, a ausência destas indicações também supõe o contrário, o seu intencional esquecimento.

4.1.3 A “PAMPA BRANCA” NOS CURRÍCULOS

Seguindo na esteira do 9º ano da EBI uruguaia, observemos, por fim, os conteúdos de História dispostos nas diretrizes desta série sobre o último período histórico que definimos como a “pampa branca”, que em termos cronológicos compreende as décadas posteriores a 1960, se aproximando aos dias de hoje. Naturalmente esta será a menor parte de nossa observação comparada, pois menores são os conteúdos específicos sobre o tema de nossa pesquisa em ambos os documentos curriculares.

As diretrizes curriculares para este recorte estão nos últimos tópicos do ano letivo desta série. Os tópicos 3 e 4 (Ibid., p.13-14) dão conta dos eventos históricos que vão de 1955 até a primeira década do século XXI. Das treze indicações de estudo,

sete são diretamente ligados ao tema político, dentre os quais estão duas diretrizes sobre o período ditatorial. Outras quatro indicações tratam de temas econômicos como uma crise enfrentada nas décadas de 1950 e 1960 e a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul). As demais referenciam temas relacionados a expressões culturais urbanas e rurais do período, bem como o posicionamento de diferentes atores sociais frente a crise acima mencionada (Ibid., p.13-14).

Já está bem evidente que as ausências são constantes nas diretrizes curriculares uruguaias, de modo que em raros momentos especifica temas diretamente relacionados à história e cultura afro-uruguaia. Se focalizarmos sobre o tema de história da África a situação se demonstra ainda mais grave. As diretrizes possuem dentre os chamados “contenidos estructurantes”, algo semelhante às transversalidades do currículo brasileiro, indicações como “Sociedades y sus interrelaciones históricas” e “Diversidad cultural: las manifestaciones culturales como signo de identidad” (Ibid., p.3). Pensamentos estes que são orientações estruturais do currículo, que definem finalidades das escolhas curriculares. Contudo, não pudemos observar nestas diretrizes muitas interrelações históricas entre sociedades além da relação Uruguai-Europa, nem a diversidade cultural que forma a identidade nacional como o Candombe, instituído por lei como tal.

Concluindo o levantamento de conteúdos curriculares, observemos as últimas diretrizes do 9º ano do Ensino Fundamental sul-rio-grandense. Estas diretrizes tratam do recorte temporal entre a década de 1940 até os dias de hoje, compreendendo eventos históricos ocorrido no Brasil (especificamente em maior número no Rio Grande do Sul), África, Europa e Ásia (estes dois últimos relacionados ao fenômeno da Guerra Fria).

Sobre o continente africano as diretrizes indicam o estudo do neocolonialismo, bem como o advento dos nacionalismos africanos em prol das independências ocorridas a partir de meados do século XX. O texto curricular também tem a preocupação de relacionar estes eventos do outro lado do Oceano Atlântico com o Brasil do mesmo período ao estabelecer que os educandos e educadores identifiquem os “desdobramentos das dinâmicas colonialistas junto à comunidade negra no Brasil, especialmente no contexto do racismo estrutural” (SEDUC-RS, 2023, p.22).

Voltamo-nos agora para o Brasil. As diretrizes mencionam as mudanças políticas e sociais dos períodos Vargas e Juscelino Kubitschek, até que retorna ao tema étnico-social com a indicação de estudos sobre o Teatro Experimental do Negro (1944-1961), assim como, na mesma habilidade (EF09HI19RS-2), estabelece também o ensino da formação do Movimento Negro Unificado “e sua atuação na contestação a ditadura civil-militar e luta contra o racismo” (Ibid., p.22).

Na esteira dos eventos políticos adentramos no tema da ditadura civil-militar brasileira. Mesmo que tanto Brasil como o Uruguai tiveram leis de anistia no pós-ditadura, o currículo brasileiro dedica maior espaço, equivalentemente, ao estudo do fenômeno que o seu vizinho ao sul. Encontramos nesta diretriz algumas indicações de estudo que relacionem à história e cultura afrodescendente. Para compreender os processos de resistência ao regime há a indicação de estudo de estratégias utilizadas pela oposição (EF09HI20RS-1), onde inclui “as questões indígena e negra e a ditadura” como objeto de conhecimento. Assim como, mais adiante no cronograma, indica o estudo sobre “os movimentos sociais negros que atuaram na contestação às ditaduras”, aqui se referindo também às demais ditaduras de segurança nacional impostas na América do Sul (EF09HI29) (Ibid., p.25).

Concluindo as diretrizes diretamente relacionadas à população negra brasileira e sua história enquanto atores sociais, há as diretrizes acerca do fenômeno da Constituinte na habilidade “EF09HI22RS-2” que tem por objeto de conhecimento

O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.); A história recente do Brasil, transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. (Ibid., p.23)

Esta diretriz ainda indica, nas Habilidades para Temas Transversais, “Conhecer as mobilizações da comunidade negra nas mobilizações para a Assembleia Constituinte”, bem como “Identificar os intelectuais negros e negras atuantes nas mobilizações pelos direitos civis, sociais e políticos da comunidade negra” (Ibid., p.23).

Finalizando o ano letivo, já adentrado na contemporaneidade do século XXI, os educandos ainda devem estudar, pela indicação da diretriz, as “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” (Ibid., p.26). Fica nítida a grande presença de diretrizes para ensino de conteúdos relacionados diretamente à história e cultura afro-brasileira e afro-gaúcha, não sendo necessário esperar que os educadores, com o uso da autonomia educacional que lhes é respeitada via legislação, empreguem

naturalmente em seu trabalho docente o arcabouço de conhecimentos sobre o tema, a fim de que a Lei 10.639/03 seja cumprida. O caso brasileiro, neste ponto, implica a obrigatoriedade do começo ao fim do processo, não aguardando pela escolha individual de cada docente, mas sim indicando caminhos mais ou menos delimitados para que o ensino do tema em questão seja realizado.

4.2 AUSÊNCIAS E PRESENCAS DOS SABERES AFRO-LATINOS

Como apresentado na introdução desta monografia, procuramos realizar um levantamento das diretrizes curriculares que tratam dos saberes referentes à cultura e história afrodescendente em dois diferentes documentos, o currículo uruguaio e o currículo sul-rio-grandense, este último incluso na lógica nacional brasileira de construção curricular. O que nos importava, de antemão, era se havia ou não tais saberes dispostos nas diretrizes, de modo a compreender a preocupação de cada entidade responsável, seja uruguaia, seja sul-rio-grandense, com o ensino do tema e com a execução das leis que determinam este aprendizado. Contudo, pudemos observar, de um lado, a constante ausência destas diretrizes e, por outro, a constante presença. Currículos oficiais de países e regiões tão próximas, com muitas similaridades no percurso histórico das populações afrodescendentes, objeto de estudo estipulado pelas legislações, mas que focalizam as perspectivas sobre seus passados de maneiras visivelmente distintas estruturalmente.

Para buscar compreender a ausência explícita no currículo uruguaio e a presença gritante no currículo sul-rio-grandense, utilizaremos o conceito de *ecologia dos saberes* e de sua *sociologia das ausências* de Boaventura de Souza Santos (2006). Para o autor, os saberes ao que temos acesso em nossas sociedades se realiza a partir de uma lógica construída por um poder hegemônico. Santos constata que os saberes hegemônicos respondem à um modelo de “racionalidade ocidental”, que ele também define como “razão indolente”. Sua crítica à esta “razão indolente” se deve ao fato de que, construída pelo ocidente europeu nos últimos duzentos anos, define o que deve ou não ser considerado, utilizando para isso a ocultação e o descrédito (SANTOS, 2006, p.238).

Em contraposição a esta “razão indolente”, Santos propõe a “razão cosmopolita” como modelo lógico da definição dos saberes, de modo a evitar o que ele denomina de desperdício da experiência. Para alcançar esta nova lógica, o autor

propõe que seja realizado três operações sociológicas: a “sociologia das ausências”; a “sociologia das emergências” e o “trabalho de tradução”. Focaremos aqui nas duas primeiras.

A “indolência” da razão, para o autor, ocorre de quatro formas: razão impotente; razão arrogante; razão metonímica e razão proléptica. A *sociologia das ausências* se encontra como crítica a razão metonímica pois esta razão estipula que uma parte do conhecimento seja tomada como um todo (Ibid., p.241). A razão metonímica

[...] se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima. (Ibid., p.240)

Esta razão age como um dos meios utilizados no estabelecimento e reprodução da “razão indolente”, mediando todo aquele saber que deveria ou não ser incluído no panteão do conhecimento ocidental. O autor relata que

[...] a razão metonímica continuou a presidir os debates mesmo quando se introduziu neles o tema do multiculturalismo e a ciência passou a ver-se como multicultural. Os outros saberes, não científicos nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes não ocidentais, continuaram até hoje em grande medida fora do debate. (Ibid., p.241)

As metodologias da razão metonímica realizam a produção da não-existência, enquanto não reconhecimento de um dado saber. Esta produção passa, por sua vez, por cinco lógicas. A monocultura do saber ou rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante e a lógica produtivista.

A primeira delimita que aquilo que não for ciência moderna ou da alta cultura, conceitos criados na Europa, deve ser ignorado (Ibid., p.247). Já a segunda estipula que a história possui um sentido e direção linear, de modo a posicionar aquilo que é considerado primitivo e aquilo que é considerado progresso (Ibid., p.247).

A terceira lógica delimita que haja uma classificação social entre os saberes a partir de seus agentes, de modo que a dominação seja consequência da relação, uma vez que há saberes classificados como inferiores e superiores, sobretudo quando estas classificações são realizadas por aspectos raciais e sexuais (Ibid., p.247). Em penúltimo temos a lógica da escala dominante, a qual posiciona saberes como particulares e saberes como globais, de modo que aqueles considerados inferiores o são por abrangerem uma específica realidade, e os superiores são capazes de compreender realidades muito maiores.

Por fim, a quinta lógica é a produtivista. Diretamente ligada ao pensamento capitalista, considera a produção como critério de classificação dos saberes. Aqueles saberes oriundos de realidades consideradas improdutivas, sob a ótica capitalista, são deslegitimados e vistos como insignificantes, enquanto aqueles que oriundam-se de realidade de domínio econômico, estes são classificados como relevantes (Ibid., p.248).

É neste ponto que o autor argumenta que a *sociologia das ausências* é a operação sociológica necessária para transformar a “razão indolente” em “razão cosmopolita”. Para ele a *sociologia das ausências*

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. [...] O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (Ibid., p.246)

O que percebemos ao observarmos os currículos é uma diferença estrutural que pode ser explicado através da ótica da *ecologia dos saberes*. O currículo oficial uruguaio está nitidamente numa “razão indolente”, de modo a reproduzir os saberes hegemônicos mesmo que isto não seja a melhor representação de sua realidade. Vimos diretrizes curriculares mais preocupadas na situação econômica europeia do que na situação dos trabalhadores escravizados do país, muito menos quando buscamos estas populações nos temas que tratam do período posterior a abolição.

O texto curricular uruguaio observado contribui na construção da não-existência, ao mesmo momento que defende que seus educandos concluam o ciclo escolar reconhecendo a multiculturalidade do país e os diferentes atores históricos. Contrariamente ao currículo do seu vizinho, Rio Grande do Sul, que mesmo estando incluso na lógica educacional brasileira, inclui temáticas próprias que seguem a linha proposta a partir da capital do país, conduzindo diretrizes condizentes com a legislação e se apropriando dos saberes advindos não só do continente africano, como do histórico percurso das populações afro-brasileiras, posicionando-as como produtoras do conhecimento e agentes diretos da formação histórica do país e, especificamente, do estado.

À luz da *sociologia das ausências* é nítido o tamanho antagonismo entre a produção de ambos documentos curriculares e a situação conteudista das diretrizes relacionadas à cultura e história afrodescendente. Estudantes dos dois lados da

fronteira constroem conhecimentos, a partir de suas escolas, completamente diferentes sobre a história negra da região, onde um obtém acesso garantido pelas entidades competentes a estes saberes, enquanto o outro depende, em grande medida, da iniciativa dos educadores para obter o mesmo acesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo exposto, podemos concluir que apesar de contextos histórico-sociais próximos, legislações e populações etnicamente semelhantes, Rio Grande do Sul e Uruguai não dedicam a mesma preocupação para o ensino da temática de História da África e das populações afro-latinas na educação básica. Podemos observar as diretrizes para o Ensino Fundamental sul-rio-grandense, baseado na BNCC e implementado pela Secretaria da Educação do estado, voltadas em grande número para o ensino da temática, enquanto que nos anos finais da EBI uruguiaia não havia a mesma preocupação de incluir diretrizes semelhantes.

A realização desse levantamento de modo comparativo demonstra não apenas diferenças e semelhanças, mas sim em que polo do pensamento educacional cada sistema se localiza. A partir dos saberes eleitos como legítimos, podemos reconhecer o posicionamento institucional frente às reivindicações de setores políticos e o compromisso com a execução da legislação.

O que conseguimos delimitar é que as formações históricas e legislativas destas regiões ao sul do continente sul-americano voltaram-se para a marginalização das populações afro-latinas, até que fizessem parte da minoria numérica e simbólica das identidades uruguaias e sul-rio-grandenses, num longo período de tempo sem uma educação que centrasse também as experiências e culturas negras.

Atualmente há legislações que estipulem essa educação, tanto no Uruguai como no Brasil e, conseqüentemente no Rio Grande do Sul, contudo em apenas um dos lados da fronteira a legislação é explicitamente realizada a partir das diretrizes curriculares. Estas regiões compõem parte da América Afro-latina, suas populações possuem a “memória da escravidão” (ANDREWS, 2007, p.30), é de conhecimento comum o passado afrodiaspórico, portanto, as diretrizes curriculares devem focalizar esta parte da história como substancial da formação nacional ou regional. Além de reconhecimento, estamos falando de representação e inclusão de uma população historicamente marginalizada no panteão dos saberes legítimos.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Básica Integrada – História. Tramo 5, Grados 7° y 8°. Montevideo, 2023a.

_____. Programa de Educación Básica Integrada – História. Tramo 6, Grados 9°. Montevideo, 2023b.

AHLERT, Lucildo; GEDOZ, Sirlei T. Povoamento e desenvolvimento econômico na região do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul–1822 a 1930. **Estudo & Debate**, v. 8, p. 1-30, 2001. Disponível em: <http://www.cicvaledotaquari.com.br/wp-content/uploads/hist-eco-vt-texto3-1822-1930.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar A. (Orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro; FRAGA, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVAREZ, Facundo. Entre la leyenda negra y el héroe fundador: El Reglamento de tierras artiguista. **Historia e Historiografía en el Uruguay**. Montevidéo, 2017. Disponível em: <https://www.aacademica.org/facundo.alvarez/4.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

ANDREWS, George R. **América Afro-Latina: 1800-2000**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. **Negritud en la nación blanca: uma história de Afro-Uruguay, 1830-2010**. Montevidéo: Linardi y Risso, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e Gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: A Nação/Instituto Nacional do Livro, 1975.

BARBA, Enrique M. Sobre el contrabando de la Colônia del Sacramento (siglo XVIII). **Investigaciones y Ensayos – Academia Nacional de la História**. Jan.-jun. Buenos Aires, 1980. Disponível em: <https://repositorio.anh.org.ar/handle/anh/477>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr C. **Maçambique de Osório – entre a devoção e o espetáculo: não se cala na batida do tambor e da maçaquaia**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, p. 449. 2006.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOLLMANN, Mario da G. N.; AGUIAR, Letícia C. LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol.10, nº19, pp.407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em: 5 de setembro de 2023.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2010.

BORUCKI, Alex. Notas sobre el tráfico de esclavos al Río de la Plata durante el siglo XVIII. **Revista Latino-Americana de Estudos Avançados**. V.1, n.1, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relea/article/view/534/468>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2023.

_____. **Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Rio de Janeiro, 1871.

_____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Rio de Janeiro, 1850.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BREITENBACH, Raquel; TROAIN, Alessandra. Conflito agrário entre índios e agricultores familiares do norte do Rio Grande do Sul – Brasil. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações-MG, v. 12, nº 1, jan./jun. 2014, p.547-559. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1391/pdf_137. Acesso em: 26 de julho de 2023.

CABELLA, Wanda; NATHAN, Mathías; TENENBAUM, Mariana. La población afro-uruguaya en el Censo 2011. In: CALVO, Juan J. (Org.) **Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República, 2013.

CURI, Alcides B. **Inmigración europea e indústria: Uruguay en la región (1870-1915)**. Montevideo: Universidad de la República, 2014.

DIAS, João F. “Chuta que é macumba”: o percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. **Sankofa**, São Paulo, Ano 12, nº22, Maio/2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/158257/153441>. Acesso em: 26 de julho de 2023.

DÍAZ, Matias R. El proceso de elaboración de la Ley General de Educación 18.437: apuntes para comprender la falta de apoyo en el marco de una apuesta incrementalista. **Anais da XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de**

Ciencias Sociales – UdelaR. Montevidéo, 15, 16 e 17 de setembro de 2015.

Disponível em:

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10834/1/XIV%20JICS_Mat%3%adasRuizD%3%adaz.pdf. Acesso em: 5 de outubro de 2023.

DOMINGO, Rosario; PATRÓN, Rossana. Sistema Educativo Uruguayo: aspectos relevantes de la Ley de Educacion de 2008. **Nota Docente**, Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR, nº23, fev. 2010, pp.1-34. Disponível em:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21000>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: uma utopia e várias histórias do tempo presente. *In*: REIS, Tiago S. (et al.) (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente: volume 3**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

FRÁVEGA, Lucas D. Revisando continuidades: la agenda educativa de los conclave gubernamentales (1973-1981) durante la dictadura cívico-militar uruguaya. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v.9, n.1, p. 188-207, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63327/37367>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

FREGA, Ana; CHAGAS, Karla; MONTAÑO, Óscar; STALLA, Natalia. Breve historia de los afrodescendientes en el Uruguay. *In*: SOMMA, Lúcia S. (Org.) **Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales em Uruguay**. Montevidéo: Mastergraf, 2008.

GIL, Natália de L.; ANTUNES, Cláudia P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, nº1, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wfjfqJ4ZVLMK83dvqnMWBvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Gwendolyn M. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. **Topoi**, v.6, n.10, jan.-jun. 2005, pp.29-70. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/topoi/a/Kf93GHzp3cV38MyTjQgvd9L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 de outubro de 2023.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Brasília, 2010.

INE. Instituto Nacional de Estatística. **Censo de población**. Montevidéo, 2011.

LOHN, Reinaldo L. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. *In*: REIS, Tiago S. et al (Orgs.). **Coleção história do tempo presente: volume 1**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

LONER, Beatriz A.; GILL, Lorena A. Clubes carnavalescos negros na cidade de Pelotas. *In*: KOSCHIER, Paulo L.; GILL, Lorena A. (Orgs.) **A família Silva e outros escritos: escravidão e pós-abolição ao sul do Brasil**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2019.

LUZURIAGA, Juan C. Los procesos inmigratorios en el Uruguay del siglo XIX: visión de conjunto. **XIV Encuentro de Lationamericanistas Españoles: congreso internacional**. Santiago de Compostela-ESP, 2010. Pp.1002-1018. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00530616/document>. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

MAESTRI, Mário. **Breve história do Rio Grande do Sul: da pré-história aos dias atuais**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010.

_____. O Negro e o Imaginário Étnico Gaúcho. *In*: BAQUERO, Marcello et all. **Diversidade étnica e identidade gaúcha**. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994.

MENEGAT, Carla. “Em interesses do Império, além do Jaguarão”: os brasileiros e suas propriedades na República Oriental do Uruguai (1845-1864). *In*: GRINBERG, Keila (Org.). **As fronteiras da escravidão e da liberdade no sul da América**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

_____. Escravidão, cidadania, recrutamento militar e liberdade: brasileiros no Estado Oriental do Uruguai (1838-1864). **Revista de História**. N.178. São Paulo, 2019. P. 1-28. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/144029/157096>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

MONTEIRO, Rui A. C.; GONZÁLES, Miguel L.; GARCIA, Alessandro B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, UFSCar, v.5, n°2, pp.82-95, nov. 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225/142>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, Fernanda. As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960). Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Ryan de S. Colonização alemã e cidadania: a participação política dos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul (século XIX). **Textos de História**, v. 16, n. 2, Brasília, p.79-104, 2008.

OLIVEIRA SILVEIRA. **Antologia poética de Oliveira Silveira**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

OLIVEN, Ruben G. A Invisibilidade Social e Simbólica do Negro no Rio Grande do Sul. *In*: LEITE, Ilka B. **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Ilha de Santa Catarina-SC: Letras Contemporâneas, 1996.

_____. **A Parte e o Todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, 1948.

ORO, Ari. Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul: Passado e Presente. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, nº2, 2002, p.345-384. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/MHgZxZM6Nw5qzMqZHyy7dQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

PAIXÃO, Cassiane de F.; LOBATO, Anderson O. (Orgs.) **Os clubes sociais negros no Estado do Rio Grande do Sul**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017.

PALERMO, Eduardo R. Afrouruguayos: sus caminos en la historia. In: BECERRA, María José, BUFFA, Diego, NOUFOURI, H, AYALA, M. (Orgs.). **Las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Pasado, presente y perspectivas desde el siglo XXI**. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero, 2012. p. 269-294.

PALESO, Anabela. La descentralización educativa, la territorialidade y el derecho a la Educación em Uruguay (s.XXI). **Políticas Educativas**, Paraná, v.12, n.2, pp.118-127, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/94743/54564>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

PAULINO, Sílvia C.; OLIVEIRA, Rosane. Vadiagem e as novas formas de controle da população negra urbana pós-abolição. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 1, p.94-110, jan.-jun. 2020. Disponível em:

<https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/195/225>. Acesso em: 5 de agosto de 2023.

PETIZ, Silmei de S. **Buscando a liberdade: as fugas de escravos da província de São Pedro para o além-fronteira (1815-1851)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2001.

PIASSINI, Carlos E. Imigração alemã no Rio Grande do Sul e cidadania: naturalização e participação política, 1824-1889. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2021. 372 p.

Revista Mundo Afro, Montevideu-UY, v.1, nº2, p.1-41, nov.1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/70811>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

Revista Mundo Afro, Montevideu-UY, v.2, nº19, p.1-8, set. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/70814>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

RIOS, Ana M.; MATTOS, Hebe M. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v.5, nº8, jan.-jun. 2004. p.170-198. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de junho de 2023.

ROMANO, Antonio M. La política educativa en primaria durante la última dictadura cívico-militar en el Uruguay (1973-1985): la refundación de una nueva cultura institucional. **Historia de la Educación**, Buenos Aires, v.14, n. °2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v14n2/v14n2a07.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

SARAIVA, M.; CHAGAS, Ângela; LUCE, M. B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419–442, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544/1115>. Acesso em> 12 de outubro de 2023.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHELOTTO, Magdalena. La dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985): militarización de los poderes del estado, transición política y contienda de competencias. **Diacronie**, n.º 24, v.4, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/diacronie/3808>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

SEDUC-RS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Matrizes de Referência. Ensino Fundamental – Anos Finais**, Porto Alegre, 2023.

SENA, Jazmín. Laicidad(es) en el Uruguay de la Modernidad Tardía. **Anais da XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales - Udelar**. Montevideú, 2016.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor (Org.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SÔNEGO, Aline. “Correspondemos a uma aspiração de nossa classe”: o pós-abolição a partir do jornal O Astro (Cachoeira e Rio Pardo, RS). Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Santa Maria, 2022.

_____. “Sob a condição que continue em nossa companhia”: as décadas finais da escravidão e a transição para o trabalho livre em um município rio-grandense. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UPF, Passo Fundo, p.128. 2011.

SOTELO BOVINO, María V. Religión y pobreza en Uruguay: algunos hallazgos cuantitativos. **Revista Territórios e Fronteiras**, Campo Grande, v.3, n. °2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/79/78>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out. 2002, p.237-280.

Disponível em:

https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RC_CS63.PDF. Acesso em: 3 de maio de 2023.

TAKS, Javier. Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada. **Theomai**, Buenos Aires, n.º 14, 2006, p.139-156. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401412.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

THOMPSON FLORES, Mariana F. da C.. **Crimes de Fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845-1889)**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica-RS, p.343. 2012.

URUGUAI. **Constitucion de La Republica com las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994 y el 8 de diciembre de 1996**. Montevideú. 1967.

_____. **Ley nº 19122 de 9 de setiembre de 2013**. Montevideú, 2013.

_____. **Ley nº 20053 de 24 de junho de 2022**. Montevideú, 2022.

_____. **Ley n. 17.817 del 14 de setiembre 2004**. Montevideo, 2004.

_____. **Ley n. 18.059 del 28 de noviembre 2006**. Montevideo, 2006.

_____. **Ley n. 18.437 del 16 de enero 2009**. Ley General de Educación. Montevideo, 2009.

_____. **Ley n. 15.739 del 28 de abril 1985**. Ley de Emergencia de la Educación. Montevideo, 1985.

_____. Instituto Nacional de Estadística (INE). Censo Populacional. 2011.

_____. Marco Curricular Nacional. Montevideú, 2022.

_____. Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de la Campanã y Seguridad de sus Hacendados. Paysandu, 1815.

VITAL JUNIOR, Raul R. Caminhos da colonização alemã no Rio Grande do Sul: políticas de Estado, etnicidade e transição. *In*: CARELI, Sandra da S.; KNIERIM, Luiz C. (Orgs.) **Releituras da História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, jan./mar. 2014, pp. 190-202. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 de setembro de 2023.