

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

YURI JUAN DE OLIVEIRA CARDOSO

**ENSINO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E
LITERATURA COMO CAMINHO PARA REMEMORAÇÕES
ESTUDANTIS**

**CAMPO MOURÃO – PR
2025**

YURI JUAN DE OLIVEIRA CARDOSO

**ENSINO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E
LITERATURA COMO CAMINHO PARA REMEMORAÇÕES
ESTUDANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador(a): Dr(a). Cyntia Simioni França

**CAMPO MOURÃO – PR
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Juan de Oliveira Cardoso, Yuri
ENSINO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E
LITERATURA COMO CAMINHO PARA REMEMORAÇÕES ESTUDANTIS
/ Yuri Juan de Oliveira Cardoso. -- Campo Mourão-
PR, 2025.
164 f.

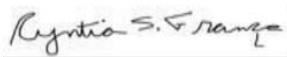
Orientador: Cyntia Simioni França.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) --
Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Ensino de História. 2. Ensino étnico-racial.
3. Literatura de autoria negra. 4. Mônadas. 5.
Memória. I - Simioni França, Cyntia (orient). II -
Título.


YURI JUAN DE OLIVEIRA CARDOSO

**ENSINO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA
COMO CAMINHO PARA REMEMORAÇÕES ESTUDANTIS**


BANCA EXAMINADORA



Dra. Cynthia Simioni França (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Documento assinado digitalmente
 **EULALIA MARIA APARECIDA DE MORAES**
Data: 15/12/2025 17:16:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes - Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História – ProfHistória (Universidade Estadual do Paraná – Unespar)

Documento assinado digitalmente
 **DIVANIA LUIZA RODRIGUES**
Data: 15/12/2025 11:16:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. Divania Luiza Rodrigues - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História –
ProfHistória (Universidade Estadual do Paraná – Unespar)



Dr. Yuri Manuel Francisco Agostinho (Universidade de Luanda – UniLuanda /Angola)
Data de Aprovação

11 /12/2025

Campo Mourão – PR

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que nunca produzimos nada sozinhos, sempre partimos de leituras, estudos e principalmente conselhos. Diversas foram as pessoas que de alguma forma fizeram parte desta pesquisa, seja nos melhores ou piores momentos... não irei agradecer a partir de maior ou menor importância, mas sim realizar um pequeno gesto de agradecimento aos que de alguma forma tornaram a pesquisa possível.

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha orientadora Cyntia Simioni França, que, desde meus primeiros passos acadêmicos, esteve ao meu lado. Recordo-me bem das primeiras críticas, dos primeiros elogios e, principalmente, dos debates, que, com muito cuidado, possibilitaram meu crescimento acadêmico que culmina nesta dissertação. Sem dúvida, a qualidade do texto não poderia ser a mesma com outro professor... o olhar sensitivo, humano, da minha orientadora reflete os meus ideais sobre a função de um educador.

Gostaria de agradecer também aos professores, minha banca, Eulália Maria Aparecida de Moraes, Divania Luiza Rodrigues e Yuri Francisco Agostinho, que atenciosamente aceitaram fazer parte direta da evolução deste texto. Cuidadosamente, auxiliaram com apontamentos, críticas e sugestões que enriqueceram o desenvolvimento da pesquisa.

Acredito muito na educação, apesar das dificuldades e poucos retornos em ser um professor no Brasil. Um dos momentos mais gratificantes é quando se torna possível alcançar o aluno. Dessa forma trago meus agradecimentos a todos os professores que, de alguma forma, tornaram possível minha trajetória. Não tenho dúvidas de que se hoje sou docente é graças ao esforço de muitos outros.

Sou grato à UNESPAR, instituição de ensino que me acolheu desde minha graduação e que, durante meus estudos no PROFHISTÓRIA, dispuseram de uma bolsa financeira, que, sem dúvida tornou possível esse trabalho.

Não poderia esquecer de agradecer ao grupo de estudos Odisseia, que colaborou na evolução da minha pesquisa. Antes de tudo colegas que, com muito carinho, sempre teceram novas rotas para a resolução de problemas que pareciam impossíveis.

Trago também agradecimentos aos professores e alunos da turma IA23 do IFC, pois sem eles nada do que irei apresentar a você leitor(a) seria possível, especialmente aos professores Rodolfo Augusto Bravo de Conto e Roberta Raquel, que de braços abertos aceitaram minhas propostas de intervenção pedagógica e possibilitaram o andamento da pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer a minha esposa, Mirian Cardoso de Oliveira, que me possibilitou trilhar diversos momentos especiais, sejam eles acadêmicos ou pessoais. Sou grato por estar ao meu lado nos momentos bons e ruins, partilhar suas experiências e ser meu refúgio nas dificuldades.

Gostaria de agradecer aos meus familiares, em especial a minha avó Rosimari da Silva Martins e meu avô Celso Rossetti, que, juntos, me criaram e possibilitaram esta conquista. O acesso ao estudo sempre foi um desafio e, hoje, poder fazer um mestrado é totalmente gratificante para mim, portanto agradeço por cada momento de apoio.

Não poderia esquecer de trazer os agradecimentos aos amigos, sejam eles ligados aos meus estudos ou não, mas que de alguma forma, representaram momentos de lazer e descanso em meio às dificuldades.

Por fim, sou totalmente grato a você, leitor(a), que disponibilizou de seu tempo para a leitura de um singelo texto que busca reforçar a luta pelo ensino antirracista.

“Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o
medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o
desespero, o servilismo.
(Aimé Césaire, Discurso sobre o colonialismo).”

RESUMO

OLIVEIRA, Yuri Juan. **Ensino antirracista: Diálogos entre história e literatura como caminho para memórias estudiantis**. 000f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2025.

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação básica é uma realidade promulgada pelas leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008, ao mesmo tempo que ainda é invisibilizada pelo racismo institucional e estrutural que ecoa no país. A fim de promover uma formação articulada que possibilite, dentre outras questões, a afirmação de uma identidade étnica e/ou cultural plural, a presente pesquisa parte da necessidade de trazer o estudo das questões étnico-raciais para o ensino de história por meio de uma proposta interdisciplinar que coloque em diálogo História e Literatura, pelo viés da perspectiva decolonial. É com base no aporte teórico-metodológico do filósofo Walter Benjamin (1985) que essa proposta surge, utilizando da literatura enquanto uma alegoria que interpela as memórias dos estudantes em práticas de memorização sobre as suas experiências vividas na luta contra o racismo em relação aos povos afro-brasileiros em nossa sociedade. Para colocar em ação a pesquisa foram realizadas oficinas com estudantes do ensino médio, no Instituto Federal, na cidade de Balneário Camboriú, no ano de 2025. Os estudantes produziram narrativas orais, escritas, iconográficas e poéticas como forma de construir uma história a contrapelo às práticas de racismo estrutural em nosso país e como um ato político de (trans)formação social.

Palavras-chave: Ensino de História, Ensino étnico-racial, Literatura de autoria negra, Mônadas, Memória.

ABSTRACT

Anti-Racist Education: Dialogues Between History and Literature as a Pathway for Student Remembrance

The inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in the curricula of Basic Education has been a reality mandated by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, while still being rendered invisible by the institutional and structural racism that echoes throughout the country. In order to promote an articulated educational formation that enables, among other aspects, the affirmation of a plural ethnic and/or cultural identity, this research stems from the need to bring the study of ethnic-racial issues into the teaching of history through an interdisciplinary proposal that places History and Literature in dialogue from a decolonial perspective. Based on the theoretical-methodological contributions of the philosopher Walter Benjamin (1985), this proposal emerges by using literature as an allegory that interrogates students' memories through practices of remembrance and invites the production of oral, written, and iconographic narratives about their lived experiences in the struggle against racism in our society. This research examines racism against Afro-Brazilian people in our society. To put this research into action, workshops were held with high school students at the Federal Institute in the city of Balneário Camboriú in 2025. The students produced oral, written, iconographic, and poetic narratives as a way to construct a history that counters the practices of structural racism in our country and as a political act of social (trans)formation.

Keywords: History Teaching, Ethnic-Racial Teaching, Literature by Black Authors, Monads, Memory.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Camboriú-Santa Catarina.....	50
Figura 2 – Imagem panorâmica de Balneário Camboriú - Santa Catarina.....	52
Figura 3 - Imagem Panorâmica de Camboriú – Santa Catarina	52
Figura 4 - Capela de Santo Amaro, Bairro da Barra, Balneário Camboriú -SC, década de 1950.....	66
Figura 5 - “ENSINADAS A AMAR”	95
Figura 6 - “CONSCIENTIZAR E ENSINAR”	95
Figura 7 – “RACISMO NÃO SE DISCUTE, SE COMBATE”	96
Figura 8 – “ALMA LIVRE”	96
Figura 9 – “A LUTA NÃO TERMINOU”.....	97
Figura 10 – “CORREDORES DA NOITE”	97

SUMÁRIO

HISTÓRIAS QUE COM MUITOS TRILHEI, UM MEMORIAL! ¹	12
CAMINHOS DA HISTÓRIA: UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA	16
CAPÍTULO 1	21
ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAL E DESAFIOS DOCENTES	21
1.1 Uma perspectiva decolonial	31
1.2 Literatura e História dialogam?.....	36
1.3 Dialogando com teóricos da memória.....	39
1.4 A escola e Walter Benjamin, esse ensino existe?.....	43
CAPÍTULO 2	49
NOVOS CAMINHOS: PRÁTICAS E REFLEXÕES	49
2.1 De onde a pesquisa surge?	49
2.2 O chão que todos compartilham, a escola!.....	53
2.3 Aqueles que compõem a pesquisa, os alunos!	55
2.4 As marés que constroem conhecimentos: Um ensino de história antirracista.....	57
2.4.1 1º Maré – “O RACISMO PERSISTE”: Fragmentos de memórias	59
2.4.2 2º Maré - “O RACISMO NAS ESCOLAS”: A segregação racial.	65
2.4.3 3º Maré - “VIVÊNCIAS”: Notícias.	74
2.4.4 4º Maré - “DESIGUALDADE”: Os desafios de um ensino antirracista.....	87
2.4.5 5º Maré - “ALMA LIVRE”: A produção de imagens.	94
CAPÍTULO 3	100
AS MARÉS DA MEMÓRIA: (AUTO)REFLEXÕES PEDAGÓGICAS	100
3.1 Marés: expectativas e experiências a partir das oficinas	102
3.2 Proposta pedagógica antirracista: Material Didático para o ensino de história étnico-racial....	105
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	109
ANEXO I - MATERIAL DIDÁTICO ENSINO ANTIRRACISTA	112

HISTÓRIAS QUE COM MUITOS TRILHEI, UM MEMORIAL!¹

Todo o conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos - grandes e maciços
(Walter Benjamin, 1982, p.510).

A história é prescrita pelas peculiaridades, com uma infinidade de conceitos e memórias. É dessa perspectiva de Walter Benjamin, ilustrada na epígrafe acima, que me aproprio para contar um pouco sobre minhas próprias experiências. Sou nascido em uma pequena cidade do interior do Paraná, chamada Campo Mourão, espaço que me ensinou muito sobre minha identidade e um pouco do que venho hoje apresentar a vocês, leitores.

Desde novo cresci com meus avós, que considero como meus pais. Sem dúvida, se hoje pude ter acesso a um ensino público e principalmente incentivo para estudar e trilhar minha vida como professor, é graças aos esforços deles: sou grato por cada momento em que, mesmo a partir das diversas dificuldades socioeconômicas, sempre tive um espaço para dormir, comer e descansar.

Esta dissertação surge muito antes dessa tela que hoje me encontro escrevendo, ela parte de inquietações que desde novo tive. Sempre fui um menino curioso, costumava me entediar fácil com brinquedos ou telas, preferia as coisas externas, a vida fora de casa, as brincadeiras ou passeios nas ruas, que me exercitavam um ato que hoje valorizo muito, o observar.

Sempre estudei em colégios públicos, normalmente longe de minha casa, então era de costume caminhar até a escola, traçando assim um trajeto que sempre me fornecia uma gama de insurgências, ou não, na vida corriqueira pela qual eu passava durante meus trajetos. Sempre subia a mesma rua, passava em frente a mesma mercearia, cumprimentava o balconista com

¹ O memorial parte de uma tradição do grupo de estudos Odisseia, que faço parte, coordenado pela professora Cyntia Simioni França. Diferente de algo expositivo e estético ao texto, o memorial procura apresentar ao leitor(a) o passado e história quem está além do texto, ou seja, as identidades e experiências que o pesquisador carrega consigo antes de escrever uma pesquisa, de forma que não seja ignorada toda sua trajetória, evidenciando que antes de ciência o que se produz é humano, carrega sentimentos e intenções, não é neutro.

uma saudosa “boa tarde” e continuava trilhando minha trajetória, observando sempre quaisquer diferenças do que habitualmente era comum de se perceber em uma cidade do interior.

Aos poucos as mudanças chegaram, o que antes era raro, tornou-se cotidiano, os espaços em que antes eu cortava caminho para a escola, lugares inabitados, perderam espaço para máquinas e, posteriormente, grandes construções. Aos poucos o espaço em que cresci se transformou em um centro urbano, hoje caracterizado como “centro” de Campo Mourão, perdeu aquela essência ainda presente em minha memória, a “boa tarde” com que costumava cumprimentar passou-se para um simples gesto com a cabeça - as pessoas se distanciaram e eu também.

As rupturas peculiaridades sempre foram de meu interesse e, desde novo, percebia que algo estava diferente, era uma lacuna, seja nos eventos do meu dia a dia e seja nos conteúdos escolares, nunca me interessei necessariamente pelo estudo de história, mas sim nas narrativas. Lembro dos diversos sermões de meus professores por errar datas, “grandes” nomes ou eventos históricos. Em contrapartida, pensava, assim como muitos estudantes, “por qual motivo eu deveria decorar isso?”, porque minha inquietação era outra: me interessava no povo que ali, pisando naquele mesmo chão, vivenciava tais eventos. Percebi que, apesar de muito interessante, pouco se falava no chão escolar, pouco se tinha nos livros e com isso, uma curiosidade foi despertando, um desejo de conhecer aquilo que é apagado, que ao meu ver, naquele período, me parecia proposital, mas não sabia com exatidão dizer o porquê.

Na minha adolescência, fui privilegiado por ter acesso à internet, espaço em que passava horas do meu horário livre pesquisando, buscando vídeos que sanassem minhas curiosidades. Essas narrativas outras, parte de quem sou hoje, com toda certeza vem dessa acessibilidade que, desde novo, pude contemplar e ampliar meu conhecimento sobre uma gama de assuntos.

Era comum, justamente por tais interesses ao conhecimento, ser o aluno procurado por outros colegas para sanar dúvidas sobre os conteúdos da aula e, com isso, me sentia sempre ansioso para poder falar. Me via de prontidão, ensinando. Surge aí uma fagulha que ainda não sabia ao certo definir, mas hoje vejo a minha paixão pelo ensino.

Meu interesse como educador, contudo, nem sempre foi uma certeza, durante minha formação escolar tinha dúvidas sobre qual caminho trilhar. Apesar de sempre tirar boas notas, possuía problemas disciplinares que eram reflexo de meu lar, algo que hoje, como docente, consigo enxergar com mais clareza em meus alunos. O divisor de águas para meu caminho enquanto professor foi ao realizar uma prova da disciplina de Geografia no Ensino Médio. Daquele momento, lembro de um comentário da professora que me foi decisivo para a escolha

profissional: ao questioná-la sobre um erro de concordância na prova objetiva, recebi a seguinte resposta: “quando você for professor, faça sua própria prova”. Essa resposta, apesar de egoísta, me despertou uma grande reflexão: qual a função de um educador? Seria trazer apenas uma verdade única? Seria estabelecer sua narrativa acima de outras? Ou seria um reflexo do que hoje percebo enquanto um sistema totalmente exaustivo aos professores?

Ao passar pelo vestibular no curso de História, eu fiquei feliz, mas logo tive o peso da realidade, pois era necessário dar conta da jornada de trabalho no diurno e equilibrar com a graduação no período noturno. O cansaço logo me venceu. Lembro vivamente que, mesmo muito intrigado com as aulas, perdi, em alguns momentos, para o sono, deixando de participar durante algumas das discussões. Mesmo assim, me mantive firme.

Meu ano de ingresso na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) foi problemática. 2020 certamente afetou toda a instituição, assim como minha turma, pois vivenciávamos o auge da pandemia do Covid-19, que mudou todas as perspectivas existentes sobre minha graduação. O ensino a distância foi a única modalidade restante para o não encerramento do curso e, nesse processo, muitos colegas desistiram da universidade, o que, para muitos até ali, já tinha sido uma árdua conquista.

Esse contexto afetou meu rendimento e, em meu terceiro ano de graduação, precisei fazer uma escolha decisória em minha vida, pois vivenciava minha formação sem muita seriedade. Eu percebi que ela não estava sendo minimamente aproveitada. Muito da riqueza das discussões, dos debates e da elaboração de atividades eu não conseguia participar, pois minha realidade enfrentava os efeitos do contexto que vivíamos e pelo desgaste do trabalho. Por conta disso, resolvi sair do emprego e me dedicar inteiramente ao curso. Essa decisão de início foi difícil, mas não me arrependo, muito do que sei e aprendi foi graças a esse sacrifício. Entretanto, fui gratificado com uma bolsa de Iniciação Científica e posteriormente de Residência Pedagógica, o que me forneceu o apoio necessário para continuar minha formação.

Posso considerar que o último ano no curso de história foi decisório, porque, a partir dele, pude resolver minhas dúvidas, decidindo que eu realmente queria ser um professor. A partir da chamada pública do estado do Paraná, consegui assumir uma vaga como professor da disciplina de história e filosofia no ensino médio, o que, com certeza, mudou toda minha perspectiva sobre o ensino. A prática de sala de aula, junto às peculiaridades de cada aluno, torna cada aula única, e eu entendi que o trabalho de um educador é difícil, mas gratificante.

Essa decisão pela docência se refletiu para além da graduação, quando pude dar continuidade aos meus estudos com o Programa de Pós Graduação em Ensino de História - o

ProfHistória. Nesse espaço, fui bem acolhido por colegas e professores, me trazendo boas memórias e, principalmente, reflexões sobre meu ofício de professor. Nesse período entre graduação e mestrado, tenho me formado como historiador, mas, principalmente, me formei como professor.

Durante minha jornada na universidade, fui contemplado com dois Programas de Iniciação Científica, que me aproximaram da escrita acadêmica e com certeza trouxeram um gigantesco avanço intelectual. Também pude fazer parte de dois Programas de Residência Pedagógica, que evidenciaram meu propósito no curso de História, aproximando as práticas acadêmicas da escola, possibilitando o contato com a sala de aula e alunos da rede de ensino. Parto de uma família em que o Ensino Médio é considerado uma barreira de acesso, principalmente por questões socioeconômicas, e fazer parte hoje de um mestrado, sendo bolsista, é extremamente gratificante.

CAMINHOS DA HISTÓRIA: UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

“(...) especificidade da experiência dialética
consiste em dissipar a aparência
do sempre-igual
– e mesmo da repetição
– na história.”

(Walter Benjamin, Passagens, 1982)

Walter Benjamin, ao escrever este texto da epígrafe, condensa sua perspectiva sobre a história. No desenvolver dessas linhas, quando a história é observada sob uma perspectiva crítica e dialética, ela pode revelar contradições e rupturas - sendo essas perspectivas recorrentemente silenciadas pelas e nas narrativas oficiais, as quais promovem uma história linear e contínua.

Na afirmação de Benjamin, o “sempre-igual” e a “repetição” podem ser interpretados pela perspectiva do colonizador, aquele que registra sua visão sobre acontecimentos, tratando-os como históricos e fatídicos, geralmente narrado como uma história progressiva, contínua, de fatos recorrentes e organizados. Nesse constructo, a história oficial narrada constrói um contexto em que as injustiças permanecem, uma vez que desconsideram todo o restante da história - aquilo à margem. É aqui que a “experiência dialética” pensada pelo autor emerge como uma crítica à essa perspectiva normatizada, pois considera que é possível olhar para a história e perceber momentos em que há rupturas com esses ideais estabelecidos e, portanto, potenciais meios de transformação.

Essa dialética possibilita que o historiador, os sujeitos em geral, consigam perceber, nos momentos históricos, tensões, contradições e ações não concretizadas, e, a partir disso, olhar para o presente e ressignificar o futuro. É neste contexto que representa o “dissipar a aparência”, isto é, desconstruir perspectivas estabelecidas como verdades históricas e revelar aquilo que está no entremeio, nas fissuras. O autor trabalha, portanto, com defesa por uma postura crítica em relação à história, em que não devemos aceitar o que nos é imposto e olhar para as experiências daqueles que não estão presentes no discurso do colonizador.

Essas memórias silenciadas e essa perspectiva única estabelecida pela historiografia tradicional - e a necessidade de olharmos para as margens e ouvi-las - também pode ser interpretada pelo viés da leitura feita por Chimamanda, a qual diz que:

“As histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.” (Adichie, 2017, p.5).

Essas narrativas, atravessadas pela memória, tanto individual quanto coletiva, é um meio para se compreender e ressignificar a história, e, por correspondência, as experiências humanas no tempo. Ela é protagonista na formação das identidades pessoais e nacionais, e reflete conceitos, posturas e opiniões no processo de construção de narrativas históricas. No campo da educação, por sua vez, podemos entender a memória como mobilizadora de resistência e de reconstrução de sentidos - e de si mesmo - especialmente em uma sociedade marcada por desigualdades, apagamentos e silenciamentos.

Por isso que recorro à teoria de Walter Benjamin, e concebo, nesta dissertação, a memória como força viva e carregada de afetividade, cuja rememoração nos traz fragmentos que podem vir a contribuir para a reflexão crítica sobre nossa história. Em sala de aula, percebo suas possibilidades como estratégia metodológica de aproximação entre o ensino de história e as experiências dos estudantes. Contudo, a proposta não objetiva apenas promover a aprendizagem de conteúdos de história, mas busca estimular a criticidade, o pertencimento e a escuta das múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar, contribuindo para uma educação antirracista e decolonial.

A problemática da pesquisa parte da seguinte questão: Como a rememoração, presente no conceito de *mônadas* em Walter Benjamin, pode contribuir para práticas educativas no ensino de história, a partir de um diálogo com a literatura, em uma perspectiva antirracista e decolonial? Para responder a essa questão, tem como objetivo promover uma formação articulada entre literatura e história que possibilite a afirmação de uma identidade étnica e/ou cultural plural.

Para tanto, busquei compreender o conceito de memória presente em teóricos que trilham o percurso até Walter Benjamin, compreender conceitos decoloniais que fortaleçam perspectivas antirracistas e étnico-raciais e discutir problemáticas presentes no ensino brasileiro, sejam curriculares ou práticas. Desenvolvi oficinas temáticas com foco na produção de narrativas estudantis e, por fim, um material didático.

A proposta apresentada nesta pesquisa parte de um trabalho coletivo, que de forma alguma poderia ser realizada sem a colaboração daqueles que, a partir de suas narrativas, ofereceram diversas possibilidades de interpretação e compreensão de seus mundos. Nesse constructo, a pesquisa só foi possível a partir de um diálogo direto estabelecido com o Instituto

Federal Catarinense, no município de Camboriú, em Santa Catarina, junto a uma turma de 3º ano do ensino médio integrado ao curso Técnico em Informática, nomeada pela instituição como IA23. Essa turma é composta por cerca de 25 estudantes, com idades entre 16 a 18 anos, que já enfrentam a fase de vestibulares e a inserção no mercado de trabalho, e que estudam em período integral. Mesmo diante dessas dificuldades, acolheram a pesquisa de forma significativa.

As oficinas elaboradas buscaram, a partir da literatura, instigar os estudantes a refletirem e discutirem sobre o racismo e suas atuais problemáticas em nossa sociedade, evidenciando, por meio de suas narrativas e experiências relacionadas a um processo histórico que ainda deixa marcas profundas na sociedade brasileira. Nesse sentido, as oficinas abordaram desde o conhecimento sobre o racismo, que se inicia no processo escravista e historicamente marcado perpetuado, até questões específicas de como ele atua nas entrelinhas do cotidiano.

A primeira oficina foi produzida com base no romance “Água de Barrela” de Eliana Alves Cruz. Objetivamos compreender, junto aos alunos, de que forma o processo escravista está relacionado com o estereótipo racial. Ao lembrarmos da imagem do negro, esta é comumente associada ao trabalho, à tristeza e a passados pejorativo, em detrimento da valorização da bagagem sociocultural que compõem a identidade afrobrasileira.

A segunda oficina, preparada a partir do texto “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus, utiliza os espaços socioculturais presentes na região de Balneário Camboriú-SC, para compreender de que forma a segregação racial se apresenta e atua no cotidiano dos estudantes. Foram apresentando patrimônios que hoje são frequentados e apropriados por pessoas brancas, mas que no passado foram construídos pela mão de obra negra, evidenciando também como as divisões sociais permanecem visíveis na realidade estudantil.

A terceira oficina teve como fonte o conto “Natalina Soledad” de Conceição Evaristo, apresenta uma perspectiva feminina do processo de resistência ao racismo, apresentando uma contraposição entre notícias e literatura. Essa abordagem possibilitou aos estudantes lembrar suas experiências e, principalmente, dar protagonismo às identidades negras femininas que também constroem nossa sociedade.

A quarta oficina foi com o conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, promoveu reflexões sobre as desigualdades sociais presentes na vida cotidiana, que se amplificam na realidade de pessoas negras, reforçando a constante resistência e luta necessárias.

A quinta oficina foi planejada a partir do conto “Amigo do Rei” de Ruth Rocha, e apresentou aos estudantes uma comunidade quilombola localizada no município de Balneário

Camboriú-SC, com o objetivo de retratar uma realidade presente na sociedade, mas que é frequentemente apagada ou esquecida, distantes dos grandes prédios luxuosos da cidade. Nesse sentido, as memórias locais foram evocadas para que os estudantes vislumbrassem narrativas que possibilitem refletir sobre a necessidade de preservação das comunidades quilombolas na região e Brasil. Junto a essa oficina, foi proposta uma atividade final: a elaboração de um material artístico que representasse a luta e resistência necessária para o combate ao racismo, resultando na criação de mônadas visuais.

As oficinas realizadas com os estudantes utilizaram a literatura como forma de aproximar o leitor de suas próprias experiências. Nesse processo, ao narrarem suas experiências, os estudantes rememoram as temáticas que foram discutidas em cada oficina. Todo esse percurso, fundamentado nas teorias de Walter Benjamin, buscou elaborar mônadas que exprimem memórias individuais de cada estudante, mas que, quando reunidas, compõem uma narrativa coletiva - um todo que representa a sociedade e a cultura vivenciadas pelos adolescentes.

As mônadas, no sentido benjaminiano, podem ser interpretadas por miniaturas de sentidos, que tem a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente (Galzerani, 2009). Nesse constructo utilizo da metodologia monadológica como principal para a pesquisa.

Desse modo, a presente dissertação está organizada em três capítulos: no Capítulo 1, será apresentado o referencial teórico sobre o ensino de história étnico-racial e desafios docentes. São discutidos temas como decolonialidade, literatura e memória e o conceito de mônada presente em Walter Benjamin.

No Capítulo 2, por sua vez, apresento o percurso metodológico, descrevendo as práticas e realizadas e reflexões acerca dos resultados. Foi apresentado o espaço onde as práticas se efetivaram, o perfil da turma e descrito o processo de desenvolvimento das oficinas. Também foi feita uma leitura a partir das narrativas elaboradas pelos estudantes, buscando refletir sobre as problemáticas étnico-raciais existentes em nossa sociedade, com a finalidade de acolher as lembranças estudantis, a partir da produção de mônadas. Os protagonistas da pesquisa são respectivos à uma turma de 3º ano do Ensino Médio, composta por cerca de vinte e cinco alunos, possuindo entre dezesseis à dezoito anos, ao todo, foram feitos sete encontros divididos entre aulas únicas e geminadas.

A pesquisa propõe leituras de obras literárias como materiais que potencializam as lembranças dos estudantes, nessa perspectiva foram trabalhados os seguintes textos: “O

tapete voador” (2012), de Cristiane Sobral, que mostra o protagonismo negro; “Olhos d’água” (2014) e “Natalina Soledad” (2011), de Conceição Evaristo, que trata da violência contra a mulher negra; “Quarto de Despejo” (1960), de Carolina Maria de Jesus, que trata sobre a segregação racial e desigualdade presente no Brasil; “Água de Barrela” (2016), de Eliana Alves Cruz, que discute a construção da identidade negra a partir de mulheres trabalhadoras e suas resistências, entre tantas outros.

Por fim, no Capítulo 3, faço uma (auto)reflexão da prática docente, problematizando as potencialidades do ensino étnico-racial por meio da literatura como ferramenta pedagógica. Também abordo as expectativas e as dificuldades encontradas ao desenvolver as oficinas com os estudantes, refletindo assim, sobre o ensino de história e a realidade escolar. Por fim, apresento uma proposta de um material didático que auxilie professores do ensino regular a trabalhar com um ensino de história étnico-raciais com produções de narrativas monodológicas (Benjamin, 1985).

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAL E DESAFIOS DOCENTES

*Mama África
A minha mãe
É mãe solteira
E tem que
Fazer mamadeira
Todo dia
Além de trabalhar
Como empacotadeira
Nas Casas Bahia
Mama África, tem
Tanto o que fazer
Além de cuidar neném
Além de fazer dengüim
Filhinho tem que entender
Mama África vai e vem
Mas não se afasta de você
Mama África
A minha mãe
É mãe solteira
E tem que
Fazer mamadeira
Todo dia
Além de trabalhar
Como empacotadeira
Nas Casas Bahia
Quando Mama sai de casa
Seus filhos de olodunzam
Rola o maior jazz
Mama tem calo nos pés
Mama precisa de paz
Mama não quer brincar mais
Filhinho dá um tempo
É tanto contratempo
No ritmo de vida de mama
(Chico César)*

Evoco aqui permissão para o diálogo com a ancestralidade rica e plural que permeia nosso Brasil e o continente africano, e convido você, caro(a) leitor(a), à reflexão por meio de um pequeno trecho da canção “Mama África”, de Chico César. Nesse trecho, destaca-se uma personagem presente no cotidiano de muitos brasileiros: a mãe negra solteira.

Ela é a figura que traz sustento a seus filhos a partir do trabalho árduo, cansativo e, muitas vezes, desumano e exploratório – e que vai muito além das tarefas domésticas. Como o

poema narra: “A minha mãe / É mãe solteira / E tem que / Fazer mamadeira / Todo dia / Além de trabalhar / Como empacotadeira / Nas Casas Bahia”. Essa mãe, além dos afazeres domésticos, assume também o papel de provedora, sustentando sua família com dignidade. Ela representa muitas das mães de nossos alunos das redes públicas de ensino. Por meio do trabalho cotidiano e silencioso, essas mulheres se tornam símbolos de resistência em nossa sociedade.

Essa resistência emerge de realidades singulares, vivenciadas em um país profundamente desigual e atravessado por inúmeros problemas sociais, entre eles, o racismo. Em outro trecho da canção, lemos: “Mama precisa de paz / Mama não quer brincar mais / Filhinho dá um tempo / É tanto contratempo / No ritmo de vida de mama”. Os inúmeros “contratempos” gerados pelo avanço capitalista consomem e esvaziam as memórias humanas e as experiências que, pouco a pouco, põe fim em tradições milenares ainda existentes em nossa sociedade. Como narra a professora Cyntia Simioni França:

Pode-se dizer que, com o avanço do capitalismo, esgarça-se a vida coletiva, o respeito às experiências dos anciãos, bem como a cadeia temporal. Passa a prevalecer a vivência, modo que leva ao despojamento da imagem de si e do outro, a perda gradativa da memória quando o passado não é mais referência e os sujeitos são atropelados pelo tempo do relógio (França, 2015, p.17)

É a partir dessa preocupação que este trabalho reafirma seu compromisso com a memória. A proposta de diálogo estabelecida nesta dissertação visa ampliar o espaço de debate acerca de uma problemática que, há séculos, corrói o imaginário brasileiro: a visão estereotipada e excludente construída em torno da população negra, que historicamente ocupou – e ainda ocupa – os piores espaços no que se refere a trabalho, moradia e reconhecimento social.

O objetivo é contribuir para a desconstrução das prevalecentes de mentalidades ainda sustentadas apenas pela história clássica e oficial, marcada por que valoriza apenas os grandes nomes e feitos. Pretende-se, ao contrário, valorizar a história construída a partir das vivências cotidianas daqueles que, muitas vezes considerados menos “importantes”, são, na realidade, os sujeitos anônimos que constroem e sustentam nosso Brasil.

Essa perspectiva histórica, voltada para a produção histórica do conhecimento a partir das experiências dos alunos em sala de aula, é denominada por Nilton Pereira (2017) como *história menor*. Trata-se de uma forma de narrar a história que prioriza as vivências e as trajetórias daqueles que foram historicamente marginalizados pela e da historiografia oficial. Assim,

[a] história menor, portanto, é uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos (Pereira, 2017, p.8)

A ruptura proposta pela história menor, conforme aponta Pereira (2017), fornece-nos uma perspectiva contrária àquela utilizada em discursos oficiais das elites políticas e econômicas, pelo autor denominada *história maior*. Enquanto a história maior privilegia narrativas e feitos das classes dominantes, a história menor promove o protagonismo dos indivíduos que foram/são historicamente inferiorizados em nossa sociedade.

Essa prática de valorização das experiências silenciadas confronta a lógica de apagamento que ainda perpassa os currículos escolares, muitas vezes de forma sutil ou oculta, mas que afeta diretamente o cotidiano de nossos alunos e professores. Ao se propor o reconhecimento e a inclusão dessas histórias, amplia-se a compreensão de mundo e, também, oportuniza-se o rompimento com das práticas que reforçam desigualdades raciais e sociais no ambiente educacional.

Essa perspectiva, que orienta tanto a abordagem da minha prática docente quanto a produção desta pesquisa, foi consolidada quando iniciei o período de estágio em sala de aula, ainda no terceiro ano da universidade na UNESPAR. Naquele período, pude perceber as diferentes realidades – únicas e singulares – de cada estudante, bem como observar diversos problemas sociais que, embora estejam presentes no cotidiano escolar, não são contemplados pelos currículos escolares oficiais.

Muitos alunos, apesar de se mostrarem interessados pelo aprendizado, carregam consigo problemas externos que emergem em sala de aula, tais como fome, ansiedade, angústia, cansaço, problemas familiares, entre diversos outros fatores que, quase sempre, atravessam as aulas de história de modo velado, como se fossem invisíveis. Entretanto, essas questões impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, interferindo na forma como o conhecimento é produzido, acessado e ressignificado pelos estudantes. Nesse contexto, reconhecer as realidades dos alunos não significa desconsiderar o conteúdo curricular, antes é compreender que o ensino de história é também estabelecer diálogo crítico com as experiências concretas desses sujeitos em formação.

A partir das práticas docentes e da convivência com os alunos em sala de aula, vivenciei os mais diversos tipos de sentimentos. Ser professor, sem dúvida, envolve essa mescla de emoções: satisfação, frustração, felicidade, tristeza, entre tantas outras. Esses sentimentos

complexos estão presentes no chão escolar, tanto para o aluno quanto para o professor, e esse contexto, ainda que desafiador, ressalta a importância do nosso ofício enquanto educadores.

Desse modo, enquanto professores, vivemos diariamente o reflexo das realidades sociais dos nossos alunos, que ultrapassam os limites físicos da escola. São exemplos comuns: alunos que têm sua primeira refeição do dia na escola; estudantes que frequentam as aulas para evitar o trabalho precoce; outros, ainda, que se ausentam, porque precisam contribuir com o sustento de casa; entre tantas outras realidades. Esses contextos revelam o quanto a escola, muitas vezes, torna-se um espaço de proteção e resistência diante das vulnerabilidades sociais. Nesse sentido, as reflexões feitas por Hanna Arendt são pertinentes, ao afirmar que:

[...] A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (Arendt, 2014, p. 234-235)

Essa é uma educação formativa, voltada para o indivíduo em processo de aprendizagem, que precisa da mediação do educador – alguém que deve possuir uma postura reflexiva e crítica sobre a própria prática, sobre ensino e, principalmente, sobre o que ensinar. Quando se trata da escolha do que ensinar, embora existam leis nos currículos brasileiros que determinam os temas e conteúdos, cabe ao professor refletir sobre as formas de trabalhar esses conteúdos a partir da realidade concreta de seus alunos. Além disso, é preciso e necessário questionar o quanto esses currículos, muitas vezes apresentados como universais e neutros, são, de fato, inclusivos e representativos das múltiplas realidades sociais, culturais e raciais que caracterizam as salas de aulas.

Mediante às pesquisas realizadas e da prática em sala de aula, foi possível perceber que os debates sobre o ensino étnico-racial ainda constituem um desafio nas escolas. Apesar da relevância e da crescente visibilidade do tema, a inclusão das temáticas étnico-raciais no ambiente escolar costuma ocorrer de forma pontual, restrita a datas específicas do ano, e, muitas vezes, atrelada a interesses de engajamento político ou midiático.

É comum observar a cobrança, por parte de diretores e pedagogos, especialmente em relação aos professores de história, para a realização de atividades voltadas ao dia 20 de novembro, exigindo que tragam discussões voltadas à semana da consciência negra. No entanto,

a problemática desse contexto reside no fato que, após essa data, as temáticas étnico-raciais são frequentemente desconsideradas e negligenciadas, quando não totalmente excluídas da prática pedagógica cotidiana.

Nesse cenário, o que deveria ser uma prática constante e contínua, torna-se apenas formalidade, muitas vezes realizada como uma “obrigação burocrática” exigida pela secretaria da educação e pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, a escola, ao realizar essas atividades pontuais, apresenta-se como inclusiva e antirracista apenas superficialmente, sem, no entanto, comprometer-se com uma reflexão crítica e formativa sobre as questões raciais e suas implicações históricas e sociais no Brasil. Outra problemática bastante comum, e que contribui para intensificar esse contexto, é a expectativa de que a abordagem das temáticas recaia apenas sobre os professores de história, sem que haja um diálogo efetivo com os docentes das outras disciplinas. Essa prática reforça ainda mais a fragmentação do currículo e distancia a escola da construção de um ensino plural e interdisciplinar, gerando, por vezes, conflitos e sobrecarga entre os próprios profissionais. Diante desse cenário, é necessário refletir sobre quais caminhos podem favorecer a formação e a articulação entre os docentes. Cabe, portanto, questionar: estamos buscando uma prática educativa fundamentada na interculturalidade ou na multiculturalidade?

A interculturalidade, segundo Vera Maria Ferrão Candau (2012), busca desnaturalizar e desconstruir preconceitos e descriminalização que estão presentes nas relações sociais, incluindo aquelas existentes no contexto escolar. Essa perspectiva propõe refletir criticamente sobre práticas pedagógicas e as interações cotidianas em sala de aula, a fim de diminuir os problemas emergentes que continuam ocorrendo nas escolas, como casos de agressão física, verbal e psicológica contra alunos negros.

Assim como a interculturalidade, a multiculturalidade, segundo Walsh (2001), refere-se à presença de múltiplas culturas em um determinado espaço. Contudo, para a autora, não necessariamente se relacionam ou dialogam entre si diretamente, havendo, então, separações e segregações entre as próprias culturas, de forma que as diferenças permanecem isoladas e distantes. Esse conceito, no contexto escolar, pode ser compreendido a partir da observação de práticas e relações que reproduzem a segregação entre os próprios indivíduos que compõem o ambiente escolar. É possível identificar, por um exemplo, a formação de grupos étnicos que se mantêm apartados, ou ainda situações em que alunos negros reproduzem discursos racistas a outros alunos negros. Tais relações ultrapassam os limites do currículo formal e evidenciam as contradições e tensões que persistem no cotidiano das escolas.

A prática decolonial parte de conceitos já estabelecidos no meio acadêmico a certo tempo e dialoga com ideias plurais, buscando valorizar e integrar saberes e experiências que foram historicamente desconsiderados ou marginalizados pela história clássica e eurocêntrica. Ao longo desta pesquisa e de minha prática docente, utilizo a literatura como forma alegórica para promover um ensino plural, que atravessa e contempla as diferentes culturas existentes na sala de aula, com o objetivo de despertar sentimentos, memórias e identidades adormecidas nos estudantes.

Nesse processo, a interculturalidade torna-se um aliado para fomentar tais diálogos. Segundo Catherine Walsh, esse processo dinâmico busca tanto reconhecer a existência da diversidade cultural, quanto criar espaços para que esses diálogos aconteçam de forma recíproca. Assim,

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p.22)

Enquanto professor(es), é necessário nos preocuparmos em considerar os múltiplos aspectos que envolvem a prática docente como um meio de (para) despertar construir a criticidade dos alunos e desenvolver o conhecimento acerca de temáticas que, por muito tempo, foram negligenciadas pela sociedade, como é a questão étnico-racial. Adotar uma postura docente crítica e reflexiva implica em (re)pensar a própria prática, de forma a contribuir efetivamente para a formação dos estudantes, possibilitando que eles compreendam as dinâmicas sociais que os atravessam e reconheçam as múltiplas vozes e saberes historicamente silenciados. Práticas assim, intencionais, podem promover mudanças significativas na forma como o ensino é concebido e praticado, ainda que de forma inicial e gradual.

O ensino necessita trazer consigo características que rompam com o classicismo colonial, frequentemente reproduzido nas ementas e conteúdos escolares, os quais costumam focalizar apenas em fatos históricos e grandes nomes, reforçando uma visão eurocêntrica e excludente da história. Essa luta contra as heranças do colonialismo pode ser compreendida, segundo por Elison Paim e Helena Araújo, da seguinte forma:

esse movimento de decolonização, de interculturalização, de pós-colonialidade, de epistemologias do sul, tem um grande eixo que une todos: a luta política. Este elemento é central e essas epistemologias contra

hegemônicas são originárias das lutas políticas. Falamos de lutas políticas em diferentes espaços, diferentes lugares, diferentes momentos! (Paim, Araujo, 2021, p.33)

A luta por um ensino de qualidade, inclusivo e que contemple as necessidades étnico-raciais no espaço escolar também é uma luta política. Tal luta não deve se restringir apenas à sala de aula, mas necessita atravessar os muros da escola, ocupando espaços em movimentos sociais, debates políticos, redes sociais e nas mais diversas instituições de fomento que possam colaborar para a construção de um ensino mais democrático, representativo e, portanto, plural.

Para Jorge Larossa Bondía (2002), a ação de tornar-se um profissional da educação, um educador, parte principalmente da experiência vividas no cotidiano da sala de aula. Ao partir das vivências concretas, o professor constrói sua identidade docente e desenvolve sua compreensão sobre o ato de ensinar. Dessa forma,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2002, p.21).

Por conseguinte, uma prática docente crítica e reflexiva pode contribuir para uma percepção mais atenta do professor em sala de aula, permitindo-lhe perceber as questões que podem surgir no decorrer das aulas e aproveitá-las para estabelecer diálogos significativos, especialmente acerca de questões inerentes ao ensino de história.

Essa prática pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino étnico-racial em sala de aula. A importância de partir da realidade de nossos estudantes para estabelecer diálogos acerca dessa temática torna-se ainda mais evidente quando consideramos o quão recente foi a inserção oficial do ensino étnico-racial nas escolas brasileiras. A importância de se utilizar metodologias inclusivas que promovam o rompimento com as já estabelecidas “piadas”, “brincadeiras” e “ditados populares” – muitas vezes reproduzidos pelos alunos e trazidos de casa – torna-se uma prática necessária para a desconstrução do mito da democracia racial (Nilma, 2005, p. 60).

Nesse sentido, é importante destacarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, sancionada em 1996, que estabelece uma educação integral, na busca por assegurar uma formação não apenas a partir dos conteúdos acadêmicos, mas também considerando o desenvolvimento cultural, social e étnico dos estudantes, como vemos no art. 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, *online*).

Contudo, somente em 2003, por meio da lei nº 10.639, que a LDB de 1996 foi modificada, passando a “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, *online*). A lei também estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo das escolas, da história da África e dos Africanos, assim como, também, a luta dos negros no Brasil e da cultura afro-brasileira. O objetivo é resgatar a participação dessa população nas mais diversas instâncias de formação social, política, cultural e econômica em nosso país.

Em 2008, por sua vez, uma nova alteração foi realizada por meio da lei nº 11.645/08, que modificou a anterior, ampliando a obrigatoriedade para a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares. A partir dessa lei, tanto as contribuições da cultura afro-brasileira quanto as da cultura indígena passaram a ser reconhecidas como essenciais para a compreensão da formação e identidade do povo brasileiro. Essa inclusão e abrangência mostram certo avanço no reconhecimento da multiplicidade cultural que nos forma. No entanto, mesmo amparada em aspectos legais, a efetivação dessas temáticas no ensino regular ainda permanece uma luta que precisa ser enfrentada, pois, como vimos, persistem omissões e interpretações equivocadas que reduzem as abordagens à superficialidade.

É essencial compreender que, ao decorrer desta pesquisa debruço apenas às questões étnico-raciais, não por maior ou menor grau de importância, mas sim pela amplitude teórica que tal pesquisa precisaria para contemplar ambas as áreas de estudo quando se trata dessa problemática.

As lutas que traçam os percursos das leis 10.639/03 e 11.645/08 antes de tudo, representam um reflexo de conquistas anteriores as próprias, se fortalecendo fora do solo brasileiro. A partir das pressões políticas e sociais instauradas por movimentos sociais e políticos, obtivemos conquistas na luta contra o racismo. Foi em 2001, no país da África do Sul, que se iniciaram a III Conferência Mundial Contra o Racismo que, apesar de apenas uma

centelha, teve força para provocar uma forte representatividade para a história dos povos africanos, assim como suas reexistências que contemplavam a maioria dos países participantes da conferência.

Junto aos eventos internacionais que ocorriam em Durban com a III Conferência Contra o Racismo, o Brasil também se mantivera na luta pela conquista de direitos. Podemos perceber essa presença de resistência a partir das “movimentações e pressões do movimento negro brasileiro, que antes de tudo movimenta os governos, quaisquer eles que sejam, em procura das mudanças necessárias” (Geledés, 2021, p.22).

A conferência de Durban possibilitou um diálogo direto entre diversos países que, ao vivenciarem o forte colonialismo, sofreram uma perda identitária em relação a sua própria história. A partir das pesquisas dos historiadores africanos, tornou-se possível construir uma história outra narrativa histórica que valorizasse aquilo que, até o momento, havia sido apagado, trazendo voz para milhares de pessoas negras que desconhecem suas próprias origens, tradições e cultura (Geledés, 2021)

Esse percurso de inclusão e desdobramento do ensino sobre a história, cultura e literatura dos povos originários do nosso país demonstra o quão tardiamente essas temáticas foram incorporadas às políticas educacionais. Entretanto, também evidencia a urgência de propormos estudos mais específicos sobre o assunto, a fim de proporcionarmos maior desenvolvimento e aprofundamento dessas questões na realidade escolar. Essa constatação reafirma a importância de adotarmos uma prática docente consciente, que considere e reconheça a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre essas temáticas, a partir da realidade dos nossos alunos.

Nesse constructo, é preciso reconhecer que, para nós educadores, a simples utilização das leis como único recurso para o desenvolvimento de práticas antirracista em sala de aula é insuficiente para abarcar toda a complexidade dessa luta. Como afirma Nilma Gomes:

Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos. (Gomes, 2005, p.60)

Portanto, torna-se também papel do educador procurar novas metodologias, fontes e, principalmente, espaços de debate que colaborem e auxiliem para a construção de uma educação étnico-racial de qualidade, que compreenda o aluno enquanto protagonista do processo educativo.

Conforme aponta Candau (2012), a consciência acerca do caráter monocultural das escolas tem se tornado cada vez mais evidente no campo do ensino, evidenciando, por sua vez, a necessidade de romper com essas tradições. Segundo o autor,

Aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas (Candau, 2008, p.53).

Essa realidade faz emergir a necessidade de novas práticas educacionais, nas quais o debate sobre as diferenças e o multiculturalismo passa a ocupar um espaço cada vez mais relevante. Trata-se, portanto, de pensar uma educação que valorize as diferenças existentes dentro de uma sala de aula e que as integre de forma crítica, reflexiva e intercultural ao cotidiano escolar.

Torna-se necessário, portanto, concebermos as práticas de ensino em seus aspectos epistemológicos, isto é, adotar uma proposta pedagógica que promova transformações nas relações sociais, culturais e institucionais, recusando a ideia de um espaço cultural naturalmente harmonioso (Caprini e Deorce, 2019). Considera-se, então, a escola como um espaço de lutas, em que as reflexões sobre os processos históricos e sociais devem ser constantes, com vistas a promover transformações que garantam a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade.

Conforme aponta Katiúscya Marques, “[...] o currículo deve formar para a diversidade, compreendendo que as identidades são multifacetadas e mutáveis, além de formar para a ética, a moral e o convívio social”. Portanto, não se é possível considerar e conceber um currículo que não perpassa pelo crivo da acessibilidade e da inclusão, e que seja “baseado em aprendizagens significativas e nas inteligências múltiplas” (Marques, 2019, n.p). Dessa forma, pensar o currículo é também pensar em práticas que respeitem e valorizem as diferenças presentes no ambiente escolar.

Entretanto, esses currículos nem sempre abrangem as diversidades presentes em uma sala de aula, principalmente quando analisamos isoladamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que desconsidera a noção do aluno enquanto um produtor de

conhecimento, caracterizando-o apenas enquanto um indivíduo passivo, inserido no espaço escolar com o objetivo de ser um mero “depósito” de uma gama diversa de conteúdos e debates. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é possível perceber que os documentos oficiais ignoram o estudante como um agente ativo no processo de construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, o aluno é visto como alguém que chega à escola com a “cabeça vazia” e que, após a suposta “aula” de história, retorna à sociedade com novas informações e conteúdos previamente estabelecidos. Desse modo,

A análise da tessitura discursiva dos PCNs revela uma verdadeira guerra de símbolos em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos históricos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada. Ou seja, até que ponto o que prepondera, ainda, nessa argumentação, são as visões “científicas”, as que devem ocupar o alto da pirâmide cultural, hierarquizadora dos saberes? (Galzerani, 2021, p. 69).

Portanto, essa visão apresentada pela professora Maria Galzerani ainda se faz presente no documento da BNCC. Torna-se preciso, assim, adotar uma prática docente crítica e reflexiva, voltará para a análise dos currículos que orientam a prática pedagógica docente, questionando-os e reconhecendo que tais documentos não são neutros, mas carregam ideologias que, muitas vezes, reforçam relações de poder e perpetuam práticas racistas.

Diante disso, é fundamental repensar ações pedagógicas que possam, de fato, contribuir para a formação de alunos críticos e conscientes. A educação que visa promover o diálogo entre aluno e professor exige um posicionamento político não partidário, comprometido com a temática das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva decolonial, na busca por um ensino verdadeiramente cada vez mais plural e inclusivo.

1.1 Uma perspectiva decolonial

A disciplina de história passa por constantes mudanças para responder às demandas sociais do seu tempo. Considerando a diversidade de raças e culturas existentes no Brasil, não é uma exceção que, dentro de uma mesma sala de aula, convivam múltiplas memórias, carregadas de uma infinidade de costumes e de tradições que exigem do professor um olhar atento e acolhedor. Nesse sentido, embora o currículo brasileiro esteja pautado em leis que visam atender às temáticas étnico-raciais, ainda assim não consegue abranger plenamente a

complexa realidade das salas de aula. Por isso, torna-se necessária uma formação docente pautada em textos, obras e estudos baseados em teorias decoloniais, com o objetivo de proporcionar uma ruptura com os modelos clássicos e eurocêntricos que historicamente orientaram a prática pedagógica no Brasil.

As ideias apresentadas nos livros didáticos geralmente priorizam apenas grandes nomes e heróis nacionais que, muitas vezes, não representam e tampouco dialogam com a realidade cotidiana dos alunos. Desse modo, marginalizam um dos principais objetivos do ensino de história: a formação da identidade e o reconhecimento do estudante enquanto um sujeito histórico, integrante da sociedade e agente na construção de conhecimentos históricos, tanto quanto foram, em seu tempo, os chamados “grandes” personagens históricos.

Ainda sobre os livros didáticos, muitas das questões ali apresentadas permanecem amarradas uma concepção colonialista sobre a questão do negro, do racismo e do preconceito, perpetuando estereótipos e silenciando as múltiplas vozes que compõem a diversidade social e cultural brasileira.

Segundo Achille Mbembe, em sua obra *Crítica a razão negra* (2014), a imagem do negro foi historicamente criada e classificada enquanto raça com o objetivo de subjugar esse indivíduo. Para o autor, trata-se de um verdadeiro delírio. Segundo Mbembe,

[...] nem aqueles que o inventaram nem os que foram englobados neste nome - desejaria ser um negro, ou na prática, ser tratado como tal [...] há sempre um negro, um judeu, um chinês, um mongol, um ariano no delírio, pois aquilo que faz fermentar o delírio são, entre outras coisas as raças (Mbembe, 2014, p.11).

Para Mbembe (2014) o negro tem sua identidade transformada e retirada de si, sendo o outro, normalmente branco europeu, aquele que à atribui, sempre vinculado a exclusões e degradação. Sendo assim para Mbembe, o negro entre todos os humanos é o único cuja carne foi transformado em coisa, e seu espírito, em mercadoria (Mbembe, 2014, p.19).

As teorias pós-coloniais propõem novas perspectivas para a América Latina, trazendo autores e conceitos que se consolidaram ao longo do tempo, como Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra e máscaras brancas* (1952). Nesta obra, destaca-se a concepção do negro na sociedade moderna como fruto de uma construção do imaginário do homem branco europeu, assim como a análise do conceito de branquitude, entendido como uma construção utópica de superioridade do branco, utilizada para justificar e legitimar ações que violam os direitos raciais humanos. Esse diálogo proposto por Fanon (1952) busca, a partir de uma abordagem

psicanalítica, analisar as diferenças impostas pelos europeus à população negra, que historicamente foi — e ainda é — submetida a imposições e violências simbólicas e materiais por parte das estruturas sociais brancas.

Segundo o autor, “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. [...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (Fanon, 1952, p.30). Por conseguinte, as concepções do que significa ser negro foram, por muito tempo, determinadas pela perspectiva desse sujeito branco. No entanto, a noção de *alma negra*, por sua vez, é um conceito carregado de ancestralidade e ritualidade africana, que fornece a concepção de pertencimento e identidade, ainda que frequentemente ocultados no cotidiano da população negra na sociedade.

Para o estudioso africano Ki-Zerbo o processo colonial necessita de correções e ajustes a partir do modo como foi estabelecido na África. Em sua perspectiva,

Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. Se são esses os objetivos e o porquê desta iniciativa, o como – ou seja, a metodologia – é, como sempre, muito mais penoso (Ki-Zerbo, 2010, p.31).

Para Ki-Zerbo, portanto, não se trata de buscar uma revanche histórica ou um conflito, mas de promover uma mudança de perspectiva que ainda hoje afeta as sociedades e separa indivíduos pela cor da pele. Seu pensamento propõe evidenciar temáticas “esquecidas” pelo colonialismo para a pauta de debates. Somente assim torna-se possível (des)reconstruir um imaginário coletivo deturpado pelo colonizador e, sobretudo, criar uma consciência identitária capaz de responder à pergunta: o que é ser negro na contemporaneidade. Diversos autores africanos se preocupam em trilhar o processo pós-colonial com objetivo de romper os paradigmas enraizados nas sociedades africanas, assim como nas demais nações colonizadas. Segundo Aimé Césaire, para se combater o processo colonial

Seria preciso estudar, primeiro, como colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral, e mostrar que, sempre que há uma cabeça degolada e um olho esvaziado no Vietname e que em França se aceita [...] há o veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do asselvajamento do continente (Césaire, 1978, p. 16).

Na perspectiva do autor, é preciso, então começar pela descolonização das mentes. Ele denuncia a inferiorização sistemática do colonizado e evidencia que o colonialismo não é apenas uma dominação econômica ou territorial, mas sobretudo um processo de destruição cultural e psicológica. Por isso, o processo colonial não é neutro, muito menos pacífico, ele expõe e faz questão de relembrar a todo momento de que forma maléfica é arquitetado pela Europa uma dominação de culturas, costumes, ideias e principalmente, dos corpos. A fala de Césaire denuncia uma realidade presente não apenas no continente africano, como em toda América Latina, potencializando uma discussão que a muito por aqui também ocorre, como podemos quebrar os paradigmas coloniais?

Essa imagem sobre o corpo e a cultura negra pode ser analisada a partir da decolonialidade, que, segundo Quijano (2017, p. 13), traz a noção de que o homem europeu inventa a raça com a conquista da América. A dominação colonial da América Latina, sustentada pelo viés capitalista, fez com que as pessoas passassem a ser classificadas em três linhas, isto é, a raça, o trabalho e o gênero, as quais se articulam em uma estrutura, sustentada, certamente, pela colonialidade do poder.

Mas o que é essa colonialidade do poder? E como ela influencia a sociedade brasileira? De acordo com Quijano (2017, p. 113), “a racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade” (Quijano, 2017, p. 113).

A luta pela decolonialidade parte de um trabalho coletivo, envolvendo diversos autores que colaboram com diferentes perspectivas sobre o processo colonial. Entre esses pesquisadores, destaco Walter Mignolo, que denuncia uma nova perspectiva política sobre o processo colonial ao afirmar

O eurocentrismo (como conhecimento imperial cujo ponto de origem foi a Europa) poderia ser encontrado e reproduzido nas colônias e ex-colônias, assim como em locais que não foram diretamente colonizados (rotas de dispersão). O eurocentrismo é, por exemplo, facilmente encontrado na Colômbia, no Chile ou na Argentina, na China ou na Índia, o que não significa que esses lugares são, na sua inteireza, eurocêtricos. Certamente, não. Não se dirá que a Bolívia é na sua inteireza eurocêntrica. Porém, não se poderia negar que traços de eurocentrismo estão bem vivos na Bolívia, tanto na direita quanto na esquerda, politicamente e epistemicamente (Mignolo, 2016, p.12).

Nesse sentido, é possível compreender que o processo colonial afeta diretamente diversos países que, até os dias atuais, tentam restabelecer suas memórias e identidades, carregando resquícios de um passado eurocêntrico ainda marcante nas demandas políticas ativas da sociedade. Ou seja, os aspectos coloniais ainda fazem parte do nosso cotidiano, estando presentes em discursos políticos, em falas e imaginários populares, profundamente enraizados em nossas ideias. O processo de colonização fixa uma mentalidade de hierarquia racial em nossa sociedade, caracterizando, de um lado, o branco (europeu) e os considerados mestiços e, de outro, apagando da história, junto a seus costumes culturais e linguísticos, os indígenas e negros, construindo-os como uma identidade negativa (Walsh, 2009, p.14). É justamente essa a luta proposta pela decolonialidade: promover a quebra de um imaginário já existente em nós, que necessita ser problematizado para que possa ser relativizado e superado.

A contra-hegemonia caracteriza as ações que visam pensar a história para além da perspectiva oficial. Diversos autores aprofundam as temáticas decoloniais, defendendo a necessidade de ruptura com modelos clássicos europeus de conhecimento. Como apontam os professores Elison Paim e Helena Araújo, os intelectuais da temática decolonial podem ser definidos pelo,

[...] pensamento decolonial, a decolonialidade, desta forma, vem se constituindo a partir do diálogo com estas outras perspectivas teóricas, que culminará na formação do grupo Modernidade/Colonialidade. É um grupo que congrega uma série de pensadores e pensadoras latino-americanos ou americanos que dialogam nas suas diferenças e nos diferentes campos de formação (Paim, Araújo, 2021, p. 26).

A luta pela decolonialidade também traz consigo intelectuais que refletiram sobre suas próprias práticas pedagógicas no Brasil, possibilitando, a partir de seus escritos, que nos descolonizem diariamente, na busca por um ensino múltiplo e crítico. Nesse sentido, a professora Vera Maria Candau enfatiza:

Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020, p.681).

Portanto, uma educação que visa romper com os modelos clássicos de colonialidade necessita fornecer espaço para que novas discussões possam ser feitas no espaço escolar. Uma

educação intercultural, pautada nas diferenças e perpassada pela perspectiva decolonial pode contribuir para a ampliação desses horizontes.

A partir do contexto de interculturalidade e das diversidades culturais existentes em nossa sociedade e na escola, uma dúvida emergiu ao se pensar em práticas que contribuam para essa perspectiva: seria possível utilizar a literatura como uma alegoria para promover uma educação das relações étnico-raciais por meio de práticas de rememoração?

1.2 Literatura e História dialogam?

Um dos maiores desafios para um professor de história é dialogar com os alunos, instigando indagações, críticas e perguntas, estimulando a ampliação do horizonte crítico. Uma prática que pode contribuir para uma educação inclusiva é ir além do uso contínuo de mídias digitais ou apenas da lousa, contemplando também materiais literários, como textos, filmes, poemas, músicas, contos, entre outros recursos que fogem do “padrão” de uma aula de História. Segundo Cícero Bezerra de Oliveira, a literatura nos auxilia no aprendizado histórico, uma vez que “o texto literário nos permite entender através das diferentes vozes dos personagens e do autor a complexidade de um imaginário de uma época sobre certos assuntos, a inclusão de certos assuntos por grupos nas sociedades” (Oliveira, 2017, p.6).

Infelizmente, o conteúdo histórico não costuma ser lúdico nem imagético; por isso, faz-se necessário o uso de novas metodologias e materiais diversificados, sobretudo aqueles que possibilitem ao aluno sentir-se representado. Propostas de ensino que partem de fontes literárias podem ser um caminho eficaz para alcançar aqueles estudantes que se sentem deslocados do espaço escolar, respondendo, de certa forma, ao clássico questionamento: “Para que serve história em minha vida?”

Diante deste contexto, levantou-se a hipótese de que é possível trabalhar questões étnico-raciais por meio da literatura de autoria negra, porquanto, como afirma Margarido (2000, p.116), por muito tempo os negros foram “afastados da história: da sua história, claro, mas ainda mais da história universal. Só conseguem entrar nela de contrabando, quer dizer, arrastados pelas formas de dominação existentes”. Assim, tanto a cultura quanto o povo foram vitimizados pela imagem criada pelo homem europeu, cuja visão contribuiu para a formulação de diversos preconceitos.

Existem diversas metodologias que possibilitam acessar as memórias presentes em sala de aula, entre elas a utilização de entrevistas orais, a exploração de patrimônios e itinerários formativos a partir de diálogos com memórias, entre outros. Nesta pesquisa, entretanto, optamos

por utilizar a literatura enquanto um suporte alegórico, de modo a possibilitar o trabalho de rememoração junto aos discentes em sala de aula, a partir das teorias de Benjamin.

Essa prática, por si só, não é inovadora, estando presente no meio acadêmico e no ensino, conforme destaca a pesquisa da professora Cyntia Simioni França:

Vejo como uma ousadia a escolha dessa literatura, pois foi um exercício constante de diálogo e de procura de relações junto com os professores, mas, ao mesmo tempo, um documento histórico fértil para a produção de conhecimento: percebi que os professores realizaram uma viagem alegórica pela Odisseia e inspiraram-se nas searas da vida de Ulisses para a produção de suas narrativas orais, compartilhadas nos encontros e narrativas escritas individuais, das suas experiências no tempo e no espaço (França, 2015, p.18).

A literatura torna possível alcançar memórias e afetividades adormecidas nos alunos, permitindo que, a partir das obras, emergirem narrativas escritas sobre as experiências vividas pelos estudantes. Estas, ao contrário do imaginário, possuem sua própria história e identidade já formadas, mas, com o auxílio das metodologias de rememoração, os estudantes conseguem se enxergar enquanto pertencentes a uma história, despertando o sentimento de pertencimento ao meio que estão inseridos na sociedade, assim como destaca bell hooks² (2013). A autora discute a importância de trazer novas metodologias pedagógicas que insiram, de forma democrática, o protagonismo do aluno não branco para o ensino, bem como sua inserção na sociedade.

A presente pesquisa não tem como objetivo estabelecer relações com alunos enquanto fontes analíticas, prática comum em muitas dissertações, mas busca realizar um trabalho coletivo e colaborativo com e pelos alunos da escola. Isso se justifica pelo fato de que muitos estudantes não se reconhecem como produtores de conhecimento. Mais do que isso, pretendemos construir reflexões, por meio do diálogo com obras literárias, utilizando práticas de rememoração em oficinas que visam a construção de uma educação antirracista.

Dentre muitas obras literárias que abordam as questões étnico-raciais, destaco alguns contos utilizados como exemplo na proposta, a saber: “O tapete voador” (2012), de Cristiane Sobral, que mostra o protagonismo negro; “Olhos d’água” (2014) e “Natalina Soledad” (2011), de Conceição Evaristo, que trata da violência contra a mulher negra; “Quarto de Despejo” (1960), de Carolina Maria de Jesus, que trata sobre a segregação racial e desigualdade presente

² Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks no diminutivo como forma de homenagear a sua avó, Bell Balir Hooks. Essa prática de escrita do diminutivo parte da recusa, segundo a autora egoísta, presente no meio acadêmico.

no Brasil; “Água de Barrela” (2016), de Eliana Alves Cruz, que discute a construção da identidade negra a partir de mulheres trabalhadoras e suas resistências, entre tantas outras. São obras representativas, tanto por serem produzidas por autores negros quanto por tratarem de suas realidades a partir de suas próprias perspectivas, isto é, são aqueles considerados como *história menor* (Pereira, 2017).

Trabalhar a temática étnico-racial por meio da literatura é uma forma de aproximar os alunos da realidade daqueles que podem dizer o que é ser negro em nossa sociedade. O contato com a visão de escritores e escritoras negros(as) brasileiros(as) permite compreender a sociedade por meio da interpretação literária. Na perspectiva de Antônio Candido, em *Literatura e sociedade* (2002), o contexto social reflete-se na literatura, e o texto precisa ser entendido a partir da relação entre

texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (Candido, 2002, p. 13-14).

Além disso, a relação entre história e literatura também tem sido amplamente discutida por diversos historiadores. Valdeci Borges (2010) aponta que as narrativas, sejam históricas ou literárias, são capazes de construir representações sobre a realidade social dos indivíduos, possibilitando tanto a sua compreensão quanto a sua produção e a sua recepção.

Como professores de História, devemos nos preocupar em considerar os aspectos que envolvem a prática do ensino como um meio para despertar a criticidade dos alunos e de desenvolver o conhecimento acerca de temáticas que, por muito tempo, foram desconsideradas pela sociedade, como é o caso da questão étnico-racial. Para isso, é possível utilizar a leitura literária como metodologia de ensino, transformando-a em um veículo de representação dessas questões históricas.

Durante muito tempo, a literatura foi considerada apenas uma forma de expressão artística, um lazer aos intelectuais que buscavam narrar eventos de seu cotidiano. No entanto, ela é afetada diretamente pelo meio social em que é produzida, tanto eticamente e quanto moralmente. Os textos escritos pelos literatos, com o passar do tempo, passaram a ser lidos e estudados com uma outra possível função: a de compreender as sociedades e os eventos

culturais descritos em determinadas relações temporais, representando, de forma ficcionalizada, histórias de diferentes povos. Nesse contexto, tanto a historiografia quanto a literatura partilham de uma característica comum: a representação da sociedade.

Essa perspectiva coaduna com a proposta de Candido (1985), o qual evidencia que o texto literário deve ser estudado tanto a partir dos elementos intrínsecos à obra quanto de seus aspectos extrínsecos, uma vez que está diretamente relacionado, de diferentes maneiras, ao contexto social em que foi escrito. Trata-se, portanto, de “um ponto de vista mais sociológico do que estético” e da noção de que “a criação literária” é eminentemente relação entre grupos criadores e receptores de vários tipos” (Candido, 2006, p. 83). Dessa forma, podemos compreender muito da nossa sociedade a partir das representações literárias produzidas ao longo da história brasileira. Entretanto, conforme Chartier aponta, é

necessário relacionar os discursos proferidos com a posição social de quem os produz e de quem os utiliza, visto que as percepções do social não são neutras; produzem e revelam estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, uma hierarquia, um projeto, uma escolha (Chartier, 2002, p. 16-7, 28).

Essa ausência de neutralidade pode ser observada, por exemplo, na seleção de fontes, que é um dos principais fatores de trabalho do historiador e é, notoriamente, uma das funções mais importantes no ofício historiográfico. A partir de uma separação coerente do que deve ou não ser utilizado como fonte, podemos evidenciar determinados cenários políticos, econômicos e sociais de diversas sociedades. Nesse cenário, é possível compreender como a literatura se apresenta enquanto uma das fontes históricas para se analisar uma sociedade.

O trabalho da história por meio da memória pode ser realizado, portanto, a partir da obra literária, de forma a evidenciar episódios históricos, relações sociais e potencializar a rememoração dos estudantes em relação às suas experiências vividas. A literatura, neste caso, é utilizada de forma alegórica (Benjamin, 1985).

1.3 Dialogando com teóricos da memória

História e Memória caminham juntas, trazendo consigo debates sobre seus usos e sobre como contribuem para a compreensão de determinados eventos, sociedades e culturas. Nem sempre a memória foi vista dessa forma pelos pesquisadores. Um dos pioneiros a se dedicar ao uso da memória como um vasto campo historiográfico foi o sociólogo Maurice Halbwachs, que, em suas obras, aprofundou-se nas singularidades dos grupos sociais em suas diferentes

temporalidades. Além disso, Halbwachs mantém um diálogo interdisciplinar com os diversos campos de estudo (Schmidt, 1993, p. 287). Ele categoriza a memória a partir dos grupos sociais, entendendo-a como algo que não reside apenas no indivíduo, mas que se forma coletivamente, a partir de um meio comum que possibilita a rememoração. Dessa maneira, surge a memória coletiva, que transcende o âmbito individual.

Para Halbwachs, torna-se pertinente a ideia de que existem quadros sociais que contemplam determinadas memórias, as quais são acionadas quando indivíduos pertencentes ao mesmo grupo compartilham e rememoram ideias. O processo que envolve a memória, para Halbwachs, segue uma lógica linear, sendo para ele algo sem rupturas, o que impossibilita eventuais desvios ou desencontros, trazendo espaço de debate para novos historiadores.

Apesar de ser um dos precursores nas discussões sobre a memória, Halbwachs também aponta questões importantes sobre as relações humanas com a memória, como o trauma, o silenciamento e as dinâmicas entre grupos marginalizados e elites. Essas discussões, que se tornaram possíveis a partir dos estudos de Halbwachs, são aprofundadas em obras de outros autores, como Michel Pollak.

Em sua obra *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989), Pollak busca denunciar os eventos traumáticos vividos por grupos marginalizados durante o avanço nazista na Europa. Ele destaca uma memória que vai além da concepção de Halbwachs, uma memória que foge da “memória oficial”. Para Pollak, a memória é, antes de tudo, sentimental e carrega consigo uma carga ética, sendo também deliberadamente omitida por grupos dominantes. A essa problemática, Pollak denomina *memória subterrânea*:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional (Pollak, 1989, p. 2).

O embate entre grupos de elite e minorias marginalizadas evidenciam que a memória não é neutra. Em determinados momentos, ela passa pelo silêncio, que, para Pollak, não significa ausência de memória, mas sim uma forma de resistência e luta. Esse silêncio reflete conflitos e crises dentro de determinadas sociedades, amplificando narrativas que são abafadas e que, para o autor, residem no *não-dito*:

Mas esses exemplos têm em comum o fato de testemunharem a vivacidade das lembranças individuais e de grupos durante dezenas de anos, e até mesmo séculos.¹⁶ Opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas (caso dos crimes estalinistas), indizíveis (caso dos deportados) ou vergonhosas (caso dos recrutados à força) são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante [...] Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (Pollak, 1989, p.6).

Como vimos, memória e história caminham juntas, de forma que uma complementa a outra. No entanto, esse processo não é passivo; ele se torna tendencioso, dependendo de quem o utiliza, criando disputas de poder e diferentes discursos. Se essas disputas e narrativas estão em constante discussão, como podemos acreditar que algumas delas são verdadeiras enquanto outras não? A memória tem, de fato, a função de nos dizer uma verdade? Se sim, onde ela poderia ser encontrada?

Refletindo sobre essas questões, o historiador francês Pierre Nora aprofundou-se na relação entre memória e história, destacando as potencialidades dos diálogos entre elas e investigando os espaços em que essas memórias se encontram e como devem ser abordadas. Em sua trajetória, desenvolve diversas concepções sobre os estudos historiográficos e a memória. Neste texto, nos ateremos ao termo “lugares de memória”, para dar continuidade aos debates sobre a vital importância da memória para a história. Nora busca, a partir de um debate historiográfico, restabelecer uma identidade nacional francesa, que se encontrava em crise devido às mudanças políticas ocorridas na França na década de 1970, somadas às dificuldades econômicas enfrentadas após a Segunda Guerra Mundial.

Em meio a essas insurgências, Nora procurava encontrar um espaço “Entre memória e história...” ou ainda “lugares onde a memória se cristaliza e se refugia” (Nora, 1984, p. XVII; Nora, 1993, p. 7), tornando-se necessário que o ser humano se reencontre com suas tradições orais e suas práticas cotidianas, sempre em perspectiva de uma modernidade capitalista que se localiza justamente na sua contraposição.

Para Nora (1993), a memória possui vida, enquanto a história se preocupa em um método científico, em uma análise detalhada das fontes que se formam apenas de maneira racional. Aqui, iremos nos ater à memória que é, antes de tudo, afetiva e carrega consigo

tradições, ritos e peculiaridades. A memória possibilita uma visão alternativa, ainda não introduzida pela historiografia clássica, evidenciando uma maneira de compreender o processo da memória e da história como uma reconstrução de algo que já não existe, mas que sempre pode ser lembrado. Os museus, as bibliotecas e, principalmente, os monumentos reconstróem um imaginário que, segundo Nora:

[...] desceu do céu das catedrais e dos castelos para se refugiar nos costumes esquecidos e em antigas maneiras de fazer, nas boas garrafas [de vinho], nas canções e nos dialetos; saiu dos museus nacionais para invadir os espaços verdes ou se fixar sobre as pedras das velhas ruas (Nora, 1992, v.3, p. 995-996).

A concepção de uma memória nacional para a França se reconfigura, trazendo consigo uma nova perspectiva sobre como os patrimônios têm a potencialidade de articular uma pluralidade de culturas, costumes e tradições. Esses elementos, embora se encontrem dentro da mesma linha de estudo — a memória —, pertencem ao povo, e não apenas a grupos políticos ou ideológicos. Diferente das condições da época em que Nora escreve sua pesquisa, ele afirma que:

A história não deve ser escrava da atualidade nem escrita tal como ditada pelas memórias concorrentes. Em um Estado livre, não cabe a nenhuma autoridade política definir a verdade histórica e restringir a liberdade do historiador sob a ameaça de sanções penais (Nora, 2008, p. 508).

A história, assim como o historiador, é livre para buscar outras narrativas que promovam a inclusão, evidenciam as desigualdades étnico-raciais, as insurgências e, principalmente, as rupturas nos processos humanos formativos. Para Nora, portanto, a memória não se limita a ser uma fonte ou um escape para quando os documentos não fornecem as respostas que o historiador busca. Ela é viva, afetiva e está ligada a uma experiência direta, o diferenciando das teorias majoritárias que circundam os meios acadêmicos do momento.

Como observamos, história e memória caminham juntas e compartilham de aspectos parecidos, mas que, a partir de determinados teóricos, criam rupturas no processo metódico científico ao qual a história foi, por muito tempo, atribuída. Nesse sentido, o autor Walter Benjamin dialoga com outros historiadores ao ampliar a acepção de memória, indo além de algo imaterial, inseguro e sem lugar enquanto fonte. A memória, para Benjamin, assim como nas ideias de Nora, possui vida e é afetiva, mas carrega consigo outros conceitos e funcionalidades práticas que vem se perdendo em nossa sociedade. Principalmente, de forma

distinta de Nora, a memória dialoga com a história sem exigir, de forma metódica, uma análise científica, possibilitando, assim, um espaço para a compreensão de histórias orais e narrativas que costumam ser excluídas do cenário “científico” da história.

1.4 A escola e Walter Benjamin, esse ensino existe?

O trabalho de um historiador é artesanal. Assim como um marceneiro carrega a sua caixa de ferramentas, o historiador possui diversos mecanismos para aprender e ensinar o seu ofício. Entre essa grande gama de objetos que podem ser trabalhados, encontra-se o campo de pesquisa da memória, espaço esse que está diretamente ligado à realidade escolar.

A memória tem poder: ela transforma e carrega afetividade, estando presente em nosso dia a dia. Assim como afirma Walter Benjamin, a memória não é o que fica depois dos fatos, mas é uma força, e uma força viva, capaz de construir sentidos e possibilitar leituras do presente a partir do passado. Assim,

A língua indicou, inequivocamente, que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o seu meio. A memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas (Benjamin, 1987, p.239).

É, portanto, com essa perspectiva que estabelecemos um diálogo ao longo da pesquisa. Walter Benjamin, alemão nascido em Berlim, em 15 de julho 1892, atuou em diversas áreas, sendo comum encontrá-lo em textos e debates sobre filosofia, literatura, poesia e, principalmente, história. Antes de tudo, é importante ressaltar que Benjamin nasceu em uma família judaica e burguesa, conhecida por gerenciar grandes comércios, bancos, entre outras atividades econômicas, o que proporcionou uma ótima qualidade de vida, assim como o acesso à educação, inclusive realizando seu doutorado na universidade de Berna na Suíça.

Apesar da riqueza, Benjamin se incomodava com a vida difícil nas ruas de Berlim, questionando principalmente as desigualdades sociais e a discriminação, aspectos que futuramente marcariam suas fortes críticas ao avanço da modernidade capitalista. Ainda jovem, Walter Benjamin possuía consciência sobre o mundo que o rodeava, trazendo atenção para aspectos que normalmente são ignorados por outros. O autor interessava-se, portanto, pelas histórias menores, pelas descontinuidades, pelos desencontros e pelas entrelinhas presentes nos relatos históricos.

No relato das experiências coletivas, nas quais esteve mergulhado como criança, Benjamin apresenta-nos um quadro eivado de conflitos, de dificuldades de relacionamento, de isolacionismos, dificuldades em relação aos seus pais, dos pais entre si, dos seus familiares com outros personagens da mesma classe social ou de outras [...] Assim, por exemplo, não lhe passam despercebidas as distantes relações que suas abastadas tias mantinham com o mundo da cidade, observando-o apenas pelo alto das varandas dos seus sobrados ou, ainda, vê-se amedrontado, à noite, pela presença dos pesados e ricos móveis que faziam parte do universo dessa decoração no interior desses mesmos sobrados modernos (Galzerani, 2021, p.154).

As práticas de rememoração podem ser lidas em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, escrita em um momento dramático na vida do autor, que vivenciou o auge do nazismo. Sendo judeu, Benjamin viu-se obrigado a fugir de sua cidade natal para refugiar-se na França. Esse cenário, somado às melancolias pessoais do autor, como crise econômica vivida pela família e a separação de sua esposa, motivou-o a escrever a obra como forma de patrimônio que seria repassado a seu filho Stefan, que, na época, tinha seus quinze anos de idade.

A obra de Benjamin contém esses fragmentos de memórias que, analisados individualmente, contam uma história; porém, quando reunidos, expressam uma coletividade, narrando a totalidade do tecido social da cidade de Berlim em relação às experiências vividas pelo autor. É essa prática de escrita fragmentária e memorialística que pode ser lida como mônadas, termo inicialmente proposto pelo físico Leibniz. Segundo a professora Galzerani, a mônada pode ser entendida como “pequenas centelhas, [que] podem trazer a força vibratória da experiência vivida, projetando luz, nesse caso, a cada um dos módulos que têm composto a prática de ensino ora narrada” (Galzerani, 2021, p.225).

Em suas contribuições, por sua vez, Benjamin define as mônadas como “cristais que expressam, em pequenos núcleos significativos, grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente” (Benjamin, 2006, p. 503). Nesse sentido, as mônadas partem de uma rememoração própria do indivíduo no presente, que, ao olhar seu passado, rememora suas experiências em pequenos fragmentos de memória em relação ao presente, como no fragmento “A Lontra”, de Benjamin:

Igual a quem forma para si, a partir da casa onde mora e da cidade que habita, uma ideia de sua própria natureza e índole, eu fazia o mesmo com os animais do zoológico [...]. Entre eles, os mais estranhos eram os que, pela localização da morada, tinham algo de especial – na maioria dos casos, animais que viviam nos confins do zoológico [...]. Porém, de todos os habitantes dessas áreas, a lontra era o mais notável [...] esse canto do zoológico trazia em si as feições do porvir. Era um rincão profético. Pois, como há plantas que, segundo dizem,

possuem o dom de nos fazer ver o futuro, também há lugares que têm esse mesmo poder [...]. Em tais lugares parece ser coisa do passado tudo o que nos espera. Portanto, sempre que me perdia naquele trecho do zoológico, regalava-me com uma espiadela por sobre o parapeito do poço, que se erguia ali como se fosse no centro de um parque de águas termais. Era a jaula da lontra. Uma jaula de verdade, pois barras robustas gradeavam o parapeito do tanque, no qual morava o animal. Pequenas construções imitando grutas e rochedos orlavam, ao fundo, a parte oval do tanque. Foram concebidas como a casa do animal, embora nunca o encontrara lá dentro. E assim, amiúde, deixava-me ficar numa espera infindável em frente daquela profundeza escura e insondável a fim de descobrir a lontra nalgum ponto. Se, por fim, conseguia, certamente era apenas por um momento, pois logo o reluzente habitante daquela cisterna sumia de novo para dentro da noite aquosa. Na verdade, o alojamento da lontra não era nenhuma cisterna. No entanto, sempre que olhava para aquelas águas, era para mim como se a chuva repentina recolhida em todos os bueiros da cidade viesse desembocar naquela bacia e alimentar o animal [...]. Era o animal sagrado das águas da chuva [...]. Todo o tempo estava sumamente ocupado, como se sua presença nas profundezas fosse indispensável. Mas eu teria podido ficar ali, com a testa grudada àquela grade, por dias a fio, sem me cansar de vê-lo. E com isso, ele também provava seu parentesco íntimo com a chuva. Pois nunca era para mim o querido longo dia mais querido, nem mais longo, do que quando a chuva, com seus dentes finos e rudes, o penteava vagarosamente, por horas e minutos [...]. Naquela chuva boa sentia-me totalmente protegido. E meu futuro vinha a meu encontro rumorejando à semelhança da cantiga de ninar entoada ao lado do berço. Facilmente, percebi que aquela chuva fazia crescer [...] (Benjamin, 1987, p. 93- 95).

A narrativa apresentada neste pequeno fragmento traz a infância de Benjamin, que relembra suas visitas ao zoológico, onde seus pais o levavam. Para o filósofo, o simples “fato de poder estar ali, diante do animal por horas, sem que houvesse preocupações com o tempo ou ocasionalidades do capitalismo moderno, já expressavam uma forte manifestação individual que consegue ser, ao mesmo tempo, coletiva” (Galzerani, 2021, p.185). Desse modo, Benjamin apresenta suas preocupações com a realidade da sociedade moderna, em vemos os sujeitos, a todo momento, frustrados pelas contingências do capitalismo, gerando preocupações relacionadas a dinheiro, tempo e trabalho.

Tais questões sociais estão representadas no fragmento “A Lontra”, no qual podemos observar a imagem de uma criança despreocupada de suas obrigações, podendo dedicar seu tempo a gestos e ações simples, que contemplam nossa humanidade - isto é, as peculiaridades espontâneas e simbólicas -, as quais, em contrapartida, contrastam com o cotidiano repetitivo e exaustivo da Lontra, que se vê presa em um processo infinito e sem fuga, sua prisão eterna.

Fragmentos como esse podem ser lidos em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900* (1938), em que Walter Benjamin apresenta diversas mônadas que retratam sua infância enquanto cidadão alemão em uma época anterior às guerras, aos genocídios e às ameaças

vividas durante o trágico período da Segunda Guerra Mundial. Ao longo do texto, são múltiplas as narrativas que Benjamin procura rememorar, mas detenho-me em uma delas — simples, porém significativa — que, por alguma razão pessoal, capturou minha atenção e despertou um sentimento há muito adormecido. Trata-se do trecho da mônada “Chegando Atrasado”:

O relógio do pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava “atrasado”. No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei. Ninguém parecia me conhecer. Tal como o diabo se apoderara da sombra de Peter Schlemihl, também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria mais ser chamado. Quietamente ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão. (Benjamin, 1987, p.84).

A mônada evidenciada por Benjamin me transportou a um espaço onde, ao rememorar minha própria infância, deparo-me com as relações familiares e pessoais que, por muito tempo, me causaram incômodo. Como relato em meu memorial, venho de uma família na qual cresci sob os cuidados de meus avós, sem contato direto com meu pai e minha mãe. As memórias evocadas pelas narrativas de Benjamin reacendem lembranças dos meus primeiros contatos com a escola, bem como o breve período em que convivi com meus pais biológicos.

A escola, para o “eu” do passado, era um espaço que me causava repulsa — um lugar que eu rejeitava e resistia todos os dias para ir, mas que, inevitavelmente, acabava frequentando. Entrava na sala de aula carregando comigo todos os problemas que vivia em casa. Era comum chegar atrasado e ser recepcionado sempre pela mesma pedagoga, que me compreendia e acolhia. Passava pelo mesmo corredor até chegar à minha sala, onde era frequentemente evitado pelo professor. Reconheço que era considerado um aluno “arteiro”, mas, antes de tudo, era apenas uma criança.

Diante disso, meu professor adotava a postura de me ignorar. Não fazia questão de me ajudar nas atividades, como fazia com outros colegas, nem se preocupava em esclarecer minhas dúvidas. Limitava-se a olhar meu caderno com um olhar de frustração, marcava o “visto” e me devolvia, sem sequer me olhar. Permaneci assim por um longo ano, questionando-me se esse era realmente o papel de um professor. Ao final das aulas, era comum ser o último aluno a ir embora, pois precisava que a mesma pessoa que me levava ao colégio voltasse para me buscar.

Ficava ali, aguardando ansiosamente – às vezes por minutos, às vezes por horas – esperando que alguém lembrasse de suas responsabilidades como pai e mãe e me levasse para casa.

Apesar de tudo, hoje, ao recordar minhas vivências com a escola, sigo um caminho completamente oposto. Não sei dizer exatamente quando isso aconteceu, mas, ao longo do meu crescimento, desenvolvi uma paixão pelo ensino e pela escola. Talvez tenha sido o desejo de tentar construir uma outra forma de ensinar, ou quem sabe um impulso ligado ao sistema capitalista que me levou a escolher essa profissão. O fato é que o ensino me completa e é ele que me faz seguir lutando.

Desse modo, o trecho de Benjamin, ao tratar das realidades do atraso de um aluno na escola, proporcionou-me a rememoração de um passado marcado por diversas anuências que, quando criança, não compreendia, mas que hoje enxergo como problemas ligados à minha relação familiar. Assim, como na minha experiência de rememoração a partir do fragmento, as mônadas não possuem um significado único, podendo-se trazer significados diferentes a partir de quem as lê e as analisa. Nessa perspectiva considero as potencialidades criativas da rememoração das mônadas e faço do meu objetivo o diálogo com as memórias do passado no presente, na relação com os estudantes, por meio de um processo de formação coletiva.

Benjamin, por sua vez, vê a memória não apenas como um repositório de grandes feitos e nomes do passado, mas sim como algo vivo, que carrega consigo afetividades, tradições orais, cultos, rituais, saberes antigos. Diferente de Halbwachs, para quem a memória é linear, Benjamin a considera repleta de rupturas e desdobramentos. Para ele, a memória individual e coletiva como uma força ativa em constante processo de transformação, dependendo das tensões em que está sendo vivida. Ao analisarmos os escritos de Benjamin, tornam-se notáveis suas preocupações diante do avanço da modernidade capitalista, assim como suas aflições diante das crises econômicas e de sua própria condição, evidenciando que, apesar de tudo, a memória é uma luta constante entre a classe dominante e os dominados, sendo frequentemente silenciada de forma proposital. Por isso, torna-se necessário reviver um espaço de resistência, no qual as narrativas são colocadas a contrapelo.

Benjamin parte de lançar seu olhar não aos vencedores, mas sim de oportunizar espaço às vozes silenciadas e esquecidas - os vencidos. Cada documento cultural carrega consigo também uma barbárie, cabendo ao historiador olhar o passado e criar fissuras nas narrativas oficiais, para que assim se possa vislumbrar novas possibilidades no presente.

Como vimos, diversos são os teóricos que abordam a memória como potencialidades. Mas por que Walter Benjamin? Percebo nas teorias de Benjamin um caminho distinto: o de

visibilizar o protagonismo a indivíduos esquecidos. Ao serem instigados, esses sujeitos tornam-se capazes de elaborar novas narrativas a partir de ideias que emergem no momento da escrita ou fala. São narrativas que, para o próprio indivíduo, podem não parecer relevantes, mas que captam um vislumbre, como um feixe de luz, capaz de revelar uma interpretação ou concepção de mundo profundamente valiosa. Trata-se daquilo que Benjamin chama de memória involuntária.

Para Benjamin, as memórias involuntárias possibilitam captar momentos ignorados pelas metodologias clássicas. Elas emergem a partir das inconsistências, recuperando concepções pessoais perdidas ou ameaçadas diante do avanço do capitalismo (Galzerani, 2021, p.103). Essas memórias relacionam-se diretamente com a prática de rememoração, pois possibilitam romper com a lógica do “sempre igual” e reestabelecer as noções de tempo entre presente, passado e futuro. Assim, favorecem uma compreensão do passado que abre novas perspectivas para o presente e futuro, possibilitando também agir no tempo presente (Galzerani, 2021, p.104).

Nesse sentido, o aporte teórico monadológico potencializa um olhar para múltiplas memórias partilhadas pelos alunos, proporcionando a troca de experiências coletivas em uma sociedade que necessita de uma luta constante contra o racismo e em defesa de perspectivas decoloniais. Trata-se, antes de tudo, de uma denúncia ao modelo capitalista que insiste em fechar os olhos para a educação, mas que, paradoxalmente, também me fornece energias para continuar exercendo meu ofício.

CAPÍTULO 2

NOVOS CAMINHOS: PRÁTICAS E REFLEXÕES

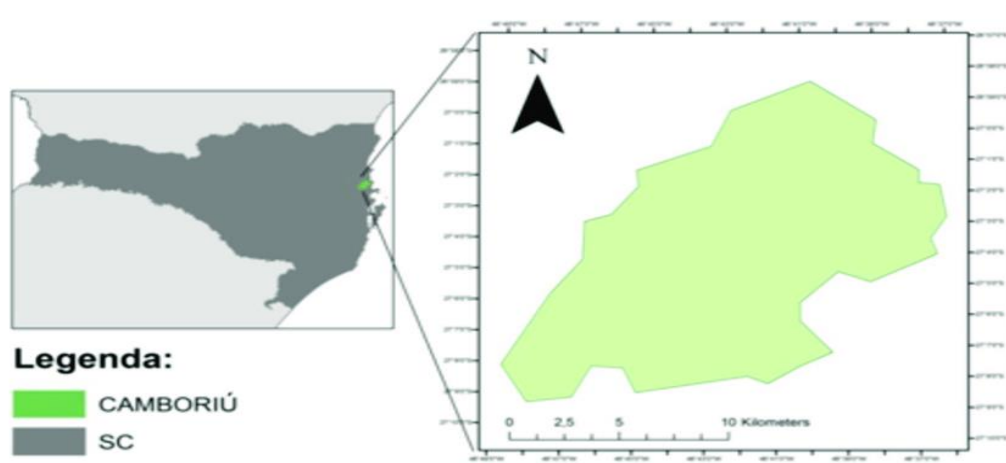
2.1 De onde a pesquisa surge?

“A gente sempre deve sair à rua como
quem foge de casa,
Como se estivessem abertos diante de nós
todos os caminhos do mundo.
Não importa que os compromissos, as
obrigações, estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta
e o coração cantando!”
(Mario Quintana, 2013, n.p)

O poema de Mario de Quintana, ao abordar a despedida como algo capaz de nos proporcionar outras experiências, partilha de um sentimento semelhante ao que vivi ao iniciar os estudos para elaboração desta pesquisa. Diante das adversidades da vida, precisei me mudar e, com isso, vi a premissa inicial da pesquisa se perder; sentia-me deslocado, mas ainda assim buscava enxergar de forma positiva as novas possibilidades. Quando, de fato, iniciei as práticas em sala de aula, percebi que “*havia chegado muito longe*” e com isso precisava agir “*de alma aberta e com o coração cantando*”. Nessa perspectiva, pude estabelecer forças para que hoje essa pesquisa se tornasse possível.

A pesquisa se desenvolveu no município de Camboriú, litoral de Santa Catarina. Possui população média de 103.074 habitantes, segundo o instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE, 2022).

Figura 1 – Mapa de Camboriú-Santa Catarina



Fonte: Luciano Lorenzi, Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Camboriu-SC_fig2_357303457, acesso em 02 de novembro de 2024.

A cidade em que atuo é considerada uma extensão de Balneário Camboriú, local famoso pelo turismo e pelas praias, além de possuir um dos metros quadrados mais caros do Brasil. Diversos prédios à beira mar, de alto padrão, atraem o interesse de muitos famosos brasileiros que desejam adquirir imóveis na região. No entanto, apesar dessa grandiosidade, o contraste social existente em Camboriú é gritante pois, a poucos quilômetros dos imponentes edifícios de luxo, encontra-se a população que de fato compõe o município, revelando uma realidade frequentemente omitida pelas redes sociais e pela mídia. Historicamente, o espaço onde hoje pertence, separadamente, a Balneário Camboriú e a Camboriú era antes unificado, contudo, após a expansão do forte turismo os municípios, ambos foram emancipados.

Balneário Camboriú se tornou cartão postal, marcado pelo turismo de luxo, ao mesmo tempo em que movimenta a economia local. Contudo, essa realidade também contribui para invisibilizar as desigualdades que estruturam a cidade, reforçando a lógica de consumo e de espetacularização das paisagens enquanto oculta a história e as condições de vida da população trabalhadora.

Ao atuar como professor de História, percebo a necessidade de problematizar esse contexto junto aos estudantes, com o objetivo de incentivá-los a reconhecer as contradições presentes em seu território e a compreender a cidade para além das imagens veiculadas pela mídia. Compreender esse processo também contribui para entender e problematizar a exclusão e o apagamento de memórias locais, sobretudo das comunidades negras e quilombolas presentes na região. A realidade da cidade pode ser compreendida a partir de Kochhann, que diz:

Anúncios nos jornais antigos vendiam casas com fundos virados para o mar como sendo lugares excelentes para se jogar o lixo e o esgoto. Até meados de 1974 o lixão de Balneário Camboriú era na Praia Brava. Hoje parece piada, mas quem morava ali naquele tempo chegava até mesmo a sofrer preconceito. Mas já diria o ditado, quem ri por último ri melhor. Atualmente, morar na praia é considerado um privilégio para poucos. Se não fosse o fenômeno do turismo, atualmente as favelas estariam nas praias (Kochhann, 2021, n.p),.

Como aponta a pesquisadora Yasmin Kochhann (2021), apesar de ser hoje uma cidade turística, Balneário Camboriú possui um passado marcado por contradições. Naquele período, tratava-se de um local desvalorizado que, com o passar dos anos, transformou-se no cenário turístico de alto padrão atual. Contudo, apesar de seu expressivo progresso econômico, a cidade ainda compartilha suas vielas com aqueles que, um dia, fizeram parte dessa história, mas permanecem à margem dela.

Uma das grandes problemáticas e pautas de discussão no ano em que produziu esta pesquisa refere-se à presença de pessoas em situação de rua e catadores de materiais recicláveis, que seguem invisibilizados na história camboriuense e balneocamboriuense, evidenciando ainda mais o contraste social existente no município.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o salário médio dos trabalhadores formais de Camboriú não ultrapassa 2,2 salários mínimos, realidade que não acompanha o alto custo de vida presente em Balneário Camboriú. Sendo assim, a cidade de Camboriú acaba sendo vista como o “interior” ou a “zona rural” em relação ao grande centro turístico e de “riqueza” em Balneário, o que contribui para a reprodução de diversos preconceitos em relação aos moradores da cidade.

Figura 2 – Imagem panorâmica de Balneário Camboriú - Santa Catarina



Fonte: Blog 123milhas, disponível em <https://blog.123milhas.com/wp-content/uploads/2022/07/balneario-camboriu-curiosidades-sobre-a-cidade-do-litoral-catarinense-conexao123.jpg>, acesso em 02 de novembro de 2024.

Camboriú é uma cidade marginalizada, cuja história é composta pelas chamadas minorias, mas que, apesar disso, possuem o poder de construir a realidade presente no dia a dia. Muitos alunos, não distantes dessa mentalidade, acabam por exaltar a cidade vizinha sentindo vergonha de dizer que moram em Camboriú.

Figura 3 - Imagem Panorâmica de Camboriú – Santa Catarina



Fonte: Redação Linha Popular, Disponível em https://www.linhapopular.com.br/arquivos_personalizados/uploads/noticias/fotos/MunicipiodeCamboriu1_649ed136f091a.jpg, acesso em 02 de novembro de 2024.

Os contrastes de memórias presentes na região de Camboriú proporcionam amplas análises sobre a concepção de pertencimento existente entre os alunos, criando, muitas vezes, disputas de narrativas entre a população e a elite política local.

Grupos minoritários, com maior determinação, em diferentes partes do mundo, posicionam-se, requerendo as suas próprias e diferentes memórias. Diante das incertezas, o passado passa a seduzir muito mais do que o futuro, e tal sedução imbrica-se à lógica capitalista dominante, transformando memórias em meros objetos comercializáveis, fetiches para o consumo, pelo menos como tendência cultural prevalecente (Galzerani, 2021, p. 70).

Desse modo, as propostas das oficinas que serão apresentadas neste capítulo partem da perspectiva de Spivak, em *Pode o subalterno falar?* (1985), que aponta os sujeitos subalternizados - isto é, aqueles desconsiderados pela hegemonia e marginalizados, como os negros - como os únicos que podem, de fato, dizer sobre si. Cabe ao historiador ler e ouvir essas narrativas e memórias para que, junto com seus autores, a história seja vista e reescrita a partir do ponto de vista daqueles que são, historicamente, marginalizados. É quando esses sujeitos se apropriam do discurso e conquistam espaços de fala que podemos, enfim, ouvir a voz do oprimido.

2.2 O chão que todos compartilham, a escola!

A pesquisa que aqui apresento faz parte de um processo coletivo, em que o chão escolar – e principalmente ele – possibilita o diálogo entre a academia e a prática. O espaço de ensino onde esta pesquisa se desenvolveu é o Instituto Federal Catarinense (IFC), localizado no campus de Camboriú, em Santa Catarina.

Os Institutos Federais de Educação foram instituídos a partir da Lei 11.892/2008, que visava estruturar o ensino profissional e tecnológico, atendendo às demandas de formação profissional de diferentes regiões ao longo do território brasileiro, em específico o IFC, em Santa Catarina (PPC-IFC, 2021, p.11). No caso do campus de Camboriú, a transição do antigo colégio agrícola para o modelo institucional do IFC constituiu um processo não somente administrativo, mas também simbólico e histórico: tratava-se de um antigo colégio agrícola – que já possuía sua estrutura e autonomia – cujo espaço físico permaneceu, as paredes e os professores, inicialmente, foram os mesmos, entretanto as experiências vividas por eles e pelos estudantes transformaram seu significado.

Assim como em todas as transições educacionais, essa presentificação do passado implicou mudanças políticas e educacionais ao longo do processo. Essa ressignificação vivenciada pelo campus pode ser percebida a partir da concepção benjaminiana, pois percebemos que há resíduos da experiência do passado ainda no presente, como os sujeitos que frequentavam o antigo colégio agrícola e continuam ali, porém, agora, no presente, segue habitando e ressignificando o espaço educativo.

Em minhas pesquisas, detenho-me especialmente aos estudantes do ensino integrado, procurando descrever e interpretar o espaço que os cerca – não como uma paisagem imóvel, mas sim enquanto um campo de forças, onde as diferenças emergem e as práticas cotidianas revelam memórias. Olho a instituição, e os alunos, a partir de minhas experiências enquanto docente em outras instituições de ensino.

O IFC transversalmente possibilita acesso à educação desde o ensino regular até à pós-graduação, promovendo também diversos cursos formativos para professores e estudantes da comunidade interna e externa, principalmente voltados à educação e tecnologias. Ao proporcionar acesso ao ensino médio, superior e pós-graduação, além das formações continuadas, transforma-se em espaço de circulação de saberes e práticas.

Inicialmente, é importante ressaltar que o IFC possui estruturas que vão do bloco A ao bloco J, contando, em média, 15 salas por bloco, havendo algumas exceções. Cada bloco atende a demandas diferentes, possuindo salas de aula, laboratórios, salas de reuniões e de professores, depósitos, brinquedotecas, setores de atendimento psicólogos, assistência social, atendimento educacional individualizado, pedagógicos, administrativos, bibliotecas, entre diversos outros espaços necessários ao funcionamento do ano letivo para alunos e funcionários. Cada um desses espaços não é apenas funcional: é vivido, experimentado e, conseqüentemente, carregado de memória. Além desses espaços, a instituição conta com uma cantina, dois refeitórios e também áreas voltadas às formações técnico-agrícolas – legado do antigo modelo educacional – como a apicultura, avicultura, caprinocultura, ovinocultura, fruticultura, entre outros espaços que os estudantes têm aulas práticas que fazem parte da emenda escolar. Por fim, há espaços de formações específicas, como o Centro de Treinamento de Cães Guias, que forma treinadores e cães-guias, e o IFMaker, onde os professores e alunos desenvolvem pesquisas tecnológicas. Nesse contexto, quando observei os espaços e andei pelos corredores da instituição, percebi o que Benjamin denomina a *constelação do presente com o passado*: o antigo e o novo não se sucedem linearmente, mas se entrecruzam na experiência cotidiana (Otte, Volpe, 2000).

A formação técnica, oferecida paralelamente ao ensino regular, possibilita que os estudantes obtenham uma titulação profissional ao final do ensino médio, como Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática, Técnico em Controle Ambiental ou Técnico em Hospedagem, a depender do curso escolhido em seu ingresso na instituição. Para que se concretize essa dupla formação, os estudantes cumprem uma carga horária integral, estando presentes no espaço escolar nos turnos matutino e vespertino.

Apesar da grande infraestrutura presente no IFC, nem tudo se converte em espaço de experiência: há muitas áreas ociosas, prédios interrompidos ou não utilizados e gestões descontinuadas devido a demandas políticas ou econômicas. Esses espaços subutilizados – à espera da ação do tempo – também fazem parte da memória da instituição, com lacunas visíveis. Diversos projetos para reutilização desses espaços foram elaborados, mas até o momento, sem êxito. Na perspectiva de Benjamin (1982), a ruína revela aquilo que foi interrompido, aqueles espaços revestidos por promessa de futuro, mas que permanece suspensa.

Nesse sentido, o chão escolar que compartilho com meus estudantes é mais do que um cenário para a prática docente: é um lugar de memória, trocas de experiência e vivência material de narrativas desvalorizadas de sujeitos que também produzem história. Por isso, compreender a escola como esse espaço é reconhecer que, no cotidiano escolar, na sala de aula, no corredor ou qualquer outro espaço, podemos vislumbrar vestígios e fragmentos que nos permitem reconstruir uma história sempre inacabada.

2.3 Aqueles que compõem a pesquisa, os alunos!

Sem dúvida, os protagonistas desta pesquisa são os estudantes. Sem a presença deles, nada do que foi – e será – discutido nesta dissertação poderia se concretizar. São eles, no coletivo, que possibilitam, a partir de suas narrativas, a compreensão de experiências diferentes, nas quais cada aluno evidencia suas realidades, experiências, tradições e, principalmente, suas memórias. Aqui, as trajetórias individuais se entrelaçam e revelam fragmentos da história social de um grupo que, embora inserido no mesmo contexto educacional, carrega marcas distintas do vivido.

A turma em que realizei as oficinas temáticas de abordagem antirracistas é denominada de IA23, ou seja, uma turma técnica de informática que está em seu último ano de formação, o que seria respectivo ao 3º ano do Ensino Médio. A IA23 é composta por 32 alunos na chamada regular, mas, em média, 25 alunos frequentam as aulas e participam das oficinas. Desses 25 estudantes 10 são adolescentes negros, enquanto os demais brancos. Trata-se de uma turma

heterogênea, formada por adolescentes e jovens adultos, que possuem de 16 a 18 anos, o que confere um perfil mais maduro à turma. Inclusive, observa-se autonomia e comprometimento, pois muitos já trabalham e possuem suas obrigações fora do espaço escolar.

Embora a maioria dos alunos tenha nascido em Balneário Camboriú e Camboriú, há também outros colegas dos municípios vizinhos, como Itajaí, Itapema, Tijucas, Navegantes, entre outros. Esses estudantes percorrem, diariamente, longas distâncias até à instituição, enfrentando, cotidianamente, algumas horas de trânsito das cidades da região para permanecerem o dia todo na instituição. Tal rotina, cumulativamente, revela-se exaustiva e, muitas vezes, até mesmo frustrante, pois os estudantes passam mais tempo no ambiente escolar do que em suas próprias casas. Ao fim do dia, após o retorno para casa, muitos ainda precisam se apressar para iniciar uma jornada de trabalho no período noturno, evidenciando um ciclo diário marcado pela sobrecarga. A tudo isso, somam-se várias provas e trabalhos acadêmicos das diferentes disciplinas, intensificando o desgaste vivenciado pelos alunos.

As realidades familiares desses estudantes também são variadas. Alguns vivem com ambos os pais, outros apenas com a mãe ou com os avós. Essa diversidade de arranjos familiares, contudo, não impede que, em sua maioria, apresentem comportamentos autônomos e dedicados, o que reflete no amadurecimento e comprometimento com os estudos e atividades propostas.

Desde o início das primeiras oficinas, ficou nítido que a trajetória formativa dos estudantes foi permeada por debates socioeconômicos. Demonstram possuir consciência crítica acerca do racismo estrutural, de suas manifestações no cotidiano e dos modos pelos quais as desigualdades sociais impactam a vida dos brasileiros. Dessa forma, partindo desse repertório prévio, pude aprofundar discussões que despertaram significativo interesse dos estudantes no decorrer das oficinas, possibilitando que suas próprias experiências – muitas vezes silenciadas no espaço formal da escola – emergiram como matéria de reflexão coletiva.

É importante ressaltar que fui convidado pelo professor efetivo da turma para realizar as oficinas. Portanto, as atividades desenvolvidas na turma IA23 só foram possíveis graças à colaboração coletiva de outros docentes que, assim como discuto nesta dissertação, acreditam em propostas que favorecem o enfrentamento ao racismo, apostando no ensino como mediação essencial nesse processo.

A partir das atividades propostas, foi possível escutar suas vozes, as quais revelavam que, além de indivíduos em formação, os alunos também eram narradores de si mesmos, porque muitas de suas histórias estavam ancoradas no cotidiano escolar. Os resultados de suas

produções tornaram-se pequenas crônicas da experiência. Podemos inferir, assim, na perspectiva de Benjamin (1985), que cada estudante – aqui o narrador – retém em sua história a marca do narrador anterior, pois, ao compartilhar suas experiências, memórias individuais e coletivas, podem ser reestabelecidas.

2.4 As marés que constroem conhecimentos: Um ensino de história antirracista

“Vozes-mulheres
A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho, revolta
no fundo das cozinhas alheias,
 debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e fome.
A voz de minha filha recolhe
 todas as nossas vozes,
 recolhe em si
 as vozes-mulheres
 ecoando poesia
 e liberdade.”
(Conceição Evaristo, 2008, n.p)

Esse trabalho parte do coletivo, como ilustra o poema de Conceição Evaristo, *Vozes-mulheres*, no qual a autora trata da transmissão de conhecimento, memória e resistência através das gerações – como uma maré que avança, recua e persiste. Trata-se, portanto, de uma história que, de forma alguma, poderia ter sido produzida individualmente. Nessa perspectiva, apresento, as narrativas e produções artísticas dos estudantes, aqueles que tornaram esta dissertação possível. Os fragmentos de memória aqui reunidos emergem de perspectivas inscritas no cotidiano dos estudantes, evidenciando relações com a família, os amigos, a escola,

a internet, a vizinhança, entre outros espaços sociais. Como explica Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (1994, p. 202), assim, cada partilha constitui um vestígio do vivido – uma história em movimento.

Os fragmentos de memória foram organizados em oficinas temáticas que denominei de *Marés*, pois, como no poema de Evaristo, remetem a um fluxo em constante movimento e construção. Assim como o *devir*³. Essas *Marés* evidenciam transformações e particularidades, contemplando, ao mesmo tempo, o todo e o individual. Aproxima-se, nesse sentido, da ideia de mônada proposta por Benjamin (2007), compreendida como uma unidade capaz de condensar múltiplas histórias, tempos e sentidos.

A Maré pode ser compreendida a partir das reflexões de Benjamin em sua obra *Experiência e Pobreza*, de 1933, em que o autor destaca o esvaziamento da experiência (*Erfahrung*) frente à vivência fragmentada (*Erlebnis*) no mundo moderno. Se, como alerta Benjamin (1994), a capacidade de transmitir experiência está em declínio, as oficinas aqui propostas buscaram justamente contribuir para reverter esse processo, valorizando a narrativa como forma de partilha e resistência. Por isso, mais do que recorrer a metodologias tecnológicas, o foco das oficinas foi o simples e poderoso ato de contar histórias e de ouvir os estudantes, assim como o faz as marés, que promovem alterações no mar. Esse exercício de escuta permitiu a aproximação dos jovens a conhecimentos frequentemente marginalizados em sala de aula, possibilitando práticas pedagógicas voltadas a uma educação antirracista.

Cada Maré foi elaborada considerando a diversidade existente nas discussões sobre as questões étnico-raciais. As oficinas foram sempre acompanhadas de alguma alegoria que aproximasse os estudantes do conteúdo, no caso, por meio das obras literárias. A partir da leitura de trechos de romances e contos, os estudantes foram convidados a produzir diferentes tipos de narrativas (orais, escritas, iconográficas, poéticas), que evidenciam problemáticas sociais relacionadas às dificuldades do racismo brasileiro e suas experiências vividas.

É importante destacar que nem todas as produções dos estudantes estão incluídas aqui devido ao grande número de narrativas. Assim, foi feito um recorte das produções que melhor representassem as identidades negras presentes na sala de aula, além de priorizar a participação daqueles que estiveram presentes na maioria das oficinas, também escolhemos textos que ampliassem a capacidade de dialogar com as diversas problemáticas existentes em nossa sociedade.

³ “O devir é um conceito que cria um plano de visibilidade para a questão das passagens intempestivas e aleatórias, dos movimentos cósmicos que constituem a própria vida” (Barbosa. 2010. 84)

A partir das narrativas produzidas pelos estudantes, foram elaboradas mônadas, que intitulei a partir de vislumbres e pequenas frases das próprias produções. Isoladamente, essas frases podem parecer sem grande significado; entretanto, quando contextualizadas em relação ao momento e ao sujeito que as produziu, revelam-se contundentes, verdadeiros protestos e manifestações de resistência contra o racismo. Acredito nas mônadas, pois elas possibilitam apresentar as potencialidades individuais que cada estudante quando instigados - ideias, costumes, ritos e preconceitos que, normalmente adormecidos, aos serem provocados, irrompem como lampejos de um relâmpago, possibilitando a compreensão de nosso presente (Galzerani, 2009, p.51).

2.4.1 1º Maré – “O RACISMO PERSISTE”: *Fragmentos de memórias*

Como as ondas que vem e vão, compartilho a primeira Maré construída com os alunos. Diante da ampla gama de obras literárias que abordam as questões étnico-raciais, selecionei um fragmento da obra *Água de Barrela* 2016, de *Eliana Alves Cruz*. Nesse romance, a autora retrata, de forma dolorosa e realista, o processo da diáspora forçada da África ao Brasil, acompanhando o trajeto genealógico de sua família até a contemporaneidade. A escolha da obra se justifica pela importância de ler e valorizar narrativas sobre essa parte histórica importante do Brasil pela perspectiva de quem a vivenciou. Buscou-se ressaltar, em especial, a importância das lavadeiras: mulheres que, a partir do trabalho com água e sabão, sustentaram suas famílias, preservando saberes, memórias e resistências cotidianas.

FRAGMENTO LITERÁRIO 1

Uma canção no novo mundo

Quando Akin e Ewa Oluwa se aproximaram da costa brasileira, em 1850, viram apenas uma linha ao longe. Passaram cerca de 50 dias no mar, com o veleiro "Boa Ventura" fazendo outras rotas para se esconder da vigilância que cercava os navios de tráfico ilegal para a Bahia. Era fácil identificar a presença de um "tumbeiro, pois o cheiro pestilento corria com o vento e os tubarões o seguiam, já sabendo que encontrariam carne fresca. Os ingleses caçavam os negreiros e se os encontrassem apreendiam a "carga" e prendiam a tripulação.

Entre agosto de 1845 e maio de 1851, foram abordadas, apreendidas e destruídas, pela Marinha real britânica, 368 embarcações que faziam tráfico de escravos para o Brasil, muitas em águas territoriais brasileiras'. Depois de tanto tempo singrando os mares, lançaram âncoras próximos a uma praia aparentemente desabitada e foram levados ao convés para serem lavados e acostumados à claridade. Não conseguiam precisar quando foi a última vez que isso aconteceu durante a viagem, mas sabiam que a fazia bastante tempo.

Um homem vestido de negro a quem chamavam de padre foi passando a fila em revista e molhando cada um com a água que pegava dentro de uma pequena cabaça prateada.

Ele dizia palavras estranhas e, pelo que entenderam, estava lhes dando novos nomes. Atrás do homem de negro, vinha outro que parecia um assistente. Um jovem com aquele cabelo de branco" que Akin achava horrível e cortado de uma maneira estranha. O rapaz não parava de olhar para ele. Seus olhos tinham um "não sei o quê" parecido com a forma como aquele traficante olhou para Ewà Oluwa na caminhada até o forte... Parecia impressionado com a figura do garoto alto para a idade, imponente e altivo, mesmo depois de tão dura travessia. O rapazola cochichou algo no ouvido do padre. Este sorriu e decretou: "Firmino". Só muitos anos mais tarde, também por um padre, saberia que o nome vem do latim e significa firme, constante, vigoroso"... Mas também era o nome de um bárbaro que enfrentou o Império Romano com um exército de negros mouros. Aline olhou para Ewà Oluwa e soletrou para ela, sem emitir som, o próprio nome, e ela, na fila das mulheres, fez a mesma coisa. Assim firmaram um pacto de que não usariam outros nomes com eles.

Estavam alquebrados, com chagas, muito magros e vários bem doentes. Os 250 que embarcaram foram reduzidos a 200 na chegada, passaram muito tempo deitados ou sentados, no escuro, acorrentados uns aos outros, suportando a pestilência do lugar insalubre. Além da rebelião, uma diarreia se encarregou de levar muita gente para o fundo do oceano. Ewa Oluwa teve muita sorte, muita proteção ou ambos, porque perto dela ficou uma moça de Savé, no Daomé, que assim como Akin a protegeu quando percebeu o seu estado. Agora não importavam muito as desavenças entre os povos. Estavam todos literalmente no mesmo barco. Mais do que a comida e a água repartida, foram suas palavras que funcionaram como mágica: "Luta, pois a vida nova substitui a vida velha. A criança vai tirar do teu corpo o que tens de melhor para vir ao mundo e se não lutares ela vive e tu... Mas aqui a chance de as duas irem para o fundo do mar é muito grande".

A doença que matou mais da metade da "carga" teve ao menos um eleito prático benéfico; aumentou o espaço no porão e um pouco a quantidade da ração. Tomavam também um caldo de limão, que os traficantes há séculos descobriram ser fundamental para o combate ao escorbuto, doença provocada pela ausência de vitamina C e que causa hemorragia das mucosas. Depois da rebelião e com as mortes pela epidemia, os homens do navio passaram a fazer uma ronda mais frequente no porão, jogando água do mar, retirando as pessoas de tempos em tempos para passar creolina no local e deixando a porta que dava para o convés aberta em alguns momentos. Estas simples medidas fizeram a diferença entre a vida e morte para Akin, para Nimachi e para mais alguém que ainda estava por vir. E assim, apesar de dormirem em cima das próprias fezes respirando um ar contaminado e comendo uma ração que cavalos recusariam, conseguiram enfim chegar.

Akin podia ver que Ewà Oluwa não passava bem. Não era para menos: ela vomitava sem parar. A pouca comida, ele dava um jeito de dar uma parte de sua porção para ela, pois as dificuldades já provavam a admirável resistência física que o distinguiria sempre. Ele mesmo não sabia o que o manteve de pé até aquele momento. No fundo, ele sabia, sim, o que mantinha sua respiração e apertava entre as mãos o fio de contas no pescoço.

Depois do breve período na praia desabitada, voltaram ao navio e no dia seguinte desembarcaram à noite, passaram a barcos menores e desceram na Praia-do-Chega-Nego. A essa altura, já não era tão fácil desembarcar escravos vindos da África. Ninguém respeitava a lei, mas também não se podia facilitar. Quando pisou na areia da praia, Firmino sentiu uma energia forte. Agarrou-se com o fio de contas, fechou os olhos e falou em voz muito baixa:

- "Xangô é rei, está pisando aqui comigo e cedo ou tarde a justiça se fará". (Cruz, 2016, p. 27-29)

Após a leitura coletiva do trecho literário, iniciamos um debate acerca do que os estudantes conheciam por escravidão no Brasil. De modo geral, a primeira oficina foi desenvolvida como avaliação diagnóstica e, de modo geral, as falas relacionam o racismo a problemáticas vinculadas à existência de ex-escravizados em nossos país, associando, assim, a

figura da pessoa negra principalmente ao trabalho e a dor, perspectiva que reforça estereótipos que limitam suas imagens à luta ou sofrimento.

A partir dessa discussão, propus aos estudantes a produção de uma narrativa na qual cada um pudesse expressar como compreendem o processo escravista em nosso país, refletindo também sobre suas possíveis influências na persistência do racismo estrutural na atualidade. Para a produção das mônadas, expliquei aos alunos que suas produções seriam tratadas com anonimato. Antes do início das práticas, ficou acordado que, como forma de preservar as narrativas dos estudantes, tudo o que fosse produzido permaneceria no anonimato, sendo atribuído posteriormente um pseudônimo de personagens das obras literárias que trabalhamos, vinculado ao número de chamada de cada estudante. A cada um foi determinado um número, o qual eles deveriam inserir na folha da atividade a ser entregue. Dessa forma, foi possível compreender a construção formativa e progressiva de cada participante durante as oficinas, ao mesmo tempo em que garantia o anonimato da produção. Compartilho as mônadas que condensam as experiências dos alunos:

SOBRE MINHA APARÊNCIA E IDENTIDADE

O processo escravista no Brasil, foi trágico. Um dos maiores casos de negligência, brutalidade e imoralidade que o Brasil já viu. Sendo encerrada por puro interesse econômico, deixando marcas para os restos dos anos. [...] Infelizmente existem muitas visões preconceituosas oriundas daquele período, em que tudo que se provia da raça negra e dos povos africanos. Aspectos como a música, vestimentas, modo de agir e falar, até mesmo o cabelo. Uma coisa que me afetou desde a infância. Ouvindo comentários negativos, que fizeram questionar sobre minha aparência e identidade. (Edmar, 2025)

EVENTOS “NORMAIS”

A visão que eu possuo sobre o processo escravista é ruim, porém tenho certeza que nem chega perto do horror que deve ter sido. Ter pele negra em um país que já foi escravista, me faz questionar se posso realmente considerar esse território como minha nação. Se um negro comete um crime, qualquer que seja o crime, a morte se torna uma opção, que muitos chegam a defender, "bandido bom é bandida morto", porém aqueles que traficaram vidas, anularam histórias, identidades, tratavam pessoas como se fossem nada. Mas os donos de terras que possuíam centenas de escravos, não eram considerados criminosos, pelo contrário, “ajudavam na economia”. É chato olhar para trás e saber que seus antepassados não eram "nada" [...] Na minha visão o racismo está enraizado em todas as pessoas, sem exceção. É normal se candidatar para um emprego e saber que quanto mais escura a sua pele, menos chance você tem. É normal sair na rua e ter a noção que caso alguém te olhe estranho, pode ser pela sua cor, entre inúmeros outros eventos que acontecem e que são “normais”, mas acontecem. (Olufemi, 2025)

OLHAR DE JULGAMENTO

Foi um processo violento, que prevaleceu por anos destruindo vidas, e que mesmo em sua queda, resistiu veemente. Isso pode ser notado ao ler sobre

como o processo da abolição da escravidão no Brasil foi “parcelada” liberando os recém nascidos, idosos, até enfim abolir totalmente a escravidão. Os escravos libertos não tinham para onde ir, os obrigando a construir morada em locais mais acessíveis para sua condição financeira inexistente. Eventualmente, isso influencia a sociedade brasileira até os dias atuais, sendo a maior parte da população de baixa renda do país as pessoas negras, pessoas que abandonaram os estudos para ajudar os pais financeiramente, os colocando constantemente em papéis considerados inferiores pela sociedade, como garis e domésticas. A falta de oportunidades para a população negra em vagas de emprego, muitas vezes está atrelada a essa visão do negro ser pobre e ignorante, o olhar de julgamento por ele morar na periferia e isso o torna um possível marginal. (Maneca, 2025)

DESCONSIDERANDO SUAS VIVÊNCIAS

Vejo como um processo totalmente desumano, sem a mínima conscientização de igualdade entre povos. Se deu pela ignorância por parte dos povos declarados superiores, de diversas formas, a ignorância em relação a cor, a cultura, as diferentes sabedorias, etc... Desconsiderando os aspectos de suas vivências [...] A escravidão, mesmo com seu fim, não considerou a qualidade de vida dos ex-escravizados, obrigando-os a achar abrigo em partes mais isoladas e pobres do país. Isso se reflete até hoje, com a concentração maior de negros em bairros, cidades e regiões piores. (Ayoola, 2025)

FALAS E COMPORTAMENTOS QUE NÃO MORRERAM

Compreendo a escravidão no Brasil como um processo extremamente violento e desumano. Os povos africanos tiveram suas identidades apagadas na época e ainda nos dias atuais. [...] As marcas deixadas pela escravidão ainda estão presentes em nossa sociedade, devido a toda violência cometida durante 300 anos. Nesse contexto existem diversas falas e comportamentos que infelizmente não morreram. Um exemplo pessoal, foi quando eu e um amigo negro estávamos no shopping na loja C&A, vendo roupas e notamos constantemente um funcionário acompanhando a gente em todo o lugar da loja. (Isabel, 2025)

MICRO VIOLÊNCIAS

Baseando-se em ideias construídas em cima de visões de um mundo eurocêntrico, excludentes, opressoras, vindas de outras ideias previamente construídas, como a religião, os europeus que vieram ao Brasil possuíam todo tipo de “desculpas” como justificativa para o que vieram a fazer. [...] O processo escravista dizimou povos, reduziu seres humanos a meros animais, sujeitos a viverem em condições extremamente precárias sem direito a nenhum tipo de ascensão social, sem dúvida foi o período de maior violência do país. [...] Todo esse processo consolidou o racismo estrutural que podemos pontuar como “micro violências” cometidas diariamente no meio virtual e presencial. (Adônis, 2025)

ABANDONAR SEUS COSTUMES PARA NÃO SOFREREM

Penso que foi um processo muito difícil, pois os escravizados eram tirados de sua vida, família e cultura, para serem inseridos em um local que não conheciam, tendo de abandonar seus costumes para não sofrerem mais [...] Até hoje o racismo foi sendo passado de gerações, é possível ver ele na religião, onde muitas das vezes não é respeitado, sendo chamado de macumba, apenas pelo fato de ser algo diferente, mesmo que muitas pessoas participem

dessa religião, um exemplo de tolerância religiosa é pular as 7 ondas no ano novo. (Capitulina, 2025)

O RACISMO AINDA TEM MUITA INFLUÊNCIA

O escravismo no Brasil foi constituído de um processo de preconceito sistematizado, onde os negros eram separados de suas famílias, amigos e cultura, em condições precárias para que fossem tratados como objetivos e por fim rebatizados para serem vendidos de uma forma desumana. [...] Apesar do fim da escravidão, o racismo ainda tem muita influência na sociedade, podemos observar esse efeito no vocabulário popular como: “ovelha negra” e “a coisa ta preta”, são termos pejorativos. (Elmar, 2025)

A partir das mônadas produzidas pelos estudantes, torna-se evidente a forma com que o racismo é compreendido por eles: não como um problema do passado, mas como uma realidade viva em nossa sociedade. As narrativas mostram que as marcas da escravidão seguem atuantes, seja nas rupturas sociais herdadas de um período passado, seja nos padrões culturais e comportamentais que naturalizam a exclusão.

Tanto a obra literária trabalhada quanto os debates e produções dos estudantes revelam um outro lado da história: uma perspectiva em que os negros aparecem enquanto protagonistas da história, sendo estes, ainda, invisibilizados nos livros didáticos dispostos nas instituições de ensino, assim como nas ementas estudantis e nas práticas escolares tradicionais.

A mônada “*EVENTOS “NORMAIS”*” destaca, de maneira contundente, as disparidades nas experiências de pessoas negras e brancas em nossa sociedade. O questionamento do estudante sobre o significado de “justiça” no país revela o quanto as leis e as normas sociais continuam funcionando de maneira desigual: a cor da pele segue definindo quem tem o direito de errar, de ser julgado ou, simplesmente, de existir sem ser suspeito. Para Achille Mbembe podemos compreender essa “justiça” em:

a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los. (Mbembe, 2014, p.128)

A naturalização de ditados populares, como “bandido bom é bandida morto”, citado pelo aluno, contribui para reforçar o imaginário do preconceito racial ao conectar essa banalização à história da escravidão. Penso aqui de que forma as falas populares, assim como o estudante

ressalta, podem refletir diretamente a mentalidade das pessoas? A que ponto chegamos para banalizar a morte de uma pessoa por sua cor de pele?

Como aponta Patrícia Formiga (2024), os ditados populares partem de um passado escravista e de descriminalização com a imagem do negro, que ainda deixam marcas em nossas sociedades na medida em que as expressões populares relacionadas aos negros são utilizadas com tom pejorativo, já os termos utilizados aos brancos são positivos e socialmente aceitos.

Essa perspectiva pode ser observada na mônada “*DESCONSIDERANDO SUAS VIVÊNCIAS*”. Sabemos que não é sem intenção que existem ditados e expressões populares que sempre estiveram presentes em nossa sociedade. Eles trazem consigo um peso histórico que é ignorado, mas que percebemos na leitura feita pelo aluno. Em sua mônada, as reflexões avançam para o campo da linguagem cotidiana, mostrando que expressões como “a coisa tá preta” ou “ovelha negra” demonstram como o racismo opera de forma sutil e perversa. São expressões que sustentam a persistência da desigualdade social em nossa sociedade. Essa mônada ilumina o racismo estrutural e sua permanência por meio de falas aparentemente inocentes, mas carregadas de sentidos discriminatórios.

As mônadas “*SOBRE MINHA APARÊNCIA E IDENTIDADE*” e “*FALAS E COMPORTAMENTOS QUE NÃO MORRERAM*” evidenciam os impactos subjetivos do racismo. Por elas, podemos perceber que os processos que envolvem as relações de raça em nosso país foram muito bem pensados. Eles passam por etapas que, aos poucos, destroem a identidade de quem construiu e ainda constrói o solo brasileiro (Fernandes, Souza, 2016). É comum que o sujeito precise compreender e aprender a existir como negro em sociedade, pois viver em um país que normaliza o racismo, é submeter-se a situações e eventos que, para qualquer outra pessoa, seriam inadmissíveis. Ser negro, no Brasil, como mostram os relatos, é viver em permanente estado de vigilância e adaptação, vivenciando uma luta cotidiana pela própria identidade (Fernandes, Souza, 2016).

Na mônada “*SOBRE MINHA APARÊNCIA E IDENTIDADE*” podemos notar essa construção social quando o estudante assim relata: “Infelizmente existem muitas visões [...] Aspectos como a música, vestimentas, modo de agir e falar, *até mesmo o cabelo. Uma coisa que me afetou desde a infância. Ouvindo comentários negativos, que fizeram questionar sobre minha aparência e identidade.*” (Grifos meus). A mônada traz preocupações com questões que, para outras crianças, pode não ter sido uma preocupação. Trata-se de uma opressão silenciosa, pois aquela criança que deveria ser livre para manifestar suas dúvidas, assim como outras, perde espaço, tem medo de si própria, e, aos poucos, precisa se adaptar ao modelo social já

estabelecido, perdendo sua identidade. Desse modo, o estudante que, desde a infância, questiona seu cabelo como um problema, revela como o racismo atua precocemente no silenciamento de corpos e subjetividades negras (Oliveira, Santos, Salvador, 2023).

Esse preconceito impera em atitudes e vivências cotidianas, como observamos na mônada “*FALAS E COMPORTAMENTOS QUE NÃO MORRERAM*”, que relata a experiência de ser monitorado dentro da loja enquanto fazia compras. O trecho evidencia nitidamente como o racismo está além dos insultos e agressões, ele ocorre nas entrelinhas, nos momentos mais dispersos e que estão enraizados na mentalidade de muitos, seja de forma consciente ou não.

Como demonstram esses fragmentos narrativos, o racismo ultrapassa a violência explícita: está no olhar, no silêncio, no medo, na piada repetida, nas expressões herdadas e nas ausências incompreendidas. Esse racismo atua diretamente na mentalidade e costumes de nossa sociedade, podendo ele ocorrer em qualquer lugar a qualquer momento. Nesse contexto, é necessário promover o conhecimento, a formação, a compreensão, a escuta e o diálogo, ações que se tornam não apenas uma prática pedagógica, mas uma ação de resistência.

Nesse sentido as mônadas se encontram enquanto um exercício fundamental de reflexão metodológica, pois a partir das lembranças, amplificam em um ato de resistência as ideias existentes dos estudantes, tornando-os enquanto indivíduos participantes do processo educacional, ou seja, protagonistas dessa história.

2.4.2 2º Maré - “O RACISMO NAS ESCOLAS”: A segregação racial.

Para a segunda sessão das oficinas temáticas com os estudantes, propomos uma atividade que dialogou com a realidade cotidiana dos alunos — algo presente no dia a dia de todos, mas que, por muitas vezes, é negligenciado ou mesmo esquecido, seja em razão das narrativas dominantes, das lideranças políticas ou do próprio preconceito enraizado em nossa sociedade. Nessa perspectiva, trouxemos imagens de um patrimônio histórico que representa parte da identidade negra ex-escravizada no território de Balneário Camboriú, com o objetivo de demonstrar que aquela perspectiva apresentada pelos estudantes em suas narrativas na primeira oficina não está tão distante assim. Ela existiu e ainda existe em nosso cotidiano, embora, frequentemente, seja simplesmente ignorada.

O patrimônio escolhido guarda forte relação com o que hoje se estabelece como o principal sistema religioso do Brasil, bem como a religião majoritariamente presente nos

municípios de Balneário Camboriú e Camboriú. Trata-se da Igreja Matriz Nossa Senhora do Bom Sucesso, atualmente denominada Capela de Santo Amaro, popularmente conhecida pelos moradores da região como Igrejinha da Barra. Construída em 1758, no Bairro da Barra em Balneário Camboriú, essa igreja foi erguida pela mão de obra de pessoas escravizadas e também era um espaço muito frequentado pelos mesmos, mas que hoje é frequentada majoritariamente por pessoas brancas.

Contudo, chegamos a um impasse: onde estão essas pessoas negras na história oficial de Balneário Camboriú e Camboriú?

Figura 4 - Capela de Santo Amaro, Bairro da Barra, Balneário Camboriú -SC, década de 1950.



Fonte: Acervo Histórico de Balneário Camboriú, disponível em: <https://www.memoriasdebc.com.br/igrejinha-da-barra>

Segundo Clóvis Moura (1988), a invisibilização da participação negra na historiografia oficial é reflexo de uma construção social que, intencionalmente, excluiu as contribuições de pessoas negras em nosso Brasil. Assim, por muito tempo, a narrativa da história nacional silenciou ou minimizou a contribuição das pessoas negras para a formação da identidade brasileira. Esse contexto, portanto, contribuiu para que esses sujeitos tivessem suas existências inviabilizadas, sempre periféricas ou inexistentes em relação à história tradicional.

É nessa perspectiva que estudos e propostas pedagógicas como esta se fazem necessários, pois uma das formas de mudanças de nossos modelos didáticos atuais “[...] é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as

categorias identitárias [...]” (Adams, 2015 *apud* Walsh, 2013, p. 55). Isso porque, frente ao cenário de invisibilização sócio-histórico-cultural, refletir sobre os vestígios materiais e imateriais da presença de pessoas negras em Balneário Camboriú possibilita que a discussão parta da realidade dos alunos. Esse processo possibilitou que as histórias e as memórias desses sujeitos fossem compreendidas pelos alunos, considerando a invisibilização a que foram submetidos e as razões de sua ocorrência. Assim, a partir do estudo da Igrejinha da Barra, junto aos alunos, foi possível compreender que essas populações foram sistematicamente apagadas ou minimizadas ao longo do tempo. Propor essa reflexão faz com que se torne necessário evidenciar não apenas resquícios físicos sobre a história - como a igreja citada - como, também, entender quais vozes foram silenciadas pela história, mas que ecoam às margens da historiografia. Portanto, para aprofundarmos a discussão, fez-se necessário utilizarmos outras fontes para romper com essas ausências e evidenciar o protagonismo negro.

Nessa perspectiva, buscamos, por meio de um fragmento da obra literária *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, refletir sobre as formas pelas quais a identidade negra é inibida e silenciada na sociedade, assim como suas presenças são frequentemente ofuscadas nas narrativas oficiais. Partimos, assim, da premissa de evidenciar sujeitos negros enquanto protagonistas de suas próprias histórias e da nossa história, contrariando o apagamento sistemático a que foram - e continuam sendo - submetidos. Para essa análise, utilizamos os fragmentos do texto de Carolina de Jesus correspondentes aos dias 15, 16, 17, 18 e 19 de julho de 1955, que evidenciam aspectos desse silenciamento e da luta cotidiana por dignidade e existência, como observamos a seguir:

FRAGMENTO LITERÁRIO 1

15 DE JULHO DE 1955

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doiame. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorai e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!

FRAGMENTO LITERÁRIO 2

16 DE JULHO

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus filhos. Sai indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanço. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espirita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. Puis água no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos. Quando eu vinha chegando no portão encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreendê-lo.

FRAGMENTO LITERÁRIO 3

17 DE JULHO

Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.

Fui na D. Floreia pedir um dente de alho. E fui na D. Anália. E recebi o que esperava: —Não tenho! Fui torcer as minhas roupas. A D. Aparecida perguntou-me: —A senhora está grávida?

—Não senhora — respondi gentilmente.

E lhe chinguei interiormente. Se estou grávida não é de sua conta. Tenho pavor destas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como os pés de galinha. Tudo espalha. Está circulando rumor que eu estou grávida! E eu, não sabia!

Sai a noite, e fui catar papel. Quando eu passava perto do campo do São Paulo, várias pessoas saíam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou insultar-me: —Vai catar papel, minha tia? Olha o buraco, minha tia.

Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Encontrei varias pessoas amigas e parava para falar. Quando eu subia a Avenida Tiradentes encontrei umas senhoras. Uma perguntou-me:

—Sarou as pernas?

Depois que operei, fiquei boa, graças a Deus. E até pude dançar no Carnaval, com minha fantasia de penas. Quem operou-me foi o Dr. José Torres Netto. Bom médico. E falamos de políticos. Quando uma senhora perguntou-me o que acho do Carlos Lacerda, respondi concientemente:

—Muito inteligente. Mas não tem iducação. E um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador.

Uma senhora disse que foi pena! A bala que pegou o major podia acertar no Carlos Lacerda.

—Mas o seu dia... chegará — comentou outra.

Varias pessoas afluiram-se. Eu, era o alvo das atenções. Fiquei apreensiva, porque eu estava catando papel, andrajosa (...) Depois, não mais quiz falar com ninguém, porque precisava catar papel. Precisava de dinheiro. Eu não tinha dinheiro em casa para comprar pão. Trabalhei até as 11,30. Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deitei-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão.

FRAGMENTO LITERÁRIO 4

18 DE JULHO

Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no deposito receber... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacau para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro do que ela.

Surgio a D. Cecilia. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu disse:

—Tem mulher que diz saber criar os filhos, mas algumas tem filhos na cadeia classificado como mau elemento.

Ela retirou-se. Veio a indolente Maria dos Anjos. Eu disse:

—Eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. E vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.

Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal iducados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradaveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior (...) Mesmo elas aborrecendome, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu carater. A unica coisa que não existe na favela é solidariedade.

Veio o peixeiro Senhor Antonio Lira e deu-me uns peixes. Vou fazer o almoço. As mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis.

Tem a Maria José, mais conhecida por Zefa, que reside no barracão da Rua B numero 9. E uma alcoólatra. Quando está gestante bebe demais. E as crianças nascem e morrem antes dos doze meses. Ela odeia-me porque os meus filhos vingam e por eu ter radio. Um dia ela pediu-me o radio emprestado. Disselhe que não podia emprestar. Que ela não tinha filhos, podia trabalhar e comprar. Mas, é sabido que pessoas que são dadas ao vicio da embriaguês não compram nada. Nem roupas. Os ebríos não prosperam. Ela as vezes joga agua nos meus filhos. Ela alude que eu não expanco os meus filhos. Não sou dada a violência. O José Carlos disse: — Não fique triste mamãe! Nossa Senhora Aparecida há de ter dó da senhora. Quando eu crescer eu compro uma casa de tijolos para a senhora.

Fui catar papel e permaneci fora de casa uma hora. Quando retornei vi varias pessoas as margens do rio. E que lá estava um senhor inconciente pelo álcool e os homens indolentes da favela lhe vasculhavam os bolsos. Roubaram o dinheiro e rasgaram os documentos (...). É 5 horas. Agora que o Senhor Heitor ligou a luz! E eu, vou lavar as crianças para irem para o leito, porque eu preciso sair. Preciso dinheiro para pagar a luz. Aqui é assim. A gente não gasta luz, mas precisa pagar. Saí e fui catar papel. Andava depressa porque já era tarde. Encontrei uma senhora. Ia maldizendo sua vida conjugal.

Observei mas não disse nada. (...) Amarrei os sacos, puis as latas que catei ao outro saco e vim para casa. Quando cheguei liguei o radio para saber as horas. Era 23,55. Esquentei corrida, li, despi-me e depois deitei. O sono surgiu logo. (Jesus, 2016, p.10-14)

A partir da leitura dos trechos selecionados da obra de Carolina Maria de Jesus, foi iniciado um debate com os estudantes sobre as diferenças sociais presentes nos espaços que nos cercam. Os alunos destacaram, como exemplo, a própria realidade de Balneário Camboriú, onde podemos observar os contrastes entre grandes edifícios à beira-mar e, em contrapartida, as áreas da cidade que enfrentam enchentes nos períodos mais críticos, impossibilitando, em muitos casos, que os moradores, inclusive estudantes, cheguem à escola. Outro ponto levantado foi a ocupação dos espaços sociais por protagonistas negros. Os estudantes refletiram sobre a falta de alunos negros nas salas de aulas do IFC, bem como a quantidade reduzida de professores negros na instituição. Quando essa ausência é colocada em contraste com outras esferas sociais, percebe-se que essas pessoas estão presentes, mas ocupando, em sua maioria, os piores cargos de emprego, muitas vezes em condições extremas que não podem ser explicadas apenas pelas “falhas pontuais” do sistema de emprego.

Essa realidade é notória nas pesquisas de Leonardo Dias Alves (2022), a qual aponta que: “As(os) trabalhadoras(es) negras(os) em 2017 ocuparam os trabalhos com os menores rendimentos médios como, por exemplo: na Agropecuária (60,8%), na Construção civil (63,0%) e nos Serviços domésticos (65,9%). Por outro lado, as(os) trabalhadoras(es) brancas(os) ocuparam, em 51,7%, os trabalhos na educação, na saúde e nos serviços sociais”. O texto revela que as ocupações empregatícias são distribuídas desigualmente em nosso país, e que vivenciamos um falso ideal de igualdade racial.

Cabe ressaltar que os estudantes já tiveram contato prévio com a obra de *Quarto de despejo* em uma disciplina de literatura, o que possibilitou um debate mais aprofundado acerca das problemáticas presentes na narrativa, assim como sobre o reflexo dessas questões em nossa sociedade. Tal discussão demonstrou como a realidade descrita pela protagonista também se reflete em Camboriú, por exemplo, nas diversas áreas de ocupação que os moradores locais chamam de “invasões”, situadas nos morros e afastadas do “grande” centro de Balneário Camboriú. Essas comunidades constituem espaço de moradia de muitos dos alunos do IFC, evidenciando as disparidades sociais e econômicas que existem no município.

Os estudantes refletiram, ainda, sobre as dificuldades de acesso a direitos básicos, os quais, em um município com status tão elevado, não deveriam constituir problemas, como o saneamento básico, energia elétrica, que apresenta falhas constantes, áreas com grandes riscos de desmoronamento, as enchentes recorrentes em períodos de grandes chuvas, além da violência, do tráfico e do uso de drogas nas proximidades de suas residências. Tais problemáticas, contudo, costumam ser invisibilizadas para aqueles que visitam a cidade e vêm de fora do município para turismo. Não por acaso, esses espaços se encontram, em média, a apenas 10km do famoso calçadão de Balneário Camboriú, o que evidencia concretamente a segregação social. Como atividade final, foi proposto aos alunos a elaboração de uma narrativa que dialogasse com os debates estabelecidos durante a oficina, de modo que pudessem refletir, a partir de suas próprias experiências, como conseguem compreender as problemáticas sociais presentes no texto literário e de que forma essas desigualdades também atravessam suas realidades.

Partilho as mônadas produzidas dessa oficina.

NÃO SE VIA

Em minha leitura do livro percebi vários trechos nos quais eram citados a cor de pele como características relevantes para a posição social da protagonista. Um exemplo disso são os trechos cujo a Vera Eunice comenta que gostaria de ter sua mãe branca, julgando sua própria cor [...] minha experiência de vida percebia a diferença na escola primária. Eu morava no centro de Balneário Camboriú e a escola quase não possuía pessoas negras, nas ruas também não se via muito. Depois que me mudei para o bairro Municípios, que possui fama de ser mais pobre e violento, percebi a diferença na presença de pessoas brancas e negras. (Celina, 2025)

NO LIXO

Pode-se perceber uma barreira bem grande entre os grupos sociais presentes no livro *Quarto de Despejo*, de forma realista e violenta as desigualdades da favela e dos centros urbanos. Este contraste é uma realidade presente hoje,

devido à desigualdade social e ao preconceito racial [...] onde nasci e morei por um tempo, São Paulo, era explícito a dualidade dentre pessoas brancas e negras. Em um passeio na Avenida Paulista, me deparei com uma cena que me chocou muito, uma pessoa branca estava comendo um lanche e tomando uma lata de refrigerante, mas ao jogar no lixo o resto do lanche, uma família de pessoas negras composta de 2 a 3 pessoas, avançaram para os restos de comida no lixo para se alimentarem. (Ayoola, 2025)

DE RUA

Na narrativa a presença de pessoas negras aparecem principalmente nas favelas, sendo elas normalmente pessoas que não tiveram condições de se manterem em centros urbanos, se refugiando em áreas mais pobres da cidade que estão sujeitas a doenças e desagradáveis [...] as pessoas em situação de rua são consideradas desagradáveis na cidade de Balneário Camboriú e que prejudicam os moradores, fazendo barulho e sujando as calçadas. Algo que vários residentes pedem para a prefeitura tomar providências a respeito. (Martha, 2025)

GRANDES CENTROS DA CIDADE

Na narrativa a autora descreve os centros urbanos como uma “sala de visitas, com lustres de cristais” já a favela por outro lado, seria o quarto de despejo. Isso mostra como a sociedade trata pessoas negras e como tem uma clara divisão do espaço entre negros e brancos. Sobrando assim para pessoas negras os piores empregos, baixos salários, etc. [...] qualquer um pode notar a existência dessa desigualdade olhando para o próprio bairro, uma rua com casas simples sempre tem maior presença de pessoas que estão em uma condição indesejada, sendo propenso a alagamentos, criminalidade, falta de saneamento básico, etc... Já nos grandes centros da cidade, onde os moradores de condomínios ficam, estão majoritariamente pessoas brancas. (Olufemi, 2025)

FUI AFETADO

Bem, em geral, percebe-se que quanto mais caros e “chiques” são os espaços, mais restritos e menos acessíveis ficam para pessoas pobres. Um bom exemplo são os próprios bairros das cidades, onde quanto mais ao centro sempre fica mais caro, já quanto mais afastado temos um maior número de pessoas por metro quadrado. Desde modo as pessoas consideradas pobres são afastadas das cidades pelo alto custo financeiro [...] no meu contexto educacional, onde não tive oportunidade de estudar em escolas privadas, percebo que fui afetado ao enfrentar agora os vestibulares, por falta de uma base educacional forte. (Isabel, 2025)

AGRICULTURA FAMILIAR

[...] a desigualdade também se manifesta em outros espaços. No campo, a maior parte das terras são destinadas ao agronegócio, estando sob posse de poucas pessoas, sobretudo brancas. Em contraste, a maioria dos trabalhadores rurais são negros e a agricultura familiar é praticada majoritariamente por classes baixas, geralmente composta por negros. (Das Dores, 2025)

OPORTUNIDADES

Os espaços ocupados por pessoas brancas e negras são muito diferentes, principalmente na questão de qualidade, já que as pessoas negras são excluídas pelos brancos, precisando se virar com o que tem. [...] é possível perceber nos empregos e suas oportunidades o racismo, já que as oportunidades para

peessoas negras são geralmente muito mais limitadas por conta da exclusão, para isso resta os empregos piores, submetendo os negros a situações precárias. (Dodó, 2025)

Como podemos observar, as narrativas produzidas apresentam de que forma os estudantes, a partir de suas leituras, compreenderam os aspectos apresentados por Carolina de Jesus no trecho recortado. As diferentes realidades existentes em nosso país, diante as desigualdades socioeconômicas e raciais, são gritantes, sobretudo ao analisarmos o texto de Carolina de Jesus como um grito de protesto. Por meio de sua resistência, sua obra tornou-se, hoje, essencial para compreender a nossa história, em um país que, apesar de suas muitas raízes negras e periféricas, ainda pouco valoriza essas vozes.

Ao me aproximar das narrativas produzidas pelos estudantes, foi possível perceber que eles se sentem afetados pelas desigualdades presentes nos espaços que frequentam, seja por experiências vividas ou pela observação de situações que despertaram reflexões. É possível perceber como as mônadas “*NÃO SE VIA*” e “*FUI AFETADO*” se articulam ao evidenciar como a segregação racial perpassa as entrelinhas do racismo estrutural. Tais práticas não se limitam ao apagamento de identidades das pessoas negras, mas configuram uma exclusão sistemática desses indivíduos dos espaços que, por lei, deveriam ser garantidos a todos. A criança que, desde nova, é propositalmente afastada de espaços que poderiam lhe proporcionar um aprendizado e formação pessoal mais qualificados, automaticamente já afastada também de possíveis sonhos: acesso a boas universidades, a vagas de emprego considerados de melhor qualidade ou de elite, assim como evidenciado na mônada “*OPORTUNIDADES*” a uma saúde de melhor qualidade e a uma convivência digna - prerrogativas que, para muitos brancos, já são garantidos desde seu nascimento.

Na mônada “*NO LIXO*”, podemos notar como a realidade cruel e desumana de uma família negra que, em face da fome, é forçada a revirar os lixos das ruas em busca de restos de comida para sua sobrevivência, mesmo sob o olhar indiferente das centenas de pessoas que transitam diariamente nas ruas de São Paulo. O racismo é desumano e, para nós brasileiros, infelizmente, é tratado como um problema sem responsáveis. Ninguém se assume racista, mas o racismo segue presente, cada vez mais forte, e sem resolução. Trata-se de uma ignorância individual que, quando contraposta à moral e à ética brasileira, revela-se como uma prática coletiva, banalizada e naturalizada. A banalidade do mal, conforme nos alerta Arendt (1993, p. 145), opera justamente por meio de fenômenos que, embora aparentemente isolados, acabam sendo reproduzidos de forma ampla e sistemática, por raízes que muitas vezes não conseguimos especificar, mas que existem e continuam afetando a todos de maneira profunda e cotidiana.

Os alunos não são indivíduos passivos; eles absorvem tudo que os afeta e o que circula ao seu redor. Algumas problemáticas latentes no município de Balneário Camboriú não são exclusivas desta localidade, sendo observadas em diferentes escalas por todo o Brasil. Nesse sentido, as mônadas “*DE RUA*” e “*GRANDES CENTROS DA CIDADE*” evidenciam como os espaços marginalizados estão presentes em todas as cidades, trazendo consigo diversas problemáticas que os estudantes descreveram.

Pouco se fala sobre aqueles que moram nas ruas e vivem da coleta de materiais recicláveis, em busca de uma melhor oportunidade de vida e, principalmente, da sobrevivência, vivendo apenas do pouco que conseguem. Muitos acabam se envolvendo em vícios que camuflam suas situações precárias, o que se soma ao apagamento e distanciamento proposital promovidos pelas prefeituras e pela própria população.

Desse modo, as narrativas resultantes das oficinas, produzidas pelos estudantes, articuladas às leituras de Carolina de Jesus, à materialidade da Igrejinha da Barra e ao referencial teórico de Walter Benjamin, tornam-se potentes instrumentos para a construção de um ensino de história antirracista. O desenvolvimento da proposta evidenciou que, ao reconhecer e analisar criticamente as realidades que os cercam, os estudantes podem se colocar como sujeitos ativos frente à reflexão crítica e construtiva. A oficina permite que um ensino que luta contra o racismo seja desenvolvido, partindo da compreensão da urgência de rompimento com estruturas que perpetuam desigualdades históricas em nossa sociedade.

2.4.3 3º Maré - “*VIVÊNCIAS*”: Notícias.

Nesse terceiro encontro foi explorado com os estudantes notícias que apresentam eventos ligados a casos de racismo no Brasil, sendo feita uma divisão em dois momentos, com atividades e narrativas diferentes. Para isso, utilizamos, de um lado, noticiários *online* da região de Balneário Camboriú e, em contrapartida, um jornal que relata um caso de racismo ocorrido no Brasil, na década de 1950, envolvendo uma personalidade famosa feminina. Como observado abaixo:

Notícia 1

Mulher é detida suspeita de injúria racial em SC ao dizer que ‘antigamente não tinha tanta gente preta no cinema’

Uma mulher suspeita de injúria racial foi detida pela Polícia Militar durante uma sessão do filme "One Love", biografia sobre o artista jamaicano Bob Marley, em Balneário Camboriú, no Litoral Norte de Santa Catarina.

Segundo a PM, o músico Jesus Cleino relatou aos policiais que, cerca de 10 minutos depois de sentar na sala de cinema com uma amiga, a mulher comentou, em direção a ele, que "antigamente não tinha tanta gente preta no cinema". (G1, 2024)

Notícia 2

Empresa deve indenizar trabalhador chamado de "negão", decide 1ª Turma

A discriminação racial pode existir mesmo quando o agressor age em tom aparentemente “amigável” e não percebe que a sua atitude é ofensiva. O entendimento é da 1ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 12ª Região (TRT-SC), que condenou uma empresa a indenizar um funcionário em R\$ 10 mil pelo comportamento reiterado de seu supervisor e colegas, que insistiam em chamá-lo pelo apelido de “negão”.

O caso aconteceu no município de Balneário Camboriú, litoral norte do estado, envolvendo uma empresa do ramo de artigos esportivos. O autor, que manteve vínculo entre 2017 e 2024, relatou que o uso do apelido o incomodava, mas que ele evitava demonstrar descontentamento, temendo represálias no ambiente de trabalho [...] No acórdão, o magistrado mencionou o “racismo recreativo”, conceito que descreve práticas discriminatórias disfarçadas de humor ou brincadeira. Tais condutas, mesmo que proferidas em tom aparentemente amigável, são inadequadas, pois reforçam estereótipos e invadem o universo íntimo do interlocutor. (Justiça do Trabalho, 2024)

Notícia 3

Brasil criou 1a lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana

Involuntariamente, há 70 anos, a turnê que a célebre dançarina e coreógrafa americana Katherine Dunham fazia pelo Brasil acabou por interferir nos rumos da história do país. Na noite de 11 de julho de 1950, uma terça-feira, em sua estreia no Teatro Municipal de São Paulo, ela aproveitou o intervalo entre o primeiro e o segundo ato para fazer uma denúncia aos repórteres que cobriam o espetáculo. Revoltada, a artista relatou que, dias antes, o gerente do Esplanada, o luxuoso hotel vizinho do teatro, se recusara a hospedá-la ao descobrir que era uma “mulher de cor” [...] A denúncia de racismo caiu no país como uma bomba. Primeiro, por ter partido de uma estrela de renome internacional. Depois, porque o Brasil se julgava o mais perfeito exemplar de democracia racial. O Correio Paulistano classificou o episódio de “revoltante incidente”. O Jornal de Notícias, de “odioso procedimento de discriminação”. Para o sociólogo Gilberto Freyre, autor do clássico livro Casa Grande e Senzala, aquele “ultraje à artista admirável” fazia o Brasil “amesquinhar-se em sub-nação” [...] Pela proposta, quem recusasse hospedagem em hotel, entrada em estabelecimento comercial, matrícula em escola ou contratação em empresa pública ou privada, desde que “por preconceito de raça ou de cor”, poderia ser condenado a pagar multa e cumprir até um ano de prisão. (Senado Federal, 2020)

A partir da leitura conjunta das notícias, foi instigado aos estudantes um debate acerca dos eventos de racismo que ocorrem próximos a nós e que, apesar da distância temporal, ainda podem ser vivenciados no dia a dia. Esses episódios manifestam-se tanto em insultos diretos, como no caso da notícia 1, quanto em apelidos considerados “inofensivos”, muitas vezes utilizados pelos próprios estudantes em relação a um colega, ou ainda a um companheiro de

trabalho ou familiar. Nesse sentido, a notícia 3 procurou demonstrar como, mesmo aqueles que possuem maior inserção social, ainda assim sofrem preconceitos e discriminações, evidenciando que a luta contra o racismo ainda persiste, principalmente ao abordarmos a trajetória de uma personagem negra e mulher.

O debate estabelecido buscou abrir espaço para a leitura literária que se seguiria, com o conto “Natalina Soledad”, da autora Conceição Evaristo, presente na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). O objetivo era apresentar a perspectiva de uma personagem negra feminina, evidenciando as dificuldades e os preconceitos enfrentados por ela ao longo de todo seu crescimento, e mostrando como as agressões vão além daquilo que, geralmente, está naturalizado em nossas mentalidades.

FRAGMENTO LITERÁRIO 1

Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome, provocou o meu desejo de escuta, justamente pelo fato de ela ter conseguido se autonegociar. Depois de petições e justificativas, ela conseguiu se desfazer do nome anterior, aquele do batismo e do registro, para conceber um outro nome para si. Mudança aceita pelas autoridades do cartório da pequena cidade em que ela morava. E a partir desse feito, Natalina Soledad começou a narração de sua história, para quem quisesse escutá-la. E eu, viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava. Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior e, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei, aqui, somente estas passagens:

Natalina Soledad, tendo nascido mulher, a sétima, depois dos seis filhos homens, não foi bem recebida pelo pai e não encontrou acolhida no colo da mãe. O homem, garboso de sua masculinidade, que a seu ver, ficava comprovada a cada filho homem nascido, ficou decepcionado quando lhe deram a notícia de que o seu sétimo rebento era uma menina. Como poderia ser? – pensava ele. De sua rija vara só saía varão! Estaria falhando? Seria a idade? Não, não podia ser... Seu avô, pai de seu pai, mesmo com a idade avançada, na quinta mulher havia feito um menino homem. E todos os treze filhos do velho, nascidos dos casamentos anteriores, tinham nascido meninos e homens. Seu pai, o mais velho dos treze, não havia seguido a mesma trajetória do velho Arlindo Silveira. Tivera um único filho, ele. Mas também morreria cedo, antes dos vinte e, devido a esse fato, ele tinha mais lembranças do avô do que do pai. Fora criado pelo velho. Talvez, se Arlindo Silveira Filho tivesse vivido o mesmo tempo que o patriarca vivera, quem sabe não se igualaria ao outro, na façanha de conceber filhos machos, pensava Arlindo Silveira Neto. E ele, o neto mais velho, que tanto queria retomar a façanha do avô, vê agora um troço menina, que vinha ser sua filha. Traição de seu corpo? Ou, quem sabe, do corpo de sua mulher? Traição, traição de primeira! De seu corpo não podia ser, de sua rija semente jamais brotaria uma coisa menina. Sua mulher deveria ter se metido com alguém e ali estava a prova. Uma menina! Só podia ser filha de outro! E, desde o nascimento da menina, Silveira Neto, que até então cumpria fielmente o seu dever de marido – segundo a visão dele-, deixou de se aproximar da mulher, tomou nojo do corpo desobediente dela, do corpo traidor de sua esposa. E Maria Anita Silveira, entre lamentos e desejos, mal amamentou a criança. Descuidou-se propositalmente dela e até concordou que o pai nomeasse a filha de Troçoieia Malvina Silveira. A criança só herdou o Silveira no sobrenome, porque a ausência desse indicador familiar poderia levantar a suspeita de algo desonroso manchava a autoridade dele. E como não queria passar por mais esse vexame, permitiu que a coisa menina, malvinda ao seio familiar, fizesse parte da prole dele, mas só no nome. Com o tempo, haveria de descobrir uma maneira de mantê-la

longe, bem longe e casa. Nada de deixar alguma herança para ela. A coisa só pedia e merecia o esquecimento, a mãe também. A esposa, desassossegada diante do desprezo do marido, não percebia que, no crescimento da menina, uma expressão igual à de Arlindo Silveira Neto marcava o rosto e o jeito da filha. Nem os meninos homens tinham tanta parecença com o pai. Ele, raivosamente, intuía.

A menina Silveira crescia a contragosto dos pais. Solitária, aprendera quase tudo por si mesma, desde o pentear dos cabelos até os mais difíceis exercícios de matemática, assim como se cuidar no período dos íntimos sangramentos. Dos cadernos e dos livros velhos desprezados pela prole masculina, que começava os estudos, ainda quando cada um precisava de auxílio para suspender a cueca, sozinha, ela recolhia suas lições. Silveirinha, como era chamada por alguns, de maneira autodidata, ia construindo seu aprendizado e ganhando uma sapiência incomum para sua idade. Só mais tarde, depois de ter como cúmplice a voz de um de seus irmãos, obteve a concordância do pai e, conseqüentemente, a da mãe, para frequentar a escola. E foi então, na ambiência escolar, ao ser vítima de deboches dos colegas, que a menina Silveira atinou com a carga de desprezo que o pai e a mãe lhe devotavam a que se traduzia no nome que haviam lhe imposto. Mas, para a surpresa da família, a menina Silveirinha se negava a responder qualquer chamado, em que o seu nome, aquele de registro e de batismo, não fosse inteiramente dito. Na escola, em casa, na vizinhança, na igreja e em qualquer lugar que fosse, ela se desconhecava como Silveirinha. Enfatadamente, anunciava a todas as pessoas, grandes e pequenas, que o seu nome era: Troçoleia Malvina Silveira. Pronunciamento feito em todas as ocasiões, inclusive para os namorados que veio a ter mais tarde. Para o pai e para a mãe, tal atitude lhes permitiu, nas poucas vezes em que se dirigiam a ela, pronunciar a antiga raiva, o doloroso incômodo que o nascimento dela havia causado. Entretanto, a menina Silveira, aí por volta dos doze anos, nos momentos de sua entronização na rua, passou a ignorar a existência dos seus.

Cultivar um sentimento de desprezo pelos pais, na mesma proporção em que eles não lhe ofereciam nenhum abraço de resguardo, se tornou, para a menina Silveira, um modo simultâneo de ataque e defesa. Ostensivamente, ignorava a presença dos dois, não só na intimidade familiar, mas fora dela também. Dentro de casa, muitas vezes tateava o espaço como se estivesse no escuro, ou melhor, no escuro estava, pois andava de olhos fechados quando percebia qualquer proximidade dos dois. Não suportava vê-los. Recusava sentar-se à mesa, alimentava-se no quarto ou na cozinha e, como uma sombra, quase invisível, transitava em silêncio, de seu quarto ao banheiro e à cozinha, mesmo entre os seus irmãos. Da voz, da fala de seus familiares, não criou necessidade alguma. Bastavam-lhe os resumidos gestos que compunham a comunicação entre ela e a única doméstica da casa. O carinho morava na cozinha. Vinha de Margarida, o lenitivo para a dura existência da menina; mesmo assim, um dia tudo acabou. A moça, à custa de muito sofrimento, se viu obrigada a romper o elo fraterno que havia entre ela e Silveirinha. Era impossível continuar trabalhando em uma casa, onde o dono, a dona e seus filhos, aos berros, como se surda ela fosse, ditavam todas as ordens, com gestos de quem brame um chicote ao ar. E receber um salário minguado que não compensava nenhum trabalho e, muito menos, qualquer sofrimento. Sentia pela menina e a solidão de gente grande que ela experimentava desde pequenina, desde sempre. Silveirinha, mesmo percebendo o acolhimento da outra mola, que chegou mais tarde para trabalhar no lugar de Margarida, continuou acomodada em sua solidão. Tinha um só propósito. Um grande propósito. Inventar para si outro nome. E, para criar outro nome, para se rebatizar, antes era preciso esgotar, acabar, triturar, esfarinhar aquele que haviam lhe imposto. Pacientemente, a menina Silveirinha esperou. A mola Silveirinha esperou. A mulher Silveirinha esperou. E, nas diversas andanças do tempo sobre o corpo dela, muitos acontecimentos. Os irmãos cresceram mais e mais. Sobrinhas e sobrinhos chegaram. Pai e mãe envelheceram. O desprezo recíproco, entre ela e os seus, continuou e respingou sobre a prole infantil que se formava. Tia esquisita aquela – diziam os sobrinhos-, desde o nome. Tia que pouco saía de seu quarto. Não tão jovem, não tão velha. Quantos anos teria a Tia Troçoleia Malvina Silveira? Que nome! Que nome! Tão esquisita essa tia! Talvez por isso o vô e vó tivessem lhe dado esse nome... E as crianças cresciam rejeitando a tia, que também rejeitava os sobrinhos.

Silveirinha, já adulta, depois de alguns pouquíssimos amores – aliás, nem amores eram, e sim raríssimos encontros, sem graça alguma, com homens de belos nomes -, desistiu também do amor a dois. Dos amores múltiplos de família, ela não experimentava lembrança alguma. Pouco se importava. Só o único desejo a perseguia: o de se rebatizar, o de se autoneamar. Em suas leituras, das mais diversas, entendia que o direito que ela havia desejado desde criança, na prática, existia. Aos dezoito anos – dizia para ela mesma -, toda pessoa, vítima de seu próprio nome, pode trocá-lo. Mas Silveirinha, somente aos trinta, decidiu. Nem ela sabia explicar porque aguardou tanto tempo. Talvez – penso eu -, apesar de tudo, por um inexplicável respeito aos pais. Sim, pois só depois que os dois, vítimas de um desastre de carro, morreram, foi que Silveirinha tomou a decisão. Rumou ao cartório para se despir do nome e da condição antiga. Abdicou da parte da herança que lhe caberia. O pai resolvera não lhe deserdar e deixou-lhe algumas casinhas que lhe forneceria rendas para viver. Rejeitou também a incorporação do sobrenome familiar – Silveira – ao seu novo nome. E, sonoramente, quando o escrivão lhe perguntou qual nome adotaria, se seria mesmo aquele que aparecia escrito na petição de troca, ela respondeu feliz e com veemência na voz e no gesto: Natalina Soledad. O tabelião, não crendo, tentou argumentar que aquele nome destoava da denominação familiar dos Silveiras e que era meio esquisito também. Por que Natalina Soledad?

Por quê?

Natalina Soledad – nome o qual me chamo – repetiu a mulher que escolhera o seu próprio nome. (Evaristo, 2011, p. 19-24)

Após a leitura do conto “Natalina Soledad” com os estudantes, instiguei-os a compartilhar suas perspectivas sobre os eventos apresentados, assim como os tipos de preconceitos que ocorrem dentro dos próprios núcleos familiares. Esses preconceitos estão ligados a sistemas de defesa no seio familiar, como ocorre com a mãe de Natalina Soledad. Os estudantes destacaram a presença da protagonista mulher e evidenciaram que, além das problemáticas vinculadas ao forte racismo estrutural em nossa sociedade, muitas enfrentam também as marcas do machismo e do sexismo.

Pensar esse diálogo crítico sobre a condição de ser negra e mulher pode ser compreendida a partir do conceito de interseccionalidade. O termo é compreendido como a intersecção - ou sobreposição - de se viver entremeio a diferentes formas de opressão, os quais se interligam e proporcionam amplificação dessa opressão. Ser mulher e ser negra é vivenciar o machismo e o racismo, os quais não agem dissociados, mas articulam-se de forma a tornar a vivência desses sujeitos marcada pela opressão. Kimberlé Crenshaw aponta que “a interseccionalidade nos permite compreender como as experiências de mulheres negras são moldadas simultaneamente por estruturas de raça e gênero, não podendo ser analisadas de forma isolada” (1989, p. 149).

Essa interseccionalidade emerge indiferentemente dos espaços, sejam eles educacionais, no trabalho ou nos núcleos familiares. Isso pode ser percebido no conto “Natalina Soledad”, no qual percebemos a dor dessas mulheres, que está inscrita em seus corpos e trajetórias. Ao mesmo tempo, esse contexto opressivo é também circunscrito por força e

resistência, conforme “as vozes dessas mulheres insistem em existir” (Evaristo, 2011, p. 23). Contos como esses de Evaristo podem revelar os silenciamentos e apagamentos impostos historicamente, ao mesmo tempo em que denunciam as estruturas sociais que sustentam tais violências.

Nesse constructo, é importante considerarmos a interseccionalidade em práticas pedagógicas inclusivas, sendo necessário partir da “noção de que as desigualdades são multiplamente determinadas e estão interligadas” (Pereira, 2011, n.p), e, desse modo, ampliamos as possibilidades de compreensão acerca das desigualdades. Essa perspectiva possibilita que compreendamos a complexidade desses debates e, também, possibilita o desenvolvimento de ações educativas que dialogam com as realidades dos estudantes. Assim, o professor constrói um espaço em que o ensino possibilita o reconhecimento das experiências pessoais como fundamentais para a construção de um ensino de história antirracista.

Diante dos debates, foi solicitado que cada aluno produzisse uma narrativa que relacionasse os elementos compreendidos nas abordagens que realizados em forma de leitura e debate. A partir dessa proposta, surgiram as seguintes mônadas:

OS DESAFIOS

Os inúmeros desafios enfrentados pela personagem, tendo como principal “gerador” deste seu nome. Este que afeta profundamente as relações da personagem com outros indivíduos. Deste modo, podemos relacionar os desafios enfrentados pela personagem com o preconceito sofrido [...] que muitas vezes também sofrem por apelidos e brincadeiras. (Isabel, 2025)

MULHER E NEGRA

Como na notícia 02 a forma que a pessoa é chamada para ofende-la, todos a chamam com um nome que diminui ela. Também todas as notícias mostram como uma característica da pessoa foi utilizada para diminuir seu valor social por ser mulher e negra. (Olufemi, 2025)

INVISÍVEL

A privatização em que pessoas negras são brutalmente inseridas em nossa sociedade, são representadas em forma de denúncia em ambas formas apresentadas.

Natalina Soledad, renegada por seus entes familiares, faz uma clara demonstração da opressão da mulher negra na sociedade e o quão invisível ela pode se tornar.

Nas notícias e história, a abdicação da autoridade da mulher negra e menosprezo pelas mesmas só demonstram o quão abusivo é o nosso mundo em relação a esse grupo minoritário. (Edmar, 2025)

GERAÇÕES

As notícias falam sobre o racismo na atualidade e antigamente, onde se tinha um maior preconceito. O texto que lemos, fala sobre uma mulher que nasceu em um contexto racista e patriarcal, onde seu pai só tinha filhos homens, quando descobre a filha menina, a rejeita, fazendo sua mulher a rejeitar para não ser considerada traída. Essa é uma situação muito recorrente, onde, além de com a mulher, várias famílias acabam passando em gerações o machismo e racismo, sendo assim, propagando cada vez mais tal preconceito. (Capitulina, 2025)

NÃO IMPORTA QUEM VOCÊ SEJA

Na minha visão se relacionam na maneira como a mulher pode ser desmerecida independente do motivo, seja por ser negra, seja por ser uma mera mulher [...] as notícias enfatizam que não importa quem você seja, pode ser uma figura pública, um funcionário, ou apenas queria ir ao cinema, mas essas coisas não importam, as pessoas ainda assim conseguem unificar tudo que você é, em apenas uma palavra, por vezes preconceituosas. (Damiana, 2025)

JULGAMENTOS

Os desafios vividos por mulheres negras naquela época dificultavam vivências simples como mencionado nas notícias principalmente pela dificuldade racial, já que a Natalina Soledad escolheu se isolar para reduzir os julgamentos de sua vida e não ter mais problemas familiares. (Martha, 2025)

DESPREZO

Como descrito na história de Conceição Evaristo, Natalina Soledad sofria preconceito devido ao nome “Troçoaleia” introduzido pelos seus pais por conta da decepção que seu nascimento ocasionou em seu pai. Natalina era tratada com muito desprezo pela sua família e excluída. Fato semelhante pode ser observado no racismo, no qual a vítima é desprezada, excluída e sendo alvo de piadas devido a sua cor de pele, assim como Natalina que sofria também por ser mulher. (Celina, 2025)

VIVÊNCIAS

Tanto o conto de Conceição Evaristo como as notícias apresentadas tratam de vivências presentes nas vidas de diversas pessoas negras, principalmente mulheres. As notícias deixam essas situações mais explícitas e diretas para os leitores compreenderem essas vivências, enquanto a vida de Natalina Soledad é abordada de forma mais gradual [...] sendo caracterizada vítima de machismo e racismo ao decorrer de sua infância, adolescência e vida adulta. (Adônis, 2025)

Apesar de tristes, eventos como os apresentados por Conceição Evaristo se repetem em diversas famílias brasileiras, enfatizando um processo machista e patriarcal ainda muito presente no cotidiano de muitas mulheres em nossa sociedade. A obra *Insubmissas Lágrimas de mulheres*, onde se encontra o conto “Natalina Soledad”, explora os diversos tipos diferentes de agressões que uma mulher sofre em nosso contexto, indo além das agressões físicas e evidenciando, de forma árdua, a luta cotidiana dessas figuras femininas. Nesse sentido, ao

analisarem o conto, os estudantes puderam expor suas visões sobre como - ser negra e mulher faz parte de uma luta constante pela sobrevivência.

Na mônada do estudante “*NÃO IMPORTA QUEM VOCÊ É*”, é possível compreender que, mesmo aqueles que possuem um maior status social, seja econômico ou cultural, ainda estão sujeitos a situações de racismo, assim como descrito nos noticiários. Independentemente de quem seja, a mentalidade que busca apagar a identidade do outro, desconsiderando sua história, reforça o racismo.

As problemáticas presentes na obra vão além da racial, como vimos na interseccionalidade entre ser mulher e negra, a questão de gênero é um dos principais empecilhos para a família de Natalina Soledad. Essa percepção da condição feminina em sociedade foi percebida nas mônadas “*MULHER E NEGRA*” e “*DESPREZO*” que apresentam como a imagem feminina se vincula com a discriminação e violência presentes na sociedade. Como aponta bell hooks:

A voz da mulher negra que era considerada “autêntica” era a voz da dor; somente o som da mágoa poderia ser ouvido. Nenhuma narrativa de resistência era compartilhada e respeitada neste espaço. Fui embora me perguntando por que essas mulheres negras apenas se sentiam ligadas umas às outras quando nossas narrativas ecoavam, somente quando contávamos a mesma história de dor compartilhada e vitimização. Por que era impossível falar de uma identidade elaborada a partir de um lugar diferente? (hooks, 1992, p. 88)

Essa reflexão proposta por hooks nos provoca a refletir acerca de espaços de formação e de diálogo em que a dor compartilhada é o ponto de convergência, e, por sua vez, a narrativa legitimada socialmente, como se pessoas negras não vivenciassem outras experiências. A mônada “*MULHER E NEGRA*” evidencia como a interseccionalidade entre gênero e raça se torna um marcador de opressões específicas, ao passo que a mônada “*DESPREZO*” revela as sutilezas do racismo manifestado em comentários aparentemente inofensivos, mas que carregam a intenção de inferiorizar e constranger.

Essa é uma problemática presente no dia a dia escolar, em espaços de trabalho e no convívio familiar, como evidencia a mônada “*OS DESAFIOS*”, ao ressaltar os problemas presentes nos “pequenos” apelidos direcionados a pessoas negras, muitas vezes de forma pejorativas, como uma forma sutil de diminuir o outro. Para quem vivencia, porém, essas agressões são gritantes e, por medo, muitos acabam se silenciando, aceitando essas violências como forma de preservar sua integridade moral, assim como na notícia 2.

A partir da mônada “*GERAÇÕES*”, podemos observar como o racismo e o machismo se consolidam dentro do espaço doméstico, local onde tais práticas se naturalizam e, conforme relatado pelo estudante “acabam passando em gerações [...] propagando cada vez mais tal preconceito”. Esse ciclo evidencia como as violências simbólicas e estruturais não estão restritas ao espaço público, mas perpetuam-se no ambiente familiar por meio de silenciamentos, de práticas e de falas que, às vezes inconscientemente, contribuem para a perpetuação e a validação das desigualdades. Como aponta Djamila Ribeiro:

O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas. (Ribeiro, 2019, p.8)

Nesse sentido, a luta contra o racismo não parte apenas de iniciativas públicas; é necessário um trabalho interno com os próprios familiares, para que os debates antirracistas possam encontrar espaço nas mesas de jantar e levantem possíveis discussões que instiguem a se pensar os malefícios do racismo. Considerar a dimensão estrutural do racismo é, portanto, compreendermos que superá-lo exige ruptura desse ciclo geracional, por meio de práticas antirracistas no seio familiar e educacional.

Entendo que parte do que apresento nesta pesquisa compõem essa mesma premissa, ao proporcionar um ensino que os estimule a pensar e a questionar aquilo que hoje é socialmente normalizado, possibilitando que esses debates se expandam para o ambiente familiar e, assim, de gerações em gerações, o racismo pode torna-se cada vez mais distante.

O africanista Frantz Fanon (2008) denuncia que “Não adianta pintar de branco o pé da árvore, a força da casca por baixo grita” (Fanon, 2008 apud Césaire, 1983, p.136). Nesse sentido, torna-se necessário compreender que essa luta é coletiva e pouco pacífica, marcada por riscos e tensões, mas ainda assim indispensável. Talvez seja algo utópico, mas acredito nessa possibilidade como um caminho para um futuro melhor em nossa sociedade, a partir de pequenas sementes que plantamos na sociedade, apostando as fichas, antes de tudo, nos estudantes e seus futuros sucessores como principais influenciadores dessa luta contra o racismo.

Pensando nas potencialidades do debate sobre as desigualdades sociais, foi proposto aos alunos a elaboração de uma carta ao jornal que denunciava o racismo e trouxesse propostas de

enfrentamento. Seguem, abaixo, as cartas para o leitor feitas pelos estudantes que podem ser lidas como mônadas.

É REVOLTANTE

Prezado leitor,

É de extremo desgosto ouvir em pleno século 21, que a empregada doméstica negra só está no local de trabalho que está, pois não se esforçou o bastante.

É angustiante ouvir de um jovem de cabelo cacheado que ele não se sente tão arrumado quanto a menina branca de cabelo liso.

É desprezível que o nosso sistema atual não tenha compreendido a falta que o movimento antirracista faz e muito menos demonstra o quão falha nossa sociedade é. E mais revoltante é que nada disso seja de interesse maior.

Ademais, caros educadores, transformem e ressignifique o aprendizado. Levando luz, e a verdade sob nossos povos.

Pros governantes e representantes, negros não existem apenas em novembro, nossa história e direitos devem ser repercutidos todos os dias de nossas vidas.

Atenciosamente,

IFC-Camboriú (Edmar, 2025)

IGUALDADE COMO DIREITO

Prezado editor,

Sabemos que o racismo é um problema gigante, não só do Brasil, como do mundo. Para essa situação ser mudada deve-se começar a se repensar nos conteúdos que temos na internet e na escola.

Além de se falar mais sobre o racismo, devemos mostrar pessoas negras de sucesso, dando-as visibilidade, pois, na maioria das vezes, essas pessoas, ou não são vistas, ou são mostradas apenas em piores situações, fazendo o racismo crescer, quando só pensamos que essas pessoas não tem como “crescer na vida”, tem “dó” delas, as tratam como quem não pode alcançar cargos “bons”.

A luta no Brasil, contra o racismo, deve-se tornar cada vez maior, pois a igualdade deveria ser um direito obrigatório.

Atenciosamente,

IFC-Camboriú (Capitulina, 2025)

POR QUE MUDAR O QUE NÃO ME AFETA?

O racismo ainda é um problema na sociedade brasileira, sendo um dos exemplos mais fortes, a desvalorização da cultura afro-brasileira. Esse menosprezo por essa cultura tem raízes muito antigas, tendo seu ápice no século XIX com Darwin e suas teorias racista de que o povo negro é inferior ao branco por sua “maior semelhança com os macacos”, e mesmo décadas depois, esse preconceito ainda prevalece.

É inadmissível que diante do cenário atual nada seja feito, mas também, quem o faria? Uma maneira seria através da implementação de estudo sobre essa cultura nas escolas, mas o responsável por isso não se incomoda com a situação, quem tem o poder nas mãos geralmente é branco e por que mudar algo que não me afeta?

Por esse e outros motivos, surge a necessidade de pessoas negras em altos cargos da sociedade, pessoas que presenciaram a vivência do povo e compreende essa dor, que não ficariam de mãos atadas e lutariam por uma sociedade mais justa.

Atenciosamente,
IFC-Camboriú (Maneca, 2025)

A HORA DE MUDAR

Prezado editor,

Não é de hoje que o racismo está presente em nossa realidade. A cultura dos povos africanos é deixada de lado e as pessoas negras são escondidas pela sociedade.

Apesar desse país ter como maior parte da população pessoas negras, essas pessoas são arrastadas para os cantos, longe de escolas, de empregos, por razões sociais ou até econômicas, onde um jovem pode ser forçado a trabalhar e ser afastado do ensino.

É necessário promover a inclusão dessas pessoas em espaços de ensino, mais oportunidades desse meio. Além de um melhor aprendizado sobre sua história, para que não seja apenas atribuída a escravidão e mostre a importância dela e da inclusão dessas pessoas na sociedade.

Sua história não pode mais ser escondida ou sua presença apagada, já foi a hora disso mudar,

Atenciosamente,
IFC-Camboriú (Roberto, 2025)

TODOS NÓS DEVEMOS LUTAR

No Brasil e no mundo, o racismo é ainda algo muito presente em nossa sociedade, furto de um passado cruel e impiedoso para as pessoas negras, que além do sangue que foi derramado, foi tirado toda sua cultura, dignidade e humanidade.

Tendo em vista essa dívida histórica que nós pessoas brancas temos com as pessoas negras é de extrema importância combater o racismo que predomina nos dias de hoje. Podemos fazer isso através de exposições de arte abertas ao público, que valorizem a cultura afro-brasileira, rodas de bate papo, materiais com caráter informativos como panfletos.

Outro ponto importante para o combate do racismo são as políticas públicas de inclusão da pessoa negra, seja na universidade, como em outros espaços que são predominantes por pessoas brancas, principalmente no cenário político, sendo vital esse tema.

A luta contra o racismo não deve estar somente ligada às pessoas negras, todos nós, como sociedade, devemos lutar ativamente contra o racismo.

Atenciosamente,
IFC-Camboriú (Ayoola, 2025)

FIM DO TABU

Prezado editor,

É de muito se preocupar em como o racismo ainda é extremamente presente em nossa sociedade. Fica cada vez mais claro como é necessário criar um futuro antirracista.

Deveria ter mais formas de aumentar a educação sobre o racismo, assim, em minha opinião, o quanto da história afro-brasileira é ensinada nas escolas

deveria ser aumentada, estendendo o ensino durante todos os anos do ensino fundamental e o ensino médio, aumentando então o entendimento sobre o caminho sofrido percorrido por pessoas negras pela existência do racismo.

Também se abre portas para os alunos reconhecerem desde cedo seus preconceitos e o mais cedo possível, reeduca-los.

É fundamental apoiar iniciativas que promovam a equidade racial, como cotas em universidades, empregos, cargos públicos, entre outros, para então aumentar a presença negra em locais que antes eles foram excluídos.

Além disso, é necessário mostrar ao povo práticas pessoais antirracistas, como não aceitar piadas racistas, aumentar a importância dada a denúncias de racismo e não ser mais um tabu a discussão do racismo.

O combate contra o racismo exige esforço contínuo e uma postura forte para se criar um futuro antirracista.

Atenciosamente,
IFC-Camboriú (Olufemi, 2025)

A IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

Prezado editor,

O preconceito é a característica humana mais vergonhosa, existindo desde que criamos consciência. O racismo, uma prática que teve seu auge há vários séculos, mas que só foi legalmente proibido já algumas décadas, é um assunto que perdura até os dias atuais.

A maior prova da presença do racismo na sociedade é a falta de representatividade negra em lugares públicos. Em um país onde supostamente mais da metade da população é negra, não faz sentido que os políticos, aqueles que representam o povo, sejam segundo a Agência Brasil, em maioria brancos, sendo mais de 66% dos políticos. E quanto mais alto o cargo, menor a presença negra.

Entretanto, o principal aspecto que pode ser melhorado, é na educação que cria aqueles que serão o futuro do país, onde a história e a cultura afro-brasileira sejam espalhadas e que seja demonstrado a importância deles na sociedade.

Atenciosamente,
IFC-Camboriú (Anolina, 2025)

UMA GRANDE DÍVIDA

Querido editor,

Em nossa vivência ainda vemos consequências do racismo e o racismo em si, seja por ações de pessoas, seja pela falta de destaque de pessoas negras na sociedade. Assim temos a necessidade de uma presença maior de pessoas negras em cargos de importância.

Na minha visão a permeação das ofensas e até atos violentos contra pessoas negras mostra a falta de consciência das pessoas sobre o racismo se vendo a necessidade de certa educação e reeducação sobre o racismo.

Também se vê uma necessidade de ações afirmativas, cotas, para pessoas negras em cargos públicos e na educação. Assim, pessoas negras marginalizadas podem ter maior destaque na educação e emprego, ajudando a combater situações de “Quantas pessoas negras têm aqui?” E acaba que são poucas ou nenhuma.

O Brasil tem uma grande dívida com o povo negro, mas somente estamos aumentando a dívida.

Atenciosamente,

IFC-Camboriú (Akin, 2025)

COLABORAÇÃO COLETIVA

Prezado editor,

Por vários anos, o racismo vem sendo um grande empecilho na sociedade brasileira. Deste modo, é importante que punições mais severas sejam tomadas com pessoas que apresentam comportamentos racistas.

Além disso, é imprescindível que o racismo seja combatido em todos os meios sociais, por todas as pessoas. Dessa forma, é necessária uma grande colaboração coletiva, para que pessoas racistas sejam identificadas e devidamente punidas.

Outrossim, também é necessário pressionar os órgãos governamentais para que estes parem de ignorar os problemas raciais, passando a tomar iniciativas para combater tais problemas.

Portanto, a luta contra o racismo começa pelas pequenas ações e é imprescindível para que a igualdade social seja possível.

Atenciosamente,

IFC-Camboriú (Isabel, 2025)

As cartas produzidas pelos estudantes podem ser lidas em imagens monadológicas, pois denunciam como o racismo age e persiste em nossa sociedade, procurando apresentar possíveis soluções para essa problemática profundamente enraizada em nossa cultura e costumes. Podemos perceber de que forma os estudantes se desdobram para propor possíveis respostas e, em sua maioria, convergem para uma temática em comum: o ensino. Para esses estudantes, grande parte dos problemas relacionados ao racismo persistem justamente pela ausência de um ensino que, integrado às disciplinas nas ementas escolares, consigam abordar anualmente as temáticas antirracistas, evidenciando a cultura, as tradições e o protagonismo negro, como destacado na mônada da estudante “*A IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE*”, que ressalta a importância daqueles que construíram e ainda constroem o solo brasileiro.

Torna-se evidente, para os alunos, como a sociedade se estrutura, especialmente quando identificam a ausência de representatividade negra em cargos políticos, educacionais e públicos, relacionando isso ao poder de quem monopoliza esses espaços. Pequenas mudanças, que tentam equilibrar esse processo, geram revoltas e indignações, como nas mônadas “*É REVOLTANTE*” e “*UMA GRANDE DÍVIDA*”, que ressaltam como as cotas podem auxiliar no processo de inserção das pessoas negras em espaços de decisão.

O processo de luta contra o racismo é coletivo e não parte apenas da iniciativa dos grupos marginalizados, mas principalmente daqueles que, historicamente, já nasceram com o direito à liberdade política e religiosa. Na mônada “*TODOS NÓS DEVEMOS LUTAR*”,

observa-se como a participação de todos é essencial para que haja mudanças nas mentalidades. Torna-se primordial acreditarmos, como evidencia a mônada “COLABORAÇÃO COLETIVA”, que “pequenas ações” são imprescindíveis “para que a igualdade social seja possível.” e, assim, possamos, a partir de muita luta, traçar mudanças em nossa sociedade.

A oficina revelou-se fértil para aprofundarmos as discussões propostas. O conto “Natalina Soledad” e as notícias sobre casos de racismo contribuíram para que os alunos pudessem produzir narrativas que evidenciam suas compreensões acerca das desigualdades raciais e de gênero. Nas discussões, foram articuladas as experiências de vida que se refletiram na criticidade. Na perspectiva benjaminiana, é necessário romper com uma história linear que silencia as vozes marginalizadas e se comprometer a escutar, ler e valorizar as experiências desses sujeitos. Como nos lembra o africanista Achille Mbembe, “a raça é um lugar de realidade e de verdade [...] mas é também um lugar de dilaceração, de efervescência e de fervor [...] a raça está por detrás das aparências que lhe são atribuídas (Mbembe, 2014 p. 66). Nesse constructo, torna-se primordial compreendermos que os processos que demarcam as lutas por raça estão além daquilo que é definido apenas pela cor de pele; a raça constitui uma realidade de fervor que exige resistência. Ao longo deste processo, ficou evidente que, ao proporcionar um espaço de escuta, leitura e produção de narrativas, os estudantes puderam se reconhecer como sujeitos históricos, refletir sobre suas realidades e construir possibilidades de resistência frente ao racismo e ao machismo.

2.4.4 4º Maré - “DESIGUALDADE”: Os desafios de um ensino antirracista

Nossa 4º maré partiu de um encontro focado em explorar as problemáticas que reforçam o racismo no solo brasileiro, objetivando instigar os estudantes a discutir as desigualdades sociais e, sobretudo, como tais desigualdades marcam suas vidas pessoais. Nessa perspectiva foi explorado o conto “Olhos d’Água”, da autora Conceição Evaristo, que dá nome ao livro publicado em 2014. Acredito nas potencialidades presentes nas obras de Evaristo para trabalhar, de forma realista e dolorosa, como o racismo e as desigualdades sociais se encontram tão próximas de milhões de brasileiros, os quais, muitas vezes, não possuem acessibilidade alguma para expor aquilo que, por séculos, compõe suas histórias de luta e resistência. A seguir, apresento o conto analisado com a turma, o qual serviu como ponto de partida para possíveis insurgências e debates:

Olhos d'Água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se comas de minha própria infância.

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umaviravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia

em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Lembrome ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos. Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (Evaristo, 2014, p. 15-19).

Como podemos ler, o conto de Evaristo aproxima o leitor de forma íntima e dolorosa das realidades que marcam a história de milhares de mães e crianças que lutam diariamente

contra a fome e a tristeza, encontrando, geralmente, nos pequenos gestos e brincadeiras, subterfúgios para camuflar tais problemas. A partir da leitura feita com a turma, iniciou-se um debate acerca das compreensões que os estudantes possuem sobre as desigualdades sociais, assim como sobre o impacto que o texto lhes causou.

Os estudantes, então, apresentaram suas compreensões sobre as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, assim como de que forma elas impactam suas vidas ou de pessoas próximas, em formato de narrativas que foram elaboradas em mônadas e partilhadas para o caro (a) leitora (a) de modo que possam ressignificá-las na relação com as suas experiências vividas.

UMA MULHER FORTE

Quando pequena vinha a ter uma grande diferença de tratamento de sua irmã, se queria algo passava vontade, mas sua irmã ganhava o que queria. Na época do fundamental tinha que levar os materiais em sacola e quando não tinha carregava nas mãos, e já sua irmã tinha mochila e regalias, em casa tinha que limpar, cozinhar e cuidar de sua irmã pequena enquanto mantinha as notas em dia, se falhasse apanhava para cada coisa não feita.

Na adolescência teve que trabalhar para ajudar em casa e pagar suas coisas e pequenas vontades, pois não ganharia dinheiro para coisas como sua irmãzinha.

Com esse passado conturbado veio a ser quem é hoje, uma mulher forte, independente com um emocional frágil e um pouco sistemática a qual eu chamo de mãe. (Laya, 2025)

DESIGUALDADE

Eu compreendo a desigualdade social como um sintoma de um país cheio de problemas de aspecto cultural (corrupção desde em pequena escala e sua aceitação), socioeconômico (falta de oportunidade de ascensão social), entre outros aspectos, isso com a marginalização histórica que os negros sofrem [...] onde eu moro, que é em Camboriú eu percebo que há muito mais negros do que em Balneário Camboriú, refletindo uma desigualdade socioeconômica, racial e espacial, em que a população mais pobre, que inclui uma parcela considerável da população negra, é “empurrada” para a periferia, enquanto a classe alta, composta majoritariamente de brancos, que ocupam o centro e Balneário Camboriú [...] eu percebo o racismo sutil ocorrendo, indo além da questão de classe econômica, ocorrendo por meio de piadas e ofensas diretas na internet e da estereotipação. (Das Dores, 2025)

MELHOR REFEIÇÃO

Na minha concepção as desigualdades sociais se dão por um conjunto de fatores sociais e econômicos que levam determinados grupos a algum tipo de vulnerabilidade. Uma experiência que presenciei foi andar pela Avenida Brasil e ver moradores de rua revirar os lixos de alguns restaurantes grandes, com o intuito de se alimentar, eu e alguns amigos, nos primeiros anos do fundamental tínhamos como melhor refeição do dia a merenda da escola,

enquanto outros colegas, de mesma idade levavam bolachas caras e tinham poder aquisitivo para comprar um lanche “sofisticado”.

Acredito que esses episódios retratam como nossa sociedade é desigual, desigualdade essa que precisa ser combatida e conscientizada em todos os aspectos da nossa sociedade, para que episódios como os que eu descrevi aconteçam com menor frequência ou não existam mais. (Ayoola, 2025)

TEMPO

Vejo as desigualdades sociais como algo ruim, que deixa as pessoas do lado mais vulnerável em situações precárias e cruéis [...] uma experiência que posso lembrar é ter acesso a certas coisas que eram fora de minha realidade, quando ia na casa de uma amiga, como comidas melhores que eu não podia comprar ou ir a lugares como o parquinho, onde não podia ir porque meus pais não tinham tempo de me levar.

Acho políticas sociais importantes para combater a desigualdade social, pois trazem auxílio e oportunidades para quem elas querem atingir. (Roberto, 2025)

OS PORMENORES

Na obra é evidente a presença da fome um aspecto que, infelizmente, ainda permeia na sociedade, inclusive no Brasil. Na leitura é perceptível o uso de brincadeiras como válvula de escape e resistência às privações do cotidiano, além de brincadeiras ações como tomar água para encher a barriga e não sentir fome é algo que acontece, tanto que um amigo meu, durante a infância, realizou esta ação, pois estava em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica. Também se permanece os pormenores do capitalismo moderno onde às vezes é necessário escolher entre comida e contas, experiência vivida por meus pais quando minha mãe estava grávida de mim, ela tinha que escolher entre pagar aluguel e luz e entre comprar comida para me nutrir. Isto demonstra um problema de instabilidade social onde em momentos as coisas estão melhores, mas logo já está contando se a comida vai durar até o próximo salário. (Akin, 2025)

UMA DAS PIORES SENSações

A maioria das pessoas que passam fome no Brasil são negras. Eu venho de uma família negra [...] minha mãe diz que passar fome foi uma das piores sensações que ela já sentiu e hoje em dia ela também fala que precisamos ser muito gratos pelo que temos. Aos 12 anos ela já trabalhava como empregada doméstica e cuidava de seus irmãos mais novos por ser a mais velha. (Maneca, 2025)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

Então, na minha concepção, as diversas desigualdades sociais são extremamente complexas e, obviamente, injustas. Acredito que a sociedade no geral deixa de falar deste assunto como se as desigualdades não existissem por medo ou até mesmo por terem vantagens com isso, por exemplo, dificilmente uma pessoa de mais alta classe social se importará com esse tipo de problema, pois para ela, as coisas estão ótimas. Além disso, é importante ressaltar que muitas vezes essas desigualdades são acompanhadas de preconceito pelos mais diversos motivos como raça, cor, classe social, etc...

Quanto a minha experiência percebo em alguns momentos problemas relacionados à relação entre escolas públicas e privadas. (Isabel, 2025)

DIFICULDADES

As desigualdades sociais são algo muito grande na sociedade, um problema que dificulta e afeta muitas vidas. Elas impactam diversas pessoas, primeiramente gostaria de retalhar de tal na minha família, onde percebo uma grande desigualdade financeira entre como eu e meus avós foram criados, nesse contexto vejo, por suas histórias, as grandes dificuldades passadas por tais, além da falta de dinheiro, minha avó sofreu muito quando criança, sua casa foi assaltada e acabou gerando no assassinato de sua mãe, assim, ela teve que começar a cuidar de si, de suas irmãs e de seu pai muito nova, além disso, saiu de casa e casou com meu vô aos 19 e engravidou de minha mãe aos 20, um ano depois, enfrentando uma grande enchente, a maior já vista na cidade, eles passaram por muitas dificuldades mas a cada dia foram conseguindo uma melhor vida financeira, quando nasci, sendo a 1º filha, neta e tudo mais, tudo que queriam era me dar o melhor possível, ajudando minha mãe, principalmente em seu divórcio, ao construir sua casa própria e dar melhores condições para nós. Assim, minha criação foi muito diferente, com dificuldades ainda, principalmente após a separação de meus pais, onde minha mãe perdeu o emprego e começou a vender bolo [...] percebo uma grande mudança entre a vida financeira dos meus avós, quando jovens e a minha, onde temos muito apoio a seguir evoluindo, meus avós e pais fazem de tudo para que eu tenha melhores condições e oportunidades me apoiando em tudo. (Edmar, 2025)

“SORTE”

Compreendo as desigualdades sociais como o problema econômico de um país, onde a falta de empregos e a própria forma em que a economia é estruturada cria grandes lucros em uma parcela da população enquanto a maioria passa dificuldade [...] acredito que a desigualdade afeta praticamente todos, porém existem pessoas muito mais afetadas que outras. No meu caso, presencio essa situação em todos os lugares. Uma pessoa normalmente tem sua classe social definida pela família em que ela nasce. Para alguém ascender socialmente ela precisa de dinheiro e tempo, seja para se especializar ou para empreender. O problema mora justamente no ponto em que quem está numa situação difícil não possui esses recursos. Ter a sorte de conseguir um emprego melhor, o que é complicado no Brasil, só lhe garante uma renda maior até certo ponto, sendo insuficiente para grandes famílias. (Celina, 2025)

As narrativas carregam consigo potencializados diversas, principalmente quando acompanhadas de sentidos que trazem significados e valores esquecidos em pesquisas acadêmicas que se limitam a elencar os materiais desenvolvidos com os estudantes enquanto meras fontes. Ao evidenciar suas diferentes realidades e vivências, os estudantes abrem parte daquilo que muitas vezes é esquecido ou apagado por medo: para muitos, ser negro e pobre em um país que finge viver uma realidade idealizada europeia é considerado vergonhoso.

Acredito que, longe disso, as narrativas trazidas em formato monadológico possibilitam compreender uma sociedade que persiste nas desigualdades e nos preconceitos, a mesma que,

enquanto vende sua imagem de país rico e próspero, vivência do outro lado da moeda realidades como as narradas na mônada “*UMA MULHER FORTE*”, “*UMA DAS PIORES SENSACIONES*” e “*DIFICULDADES*”: mães que se veem forçadas a trabalhar para sustentar seus filhos e, - apesar das dificuldades, buscam oferecer uma melhor alimentação e educação, aquilo que enquanto crianças não puderam ter.

Mas e aqueles que não conseguem apoio? Aqueles que permanecem na mesma miséria e não tem quem os ampare? Nesses momentos, seria o estado o responsável por proporcionar auxílio? Talvez uma das possíveis respostas para isso esteja na mônada “*EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE*”, quando o estudante ressalta: “acredito que a sociedade no geral deixa de falar deste assunto como se as desigualdades não existissem por medo ou até mesmo por terem vantagens com isso”. De fato, aqueles que possuem poder para mudar algo, às vezes pouco se importam, preferindo não ver, abafando e apagando essas realidades. Defendo, e continuarei defendendo, o ensino público, de qualidade e gratuito. Apesar das dificuldades em estabelecer a educação como prioridade de investimento, podemos compreender o quanto a escola impacta diretamente a mentalidade dos estudantes. Indo ao encontro da mônada “*MELHOR REFEIÇÃO*”, vemos a triste realidade vivenciada por milhares de crianças, pois, como o estudante afirma: “tínhamos como melhor refeição do dia a merenda da escola”.

Casos como esses não são isolados e vão muito além dos currículos educacionais, não estão descritos nos planos de aulas ou nas ementas, mas são essas e outras experiências que modificam o cenário escolar e, principalmente, a partir dessas delas que os estudantes se identificam, criam memórias e constroem críticas diante das desigualdades presentes em nossa sociedade. Muito distante daquilo que está disposto em materiais didáticos idealizados, os alunos não são indivíduos passivos, dispostos em uma cadeira apenas para escutar os conteúdos e reproduzi-los em provas ou vestibulares; eles carregam experiências difíceis, pesadas e tristes, presentes em cada aula.

As narrativas potencializam uma discussão antiga, mas que sempre permeou as mentalidades brasileiras, relacionada ao mito da meritocracia. Na mônada “*SORTE*” o estudante comenta: “Uma pessoa normalmente tem sua classe social definida pela família em que ela nasce [...] O problema mora justamente no ponto em que quem está numa situação difícil não possui esses recursos.”. O discurso da meritocracia, segundo Willamys Melo e Lia Schucman (2022), promove um ideal de “democracia racial” que está enraizado de forma majoritária no imaginário brasileiro, onde “a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia” (Almeida, 2019, p. 52).

Não obstante, o mito de uma meritocracia existente em nossa sociedade é partilhado em outros espaços, como aponta a autora bell hooks, em seu texto *Ensinando a transgredir* (1994):

É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. (hooks, 1994, p. 235)

Diversos são os discursos políticos e populares que apresentam a meritocracia enquanto uma suposta solução para os problemas raciais presentes no Brasil, culpabilizando o indivíduo negro que não consegue acessar uma educação ou emprego de qualidade. Supõe, erroneamente, que os poucos suportes que existem para essas pessoas são suficientes para que, mesmo sendo apagadas e afastadas, consigam “ascender” socialmente e conquistar um status social melhor. Faço das palavras do estudante as minhas: o problema está justamente em como pessoas expostas às diversidades gritantes do racismo e da pobreza conseguem alcançar esses recursos.

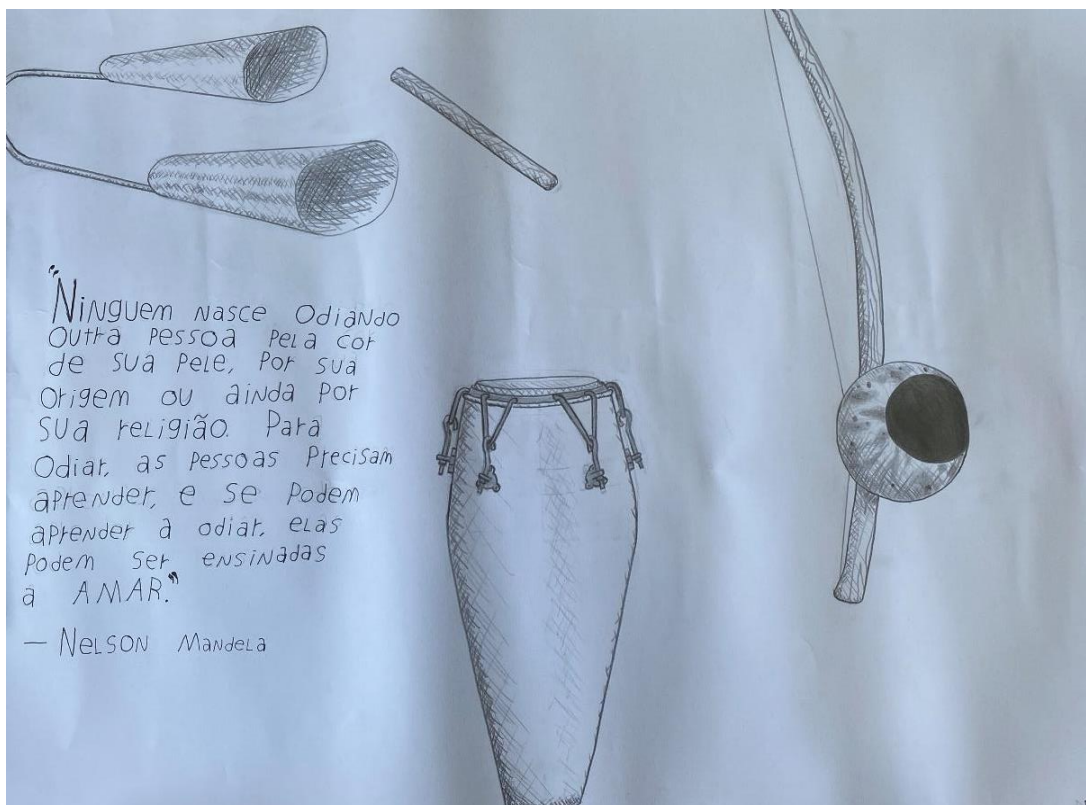
2.4.5 5º Maré - “ALMA LIVRE”: A produção de imagens.

A 5ª e última maré partiu de uma proposta um pouco diferente das anteriores, objetivando destacar aspectos da cultura negra local. Foi apresentada aos estudantes a comunidade Quilombola Morro do Boi, por meio de um videodocumentário denominado *Remanescentes Quilombolas, Morro do Boi Balneário Camboriú*, publicado na plataforma Youtube em 12 de janeiro de 2015. O documentário, produzido por Enya Gemard durante um trabalho de intercâmbio no município, tem como propósito apresentar a cultura quilombola, que sempre esteve presente no crescimento da cidade, assim como as produções artesanais e folclóricas desenvolvidas por esse grupo. Nesse sentido, também foi apresentado aos estudantes conto infanto-juvenil *Amigo do Rei*, da autora Ruth Rocha, publicado em 2009, que, em poucas páginas, retrata a relação de uma criança quilombola com seu amigo branco, além de abordar os dramas presentes na literatura.

A partir então do documentário e da leitura do texto realizada com os estudantes, eles foram desafiados a produzir um material artístico, apresentando em cartolina um desenho sobre a cultura e a representatividade afro-brasileira, acompanhado de pequenos trechos escritos que auxiliassem no combate ao racismo. As representações podiam ser poemas, conselhos ou narrativas próprias. Por se tratar de uma atividade coletiva, os alunos foram organizados em

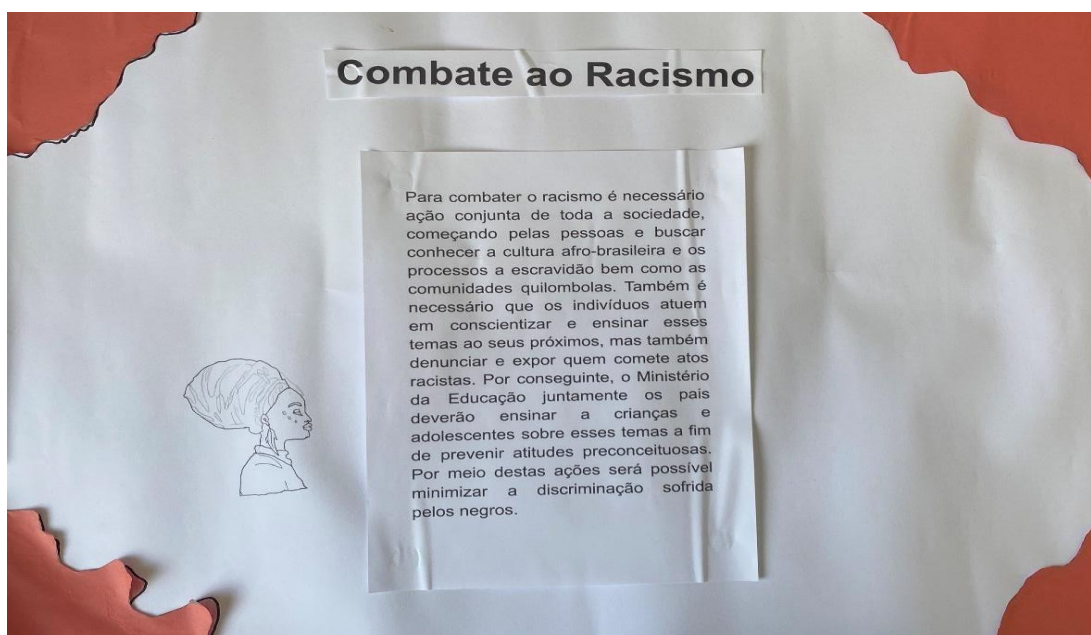
duplas. A seguir, são apresentadas as narrativas escritas e iconográficas dos estudantes e que podem ser lidas em imagens monadológicas.

Figura 5 - “ENSINADAS A AMAR”



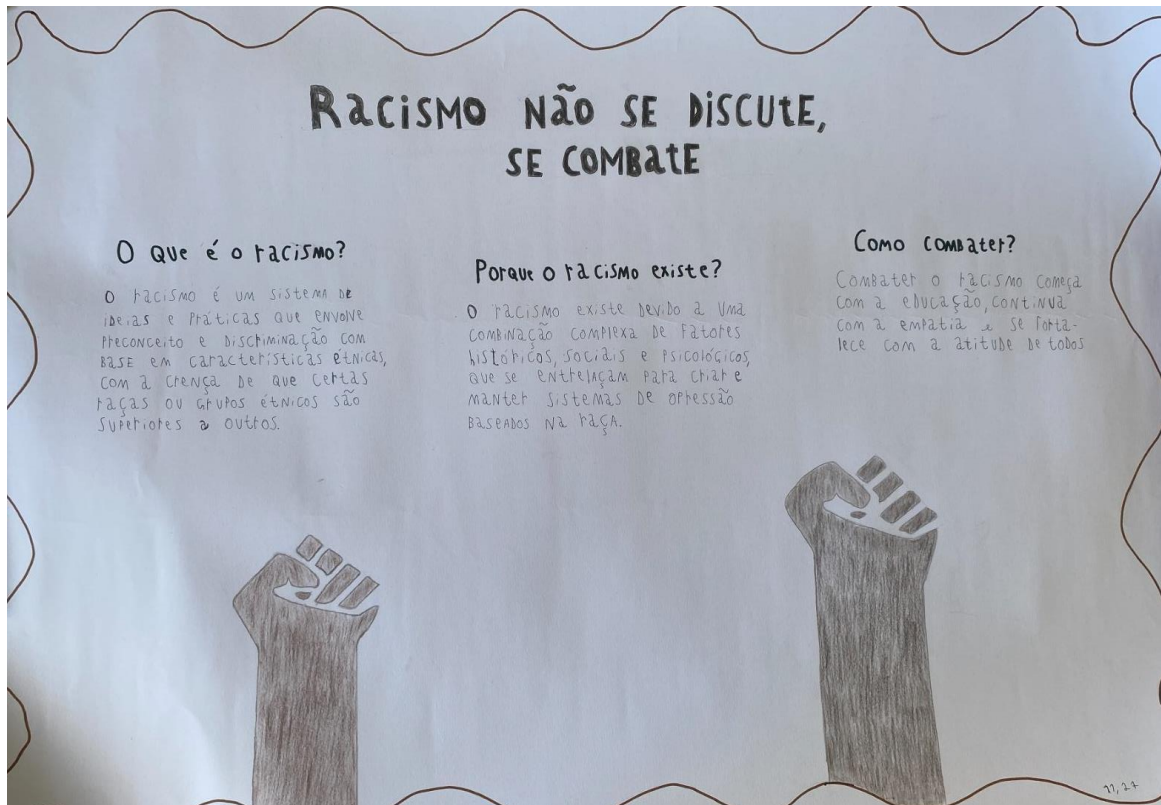
Fonte: Produzido por Ewa e Isabel.

Figura 6 - “CONSCIENTIZAR E ENSINAR”



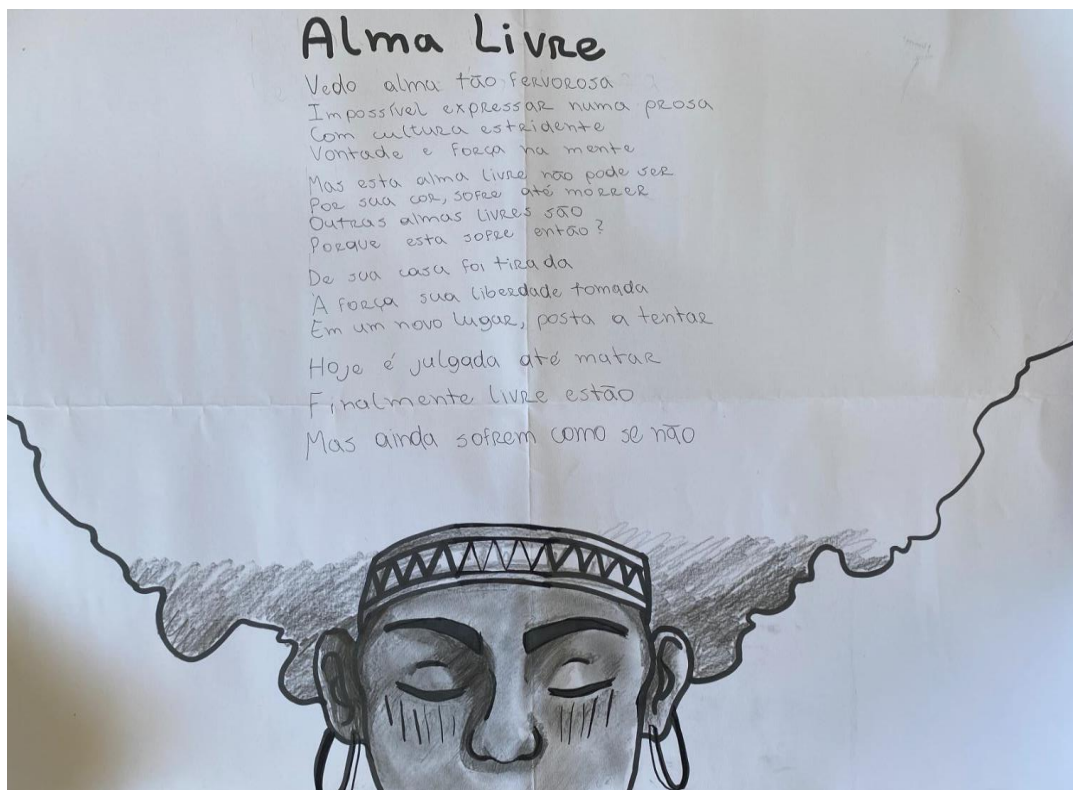
Fonte: Produzido por Olufemi e Ayoola.

Figura 7 – “RACISMO NÃO SE DISCUTE, SE COMBATE”



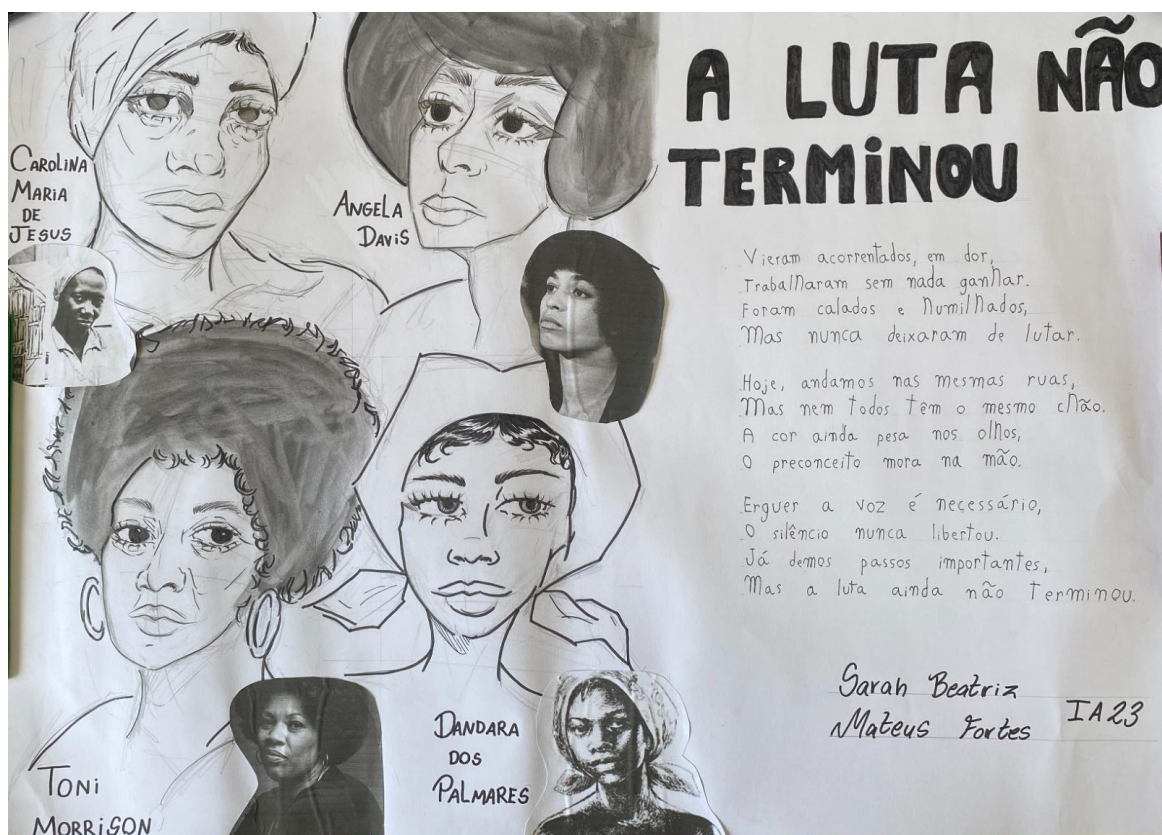
Fonte: Produzido por Adônis e Dodó.

Figura 8 – “ALMA LIVRE”



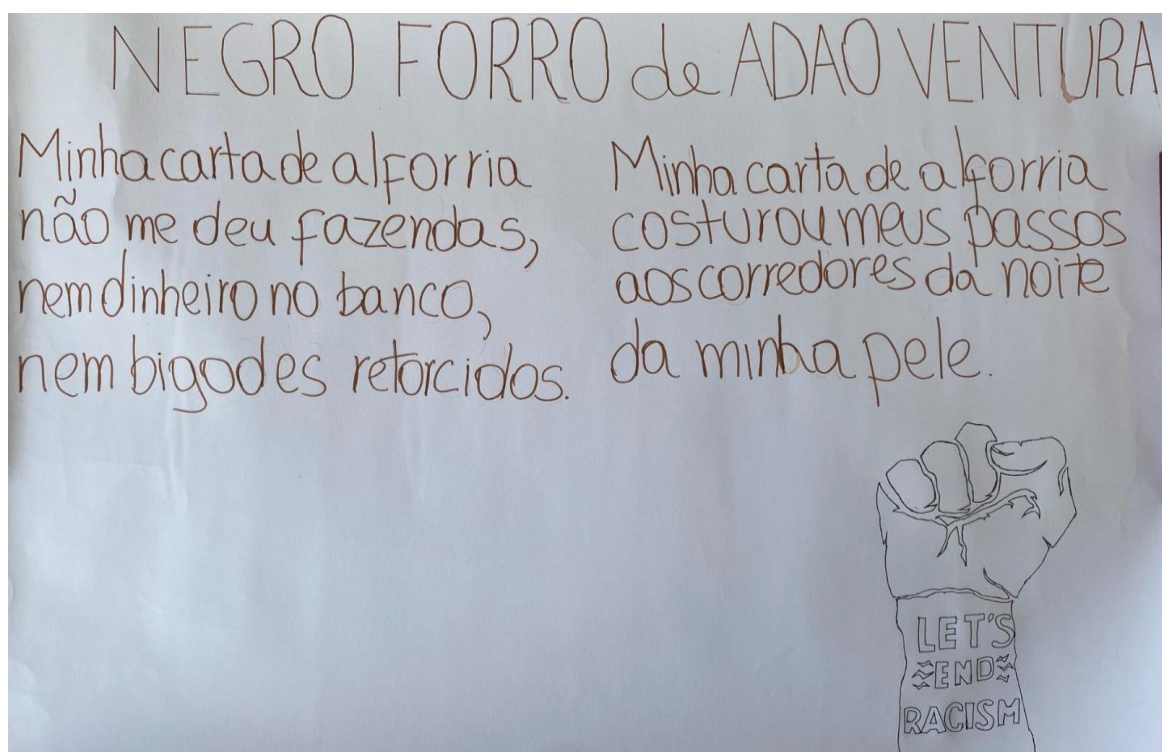
Fonte: Produzido por Akin e Roberto.

Figura 9 – “A LUTA NÃO TERMINOU”



Fonte: Produzido por Nunu e Capitulina.

Figura 10 – “CORREDORES DA NOITE”



Fonte: Produzido por Einar e Gowon.

As produções artísticas dos estudantes são sensíveis e procuram evidenciar a luta constante contra o racismo, carregando consigo sentimentos de esperança. As imagens monadológicas possuem características distintas, evidenciando as diferentes formas pelas quais cada um compreende a arte, assim como as possíveis denúncias textuais capazes de afetar diretamente quem as lê. Seja como denúncia ou desabafo, essas produções nos atingem diretamente enquanto leitores, despertando um sentimento de potencialidade e de convite para que também façamos parte dessa batalha contra o racismo.

Algumas mônadas procuraram representar personagens importantes para a identidade afro-brasileira, como evidenciado na mônada “*CONSCIENTIZAR E ENSINAR*”, em que os alunos fizeram questão de apresentar algumas protagonistas mulheres que fortalecem o movimento antirracista. Além disso, elaboraram de forma autônoma um poema que denuncia e nos inspira a continuar nesta árdua trajetória contra os preconceitos e racismo.

Outros estudantes optaram por utilizar suas mônadas para apresentar métodos de combate ao racismo, exemplificando como e por que ele persiste em nossa sociedade. Nesse sentido, as mônadas “*CONSCIENTIZAR E ENSINAR*” e “*RACISMO NÃO SE DISCUTE, SE COMBATE*” abordam formas e possíveis soluções que podem nos levar a repensar nossas mentalidades e atitudes no convívio social.

Como discutido anteriormente, para Benjamin, a mônada refere-se a um fragmento capaz de condensar uma totalidade histórica, um ponto de intersecção entre o presente e o passado. Esses fragmentos possibilitam a construção de reflexões e possibilitam transformações, pois são fragmentos que, ao serem flagrados, revelam tensões históricas, políticas, sociais e, portanto, meios de construção crítica e de conscientização, como observamos nas produções dos estudantes.

Na mônada “*Racismo não se discute, se combate*”, percebemos a urgência da ação frente ao racismo, e representa o estudante como agente de transformação social, apropriando-se do discurso. Percebemos que, o punho erguido é um signo que reforça essa postura de autonomia, e condensa, visualmente, as lutas dos movimentos, relacionando o passado de luta contra a opressão racial e lembrando-a ainda necessária no presente. A proposta do aluno inclui informações acerca do racismo, como vemos em: “O que é o racismo?”, “Por que o racismo existe?”, “Como combater?”. Essas, por sua vez, transformam conhecimento em ato político, articulando saber e ação, o que Benjamin considera essencial para romper com a reprodução da barbárie. Esta mônada, portanto, parece referenciar o passado colonial, a persistência do racismo estrutural e a urgência de combatê-lo, transformando a reflexão em ação emancipadora.

A mônada “*ALMA LIVRE*” resume versos sobre a histórica trajetória de violência e resistência que caracteriza as identidades negras. Na teoria de Benjamin, as mônadas podem esconder e evidenciar um *vislumbre*, como observamos na produção do estudante, em que a palavra - o poema - junto à imagem, funcionam como retalhos de história que surgem quando são acionados pelas lembranças. O desenho da figura do rosto negro, de olhos fechados, emoldurado pelo contorno de cabelo crespo, é ao mesmo tempo memória e denúncia silenciosa, materializando o sofrimento e a força. O poema “Hoje é julgada até matá-la, finalmente livre estão, mas ainda sofrem como se não” faz uma ponte com o passado escravista, presentificando-o na realidade vivida pela pessoa negra no presente. Os versos, assim, rompem a linearidade do tempo e revelam a permanência do racismo, e, junto a iconografia, buscam promover no leitor a percepção do racismo não como passado concluído, mas como algo que ainda exige ação e memória.

Na mônada “*A LUTA NÃO TERMINOU*” temos a colagem de figuras históricas como Carolina Maria de Jesus, Angela Davis, Dandara dos Palmares e Toni Morrison, a qual materializa a dimensão coletiva da luta negra feminina, ligando figuras do passado a lutas presentes. Os rostos desenhados e fotografias se tornam mônadas que carregam histórias de resistência, dor e potência transformadora. O poema relata a persistência do preconceito e convoca à ação, como vemos em “Erguer a voz é necessário”, articulando o presente à história. Na perspectiva benjaminiana, é possível interpretar essas figuras históricas como uma forma de despertar a memória contra a opressão, produzindo um convite ético ao engajamento e à continuidade da luta.

Podemos perceber, em todos esses pequenos detalhes, a riqueza que cada produção traz consigo, seja pela preocupação em realizar um sombreamento que simboliza a constante exaustão da mulher negra, seja nos versos que contêm palavras que, para muitos, não são ditas em seus espaços de convivência.

Assim como nas demais atividades, esta também procurou garantir o anonimato dos estudantes, para que cada um se sentisse livre ao produzir e apresentar seu trabalho. No entanto, alguns alunos fizeram questão de assinar suas produções, como expressou uma das estudantes ao afirmar que gostaria de incluir seu nome para mostrar sua história. Acredito que as potencialidades presentes em qualquer oficina estão justamente nesses pequenos momentos em que, mesmo por meio de uma frase, o estudante se sente representado, permitindo-se refletir sobre como aquele conteúdo diz um pouco sobre si.

CAPÍTULO 3

AS MARÉS DA MEMÓRIA: (AUTO)REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

“Um país que adiou as leis abolicionistas durante tanto tempo e praticou o racismo por tantos anos, não ia se livrar de toda essa intolerância do nada. Foram muitos anos vilanizando, oprimindo, abusando de povos negros e suas culturas. Vimos isso até os dias de hoje, onde o cristianismo é visto como “certo” e religiões de matriz africana como “erradas”
(Umbelina, 2025)

As mônadas utilizadas como metodologia nesta dissertação potencializaram as narrativas que foram produzidas pelos estudantes, evidenciando que, antes de tudo, eles são os protagonistas e escrevem suas próprias histórias. As oficinas partiram das produções estudantis, portanto sem a produção de conhecimento dos estudantes nada que foi apresentado nesta pesquisa seria possível. Nessa perspectiva, percebo que, apesar de veladas, por muitas instituições de ensino, as temáticas étnico-raciais e antirracistas interessam aos estudantes, mas permanecem em segundo plano, tratadas como conteúdos complementares ou restritos a datas comemorativas no ambiente escolar. Partindo dessa perspectiva, utilizo das mônadas como uma ferramenta primordial para que narrativas adormecidas nos estudantes ganhem vida ao serem estimuladas por leituras literárias e debates, possibilitando potencialidades múltiplas, criativas e singulares, que remetem à construção do sujeito (França, 2015).

As oficinas realizadas nesta pesquisa resultam de diversas formações e materiais que construí ao longo de minha trajetória docente e estudantil, visando sempre ampliar os conteúdos para a diversidade presente em sala de aula, em diálogo com as problemáticas do cotidiano escolar. No início das discussões com minha orientadora realizamos em conjunto mudanças que contemplam temáticas raciais emergentes na nossa sociedade brasileira, articuladas a questões presentes na realidade dos estudantes.

Esse trabalho se fundamenta em diversas pesquisas para a seleção de obras literárias utilizadas, sendo mais coerente, em um trabalho de temática antirracista, abrir espaço para produções de protagonistas negros, com o objetivo de proporcionar representatividade aos estudantes que compartilham realidades que, para muitos brasileiros, existem apenas nos livros. Nessa perspectiva, as diferentes experiências se relacionam e possibilitam narrativas que dificilmente seriam exploradas por meio de um simples questionário.

Inicialmente, tudo parecia perfeitamente alinhado, com as oficinas se conectando de forma coesa, prontas para serem utilizadas em sala de aula. Contudo, divergências surgiram e

me fizeram repensar alguns fragmentos, questionamentos e tipos de produções a serem trabalhados com os estudantes. Antes de tudo, é fundamental conhecer o perfil dos alunos, suas necessidades e identidades, de modo a aproximar o conteúdo da realidade estudantil, estabelecendo, por meio de fragmentos literários, uma ponte entre a vida prática dos estudantes e o conteúdo programático.

Os estudantes revelam potencialidades que não estão descritas em material didático algum, surpreendendo-nos constantemente com narrativas e falas inesperadas. Nesse sentido, percebo que as diferentes narrativas produzidas possuem potências singulares, cada qual marcada por especificidades relacionadas à forma como aquele indivíduo foi educado, ao seu acesso à educação, à identidade, aos seus círculos de convívio, entre diversos outros aspectos que variam de pessoa para pessoa. Ao longo das oficinas, observei como cada estudante reagia às diferentes situações propostas, sendo instigados a traçar narrativas sobre questões raciais, econômicas, de gênero, de diversidade religiosa, entre outros temas que ainda são silenciados socialmente.

O planejamento nem sempre pode seguir todas as etapas previstas, exigindo rupturas de acordo com as necessidades que surgem ao longo do processo formativo, demandando adaptações que façam sentido diante das diferentes realidades. Acredito que essas realidades não são únicas e podem se repetir em outros contextos. Houve encontros em que, ao chegar em sala, precisei realizar a oficina com menos da metade dos estudantes, por conta de enchentes, frio, entre outros fatores que impossibilitaram a presença da maioria na aula. Essas realidades podem ser reproduzidas em diferentes escolas, a partir dos problemas locais existentes, cabendo ao professor analisar e ponderar os cenários. Podemos compreender esse processo em Paulo Freire, que evidencia a realidade de muitos estudantes, os quais frequentemente são vistos pela sociedade como meros marginalizados, adolescentes oprimidos, tratados como patologias que precisam ser resolvidas (Freire, 1987). As narrativas apresentadas pelos estudantes evidenciam o silenciamento imposto àqueles que, mesmo ao ocuparem espaços considerados privilegiados, como o IFC, continuam a perpassar experiências de exclusão.

Como discutido ao longo desta pesquisa, as realidades estudantis são complexas e diversas: cada estudante carrega para a sala de aula seus costumes, culturas e hábitos. Nesse sentido, as práticas estabelecidas pelo ensino de história frequentemente entram em conflito com a realidade escolar, sendo necessário que o professor analise o perfil de cada turma para adequar a prática que forma coerente, visando sempre uma formação crítica. As teorias sobre o ensino de história, aliadas ao conhecimento prévio sobre o perfil da turma, possibilitam a

construção de uma educação mais crítica, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural no espaço escolar.

3.1 Marés: expectativas e experiências a partir das oficinas

As propostas de oficinas desta pesquisa foram construídas como parte da metodologia monodológica, buscando repensar a prática pedagógica e proporcionar um ensino de História étnico-racial no diálogo com a literatura. A escolha das obras teve como premissa a concepção benjaminiana de que o historiador, ao capturar imagens do passado em lampejos, rompe com a narrativa linear - aquela historicamente determinada como história geral - e abre espaço para que experiências passadas iluminem o presente. Esses lampejos permitem aos sujeitos um olhar crítico sobre sua própria realidade e da realidade que o cerca, o que reflete uma apropriação transformadora da história.

Nesse sentido, as oficinas foram planejadas para funcionar como mônadas pedagógicas: pequenas unidades de sentido capazes de condensar em si camadas temporais, vozes silenciadas e fragmentos de experiências que tensionam a aparência de repetição na história, permitindo ao estudante reconhecer as permanências e rupturas das questões étnico-raciais em seu cotidiano. O quadro abaixo apresenta como as oficinas foram realizadas durante a pesquisa, evidenciando os materiais utilizados, os objetivos específicos e a articulação com a teoria de Walter Benjamin sobre história, memória e mônadas, conforme discutido nesta dissertação.

Quadro 1 – Resumo das oficinas realizadas

Oficina	Obra / Material Utilizado	Objetivos específicos	Conexão com Benjamin (mônadas e memória)
Oficina 1	*Água de Barrela* (Eliana Alves Cruz)	Compreender o processo escravista no Brasil e relacionar com o racismo atual a partir de experiências pessoais.	A leitura do fragmento atua como mônada que condensa o passado escravista e permite capturar lampejos do presente, articulando memórias.
Oficina 2	Fotografias da Capela Santo Amaro e Quarto de Despejo (Carolina Maria de Jesus)	Analisar espaços ocupados por pessoas negras e brancas e	A foto de um patrimônio local revela as camadas do passado escravista próximo a realidade estudantil, e o texto de

		refletir sobre desigualdades sociais.	Carolina evoca memórias que iluminam o presente como resistência.
Oficina 3	Análise de notícias atuais e passadas + conto “Natalina Soledad” (Conceição Evaristo)	Relacionar a persistência do racismo ao longo do tempo e a imagem feminina negra.	A contraposição entre notícias e literatura possibilitam aos estudantes evocar memórias sobre suas experiências, trazendo representatividade à mulher negra em nossa sociedade.
Oficina 4	“Olhos d’Água” (Conceição Evaristo)	Refletir sobre desigualdades sociais e suas marcas na vida cotidiana.	A memória materna e ancestral atua como mônada, trazendo à tona a história das mulheres negras e a resistência diante as dificuldades sociais.
Oficina 5	Documentário Quilombo Morro do Boi e “O Amigo do Rei” (Ruth Rocha)	Compreender a importância das comunidades quilombolas e refletir sobre a necessidade de sua preservação.	A importância de utilizar as memórias locais de comunidades ancestrais como um vislumbre para os estudantes.
Atividade Final	Produção de desenho síntese	Sistematizar visualmente as discussões e memórias construídas ao longo do percurso.	O desenho atua como imagem de luta e resistência que condensa as experiências, funcionando como mônada visual de memórias coletivas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como visto, as propostas foram estruturadas em torno de cinco oficinas, cada uma articulando literatura, leitura de imagens, análise de notícias, documentários e produções escritas, visando conectar passado e presente por meio das memórias e percebidas pelos

estudantes. Objetivava-se, com elas, possibilitar a rememoração crítica sobre processos históricos relacionados ao racismo e à escravidão. Com esse critério, chegamos aos fragmentos de “Água de Barrela”, “Quarto de Despejo”, contos de Conceição Evaristo e de Cristiane Sobral.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, buscamos conectar história e experiência, de forma que os estudantes pudessem identificar elementos de suas vidas cotidianas que estivessem relacionados às marcas históricas sobre o racismo estrutural em nosso país. Essa premissa buscava dissociar o ensino de história do presente, problematizando-o.

Além do diálogo a partir da leitura conjunta, as propostas visaram o estímulo de produções autorais, isto é, de narrativas nas quais os alunos podiam construir suas concepções, ampliando sua percepção identitária e da diversidade cultural existente no Brasil. Com as perguntas norteadoras, buscou-se contribuir para o reconhecimento da presença e da participação das pessoas negras na formação histórica do país. Por fim, a partir de todo esse contexto, as oficinas objetivaram desenvolver práticas antirracistas ao articular as discussões históricas a partir dessa literatura escrita por pessoas negras, considerando essa ação uma estratégia pedagógica crítica que fortalece o enfrentamento ao racismo estrutural.

A produção do quadro 1 com as propostas foi pensado a partir da seguinte perspectiva: a escolha dos textos literários narrava experiências únicas de personagens negros, os quais vivenciaram diversas situações; a articulação com a teoria de Walter Benjamin, em que foi considerada a história como meio de romper com a homogeneidade temporal; e, com essa literatura, a possibilidade da captura de vislumbres de memórias silenciadas, levando-os ao debate coletivo com a turma.

O diálogo buscou promover uma escuta ativa e afetiva junto ao protagonismo dos estudantes, que ocorreu em meio a rodas de leitura, discussões, análises e produções escritas e artísticas. Dessa forma, foi possível desenvolver um estudo interdisciplinar, que partiu da literatura para estudar a história local e a nacional, como vemos em *Águas de Barrela* e na escolha da imagem da Capela de Santo Amaro e no documentário sobre a comunidade Quilombola Morro do Boi.

Dessa forma, as oficinas foram pensadas como espaços de rememoração em que, por meio do contato com textos literários e documentos do presente, os estudantes pudessem criar uma relação direta entre suas experiências, identificando as continuidades de desigualdade, mas também as resistências e estratégias de superação presentes nas trajetórias negras. Assim, cada oficina tornou-se um diálogo constante das mentalidades e ideias já pré-estabelecidas pelo

racismo estrutural em contrapartida das obras literárias e protagonistas negros. Nesse constructo foi possível elaborar uma história a contrapelo (Benjamin, 2007), que evidencie ideias outras, presentes nas narrativas que os estudantes elaboraram e perspectivas de ação no presente e no futuro.

3.2 Proposta pedagógica antirracista: Material Didático para o ensino de história étnico-racial

A proposta de produzir um material didático como resultado da dissertação surgiu da necessidade observada na prática docente: a dificuldade de acesso a alguns materiais que abordem a história a partir de perspectivas outras, que não a normativa. Desse modo, o material didático disponibilizado nessa dissertação, portanto foi utilizado nesta pesquisa e organizado como uma base para propostas e sugestões adaptáveis por professores do ensino regular. O material didático não é um produto final, mas sim um instrumento aberto e em constante construção. Portanto, não existe uma fórmula pronta: cabe a cada professor analisar seu cenário escolar e didático e definir aquilo que mais condiz com o perfil de sua turma. Nesse sentido, o material não busca, assim como muitos, prescrever etapas sobre como o professor deve ou não realizar suas aulas, mas sim apresentar diferentes autores, contos, textos e materiais que representem nossa cultura afro-brasileira.

As dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano escolar são nítidas: altas demandas para elaborações de atividades, avaliações, projetos externos, preenchimento de plataformas e as própria nuances da docência acabam por sobrecarregar o profissional. Sendo assim, os momentos em que o professor consegue elaborar uma aula mais detalhada demanda muito tempo, especialmente com conteúdo diferente daqueles programáticos, mas que são essenciais para trazer a representatividade aos estudantes. Nesse constructo, o material didático sugere atividades aos professores que, apesar das intenções, se veem sobrecarregados pelas exigências escolares, oferecendo acesso a propostas de oficinas e a diferentes autores, assim como suas teorias e contribuições para a cultura afro-brasileira.

O material aqui proposto procura, então, a partir da prática docente, oportunizar espaço de visibilidade às histórias silenciadas – aquelas ausentes nos materiais didáticos eurocêntricos, que não favorecem a reflexão crítica dos estudantes, limitando-se a conteúdos vazios e de caráter bancários. É nessa perspectiva que o material busca promover uma metodologia diferente na sala de aula, com conteúdo que estimule a representatividade e contribua para uma formação estudantil que valorize as diferentes culturas e tradições. Para isso, recorre-se a obras

literárias que tem potencialidade de dialogar com as múltiplas realidades presentes em uma sala de aula.

Diversos são os autores e as metodologias que podem ser trabalhados em sala de aula, entretanto, ao buscar promover a representatividade negra, torna-se essencial apresentar aos estudantes autores e estudiosos que partem dessa luta. Pessoas negras que, com muito esforço, conquistaram algum grau de visibilidade em nossa sociedade. Por isso, trazemos, no material, sugestões de autores(as) que sustentam e dão o aporte teórico-metodológico das propostas pedagógicas pensadas. Selecionamos autores que representam nossa perspectiva acerca do ensino (Nilma Lino Gomes; Jorge Larrosa; Vera Maria Candau); a metodologia de ensino a partir dos estudos das Mônadas (Walter Benjamin); a normativa legal que ampara o ensino étnico-racial (Lei nº 11.645/08 de 2008); e autores(as) negros(as) que são essenciais para o estudo e o ensino de práticas antirracistas (Djamilla Ribeiro, bell hooks, Chimamanda Adichie, entre outros). Cabe ao professor estabelecer o diálogo entre os textos e as produções desses autores com o contexto escolar em que atua.

Dessa maneira, o material didático sugere oficinas temáticas fundamentadas na literatura, que podem ser utilizadas por outros professoras em suas práticas pedagógicas de modo prático e adaptável, permitindo alterações em qualquer uma das etapas que compõem o processo de construção do pensamento crítico dos alunos. Ao optar por trabalhar com as oficinas temáticas, o professor poderá desenvolver abordagens que vão além das mônadas escritas, sendo possível explorar as produções orais, artísticas, teatrais, entre outras diversas que contemplam a realidade estudantil. A prosta didática encontra-se em anexo nessa pesquisa, espero que gostem e que o leitor a partir dessas sugestões possam reinventar outras propostas educativas antirracistas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O amanhã pertence a aqueles que se preparam hoje.”

(Provérbio popular africano).

Antes desta dissertação, as oficinas temáticas surgiram de práticas que venho construindo desde minha formação docente, a partir de uma observação cuidadosa do cenário escolar, de suas problemáticas e das insurgências curriculares que atravessam o cotidiano, mas que, muitas vezes, são pouco discutidas ou mesmo silenciadas. Nesse processo, compreendo esta pesquisa como a materialização de uma luta que, infelizmente, não é nova em nossa sociedade, mas que ainda carece de maior espaço de diálogo.

Considero fundamental compreender as diferentes expectativas que nós, professores, criamos ao elaborar tais atividades, expectativas que por vezes acabam se tornando frustrações. Felizmente, ao longo do trabalho que pude desenvolver e compartilhar, obtive êxito: sinto que consegui, ainda que por instantes, alcançar aquilo que há de mais intrínseco nos estudantes — sua humanidade. Não foram poucos os momentos em que me deparei com narrativas e discussões que revelavam as diversas realidades vividas pelos alunos. Esses encontros nos atravessam, mobilizam e constroem um sentimento de união.

Esta pesquisa teve, portanto, como objetivo aprofundar a luta contra o racismo por meio de propostas pedagógicas antirracistas, baseadas em oficinas temáticas fundamentadas em obras literárias de autores negros, ampliando a visibilidade e a identidade cultural. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender de que forma o racismo ainda persiste em nossa sociedade e como se manifesta nas salas de aula, cabendo ao educador atuar como mediador direto dessa luta, a partir de abordagens distintas daquelas tradicionalmente estipuladas nos currículos de História.

A análise evidenciou que, embora o racismo seja proibido por lei, ele ainda se faz presente em nosso cotidiano, influenciando ideias, costumes e comportamentos que se revelam nas entrelinhas, por meio de pequenos gestos, falas ou discriminações diretas. O uso das oficinas temáticas e o diálogo com os estudantes favorecem a interpretação crítica das diferenças sociais e raciais que persistem no cenário brasileiro, potencializando o engajamento individual de cada estudante na reflexão sobre formas de combate ao racismo. Tal movimento reforça uma ação direta dos alunos, que passam a dialogar com colegas e familiares sobre

estratégias de enfrentamento ao racismo, levando para fora da escola, para suas casas e espaços de convivência, os aprendizados construídos em sala de aula.

Ao utilizar a literatura como fonte para o ensino de História, torna-se possível abordar, de forma mais realista, as lutas e problemáticas presentes nas obras, promovendo um ensino que ultrapassa o modelo bancário. A obra literária possibilita um diálogo que sensibiliza os estudantes de maneira mais profunda, diferente das teorias puramente científicas: o ensino torna-se mais humano, afetivo e significativo, alcançando os alunos em suas próprias realidades.

Esta pesquisa, por conseguinte, contribui para ampliar as concepções acerca do racismo, denunciando a falsa ideia de que os problemas raciais não existem ou são minimizados. Evidencia, ainda, que essa luta, embora presente há décadas em nosso país, continua exigindo espaços de diálogo, reflexão e ação concreta, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse sentido, considero fundamental que esta pesquisa não permaneça aqui, trancafiada em um banco virtual à espera de que o tempo a consuma. Acredito que as práticas evidenciadas ao longo do trabalho podem colaborar para que outras iniciativas sejam desenvolvidas em diferentes cenários escolares, em distintas realidades, e que, de alguma forma, contribuam para fortalecer a representatividade necessária ao povo negro.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARENDT, H. **A Dignidade da Política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BENJAMIN, Walter. “**O narrador**”, In: _____. *Obras Escolhidas*, V. I: Magia e técnica, arte e política. Tradução de S.P. ROUANET. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (*Obras Escolhidas*, v. 1.
- BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim**. In: _____. *Obras Escolhidas* V. II. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. v. 2.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Minas Gerais: UFMG, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista brasileira de educação*, [s.l.], n.19, p. 20-28, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 16 de agosto de 2025.
- BORGES, V. R. **História e Literatura: Algumas Considerações**. In. *Revista de Teoria da História*. V. 1, N. 3, junho/ 2010, Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892. Disponível em < <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>>, acesso em 18 nov de 2022.
- BRASIL, **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n 9394. Diário Oficial da União, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DF, 2003. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. *Revista espaço do currículo*, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2011.

EVARISTO, Conceição. Maria. In. EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON Frantz. **Pele Negra Máscara Branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **A produção de saberes históricos escolares**: o lugar das memórias. In: _____ *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE-Unicamp, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639*.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Memória Coletiva: São Paulo (SP), Edições Vértice, 1990.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. v. 2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KI-ZERBO Joseph. **História da África, I**: Metodologia e Pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

KOCHHANN, Yasmim Primieri. **Igrejinha da Barra**: a fé existe muito antes de nós. Memórias de BC. Disponível em: <https://www.memoriasdebc.com.br/igrejinha-da-barra>. Acesso em: 27/11/2025.

MARGARIDO, Alfredo. **A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas, 2000.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1–18, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: **A problemática dos lugares**. São Paul: PUC, 1993.

OLIVEIRA, Anderson José de; SANTOS, Bárbara Betânia dos; SALVADOR, Nayara Rios Cunha. **O cabelo como forma de expressão da identidade negra**. Em favor de igualdade racial: Acre, 2023.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História**. Intellèctus, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 16–33- 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/60983>. Acesso em: 16 agosto. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor**. arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 103–117, 2017. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2017v5n10p103.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Santos, B. de S. & Meneses, M. P. (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.

ROCHA, Ruth. **O amigo do Rei**. Salamandra: Rio de Janeiro, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: memória coletiva e experiência**. Psicologia USP, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285–298, 1993.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. In. SOBRAL, Cristiane. Blog, 2012. Disponível em <https://cristianesobral.blogspot.com/2012/01/ironia-no-texto-literario-e-teatral.html>. acesso em 16 agosto. 2025.

SPIVAK, G C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VOLPE, M. L. **Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin**. Fragmentos, número 18, p. 35/47 Florianópolis/ jan - jun/ 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. v. 7. Rio de Janeiro, 2009. p. 12-43.

ANEXO I

MATERIAL DIDÁTICO ENSINO ANTIRRACISTA

Baixe o arquivo em PDF pelo link https://drive.google.com/drive/folders/12QEyD8BAz1JrWPSCufNdFnSq_dascJY?usp=sharing ou acesse o anexo a seguir.



ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAL: PROPOSTA DIDÁTICA ANTIRRACISTA

YURI JUAN DE OLIVEIRA CARDOSO

Ensino de história Étnico-Racial: proposta didática antirracista

Organização: Yuri Juan de Oliveira Cardoso, Cyntia Simioni França

Público: Educadores do Ensino Fundamental e Médio.

Indicação de área: História, Ensino de História, Práticas Antirracistas.

Ano: 2025

Camboriú - SC

Ensino de história Étnico-Racial: proposta didática antirracista

Justificativa

A elaboração deste material didático antirracista é resultante da dissertação de mestrado intitulada Ensino antirracista: Diálogos entre história e literatura como caminho para lembranças estudantis, defendida no PPG ProfHistória em 2025. A proposta foi pensada como uma maneira diferente de abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, trazendo foco em obras literárias, que ficarão disponíveis aos professores do ensino regular. Os livros didáticos, muitas vezes, silenciam ou tratam superficialmente a história e cultura afro-brasileira e quilombola, ignorando as vozes e experiências dos sujeitos negros em nossa sociedade. A partir de uma luta coletiva contra o racismo, vejo a necessidade de produzir mais materiais que promovam o letramento racial, fomentando o debate crítico e a valorização das identidades afro-brasileiras, combatendo o racismo estrutural que ainda permeia o ambiente escolar.

Objetivos Pedagógicos

- Promover a representatividade negra e quilombola no ensino de história.
- Valorizar a cultura e história afro-brasileira e quilombola.
- Fomentar o debate sobre o racismo, suas estruturas e impactos.
- Estimular a memória coletiva e a identificação positiva dos estudantes negros com suas histórias.
- Incentivar práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Princípios teórico-críticos que orientam a elaboração do material

- **Vera Maria Candau e Hannah Arendt** (base da proposta de ensino de história): Diálogo, conscientização crítica e educação como prática de liberdade.
- **Walter Benjamin** (metodologia): Importância da memória, narrativa e experiência e histórias a contrapelo na construção do presente.
- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:** Inserção obrigatória da história e cultura afro-brasileira no currículo.
- **Djamila Ribeiro e Nilma Lino Gomes:** Reconhecimento das relações raciais no Brasil e da necessidade de práticas afirmativas.

Propostas de oficinas

O material sugere oficinas que buscam aprofundar leituras de contos como “Água de Barrela”, “Tapete Voador”, “Quarto de Despejo”, “Olhos d'Água” e analisar notícias e documentários sobre questões étnico-raciais, transformando as reflexões em propostas articuladas com atividades de produção textual, debate e expressão artística.

Conteúdo do material

- **Perspectiva teórica** (Educação étnico-racial; mênadas e decolonialidade)
- **Sugestões de fontes e materialidades:** a) **contos e poesias, como:** Obras de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus e poetisas contemporâneas negras; b) e de **vídeos:** documentários sobre quilombos, entrevistas com Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez Ruth Rocha, entre outras.
- **Propostas de oficinas monodológicas** com a) **Questões que instiguem os estudantes e atividades reflexivas** sobre racismo estrutural, identidade, memória, história local e nacional. b) **Atividades artísticas:** propostas de produções visuais representando memórias e resistências negras.

Contribuição do material para outros professores

O material servirá como subsídio para professores ao facilitar a abordagem antirracista em suas práticas pedagógicas, oferecendo uma proposta estruturada flexível, além de articular leitura, discussão e práticas artísticas, o que favorece o letramento racial de forma acessível. Sendo assim, o material pode ser utilizado inteiramente ou como base para que se adeque às realidades diversas existentes em uma sala de aula.

Possibilidades de desenvolvimento

O material pode ser desenvolvido em diferentes contextos escolares, em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em disciplinas ou oficinas de projetos integrados em diferentes componentes, tais como história, filosofia, artes, sociologia, entre outros, adaptando os textos e atividades conforme as realidades locais.

Considerações finais

Este material antirracista se apresenta como meio de transformação, possibilitando uma formação de estudantes críticos e conscientes, ampliando o repertório cultural dos alunos e fomentando um ambiente escolar acolhedor, plural e comprometido com o ensino antirracista, além de ser um meio efetivo no combate ao racismo estrutural e institucional dentro do espaço escolar.

Princípios teórico-críticos para um ensino antirracista

Por que pensar um ensino de história antirracista?

Para responder esta pergunta, partimos do objetivo deste material, que é **contribuir para a desconstrução de mentalidades ainda sustentadas apenas pela história oficial, eurocêntrica, branca e marcada por grandes nomes e feitos**. Pretende-se, ao contrário, valorizar a história construída a partir das experiências cotidianas daqueles que, muitas vezes considerados menos “importantes”, são, na realidade, os sujeitos anônimos que constroem e sustentam nosso Brasil.

Essa perspectiva histórica, voltada para a produção histórica do conhecimento a partir das experiências dos alunos em sala de aula, é denominada por Nilton Pereira (2017) como *história menor*. Trata-se de uma forma de narrar a história que prioriza as experiências e as trajetórias daqueles que foram historicamente marginalizados pela e da historiografia oficial - sendo que essas vozes podem ser ouvidas a partir de literatura produzida por autores(as) negros(as).

A ruptura proposta pela história menor fornece-nos uma perspectiva contrária àquela utilizada em discursos oficiais das elites políticas e econômicas, denominada *história maior* (Pereira, 2017). Enquanto a história maior privilegia narrativas e feitos das classes dominantes, a história menor promove o protagonismo dos indivíduos que foram/são historicamente inferiorizados em nossa sociedade.

Essa prática de valorização das experiências silenciadas confronta a lógica de apagamento que ainda perpassa os currículos escolares, muitas vezes de forma sutil ou oculta, mas que afeta diretamente o cotidiano de nossos alunos e professores. Ao se propor o reconhecimento e a inclusão dessas histórias, amplia a compreensão de mundo e, também, oportuniza-se o rompimento com práticas que reforçam desigualdades raciais e sociais no ambiente educacional.

Muitos alunos, apesar de interessados pelo aprendizado, carregam consigo problemas externos que emergem em sala de aula, tais como fome, ansiedade, angústia, cansaço, problemas familiares, entre diversos outros fatores que, quase sempre, atravessam as aulas de modo velado, como se fossem invisíveis. Entretanto, essas questões impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, interferindo na forma como o conhecimento é produzido, acessado e ressignificado pelos estudantes.

Nesse contexto, reconhecer as realidades dos alunos não significa desconsiderar o conteúdo curricular, antes é compreender que o ensino de história é também estabelecer diálogo crítico com as experiências concretas desses sujeitos em formação.

Essa é uma educação formativa, voltada para o indivíduo em processo de aprendizagem, que precisa da mediação do educador – alguém que deve possuir uma postura reflexiva e crítica sobre a própria prática, sobre ensino e, principalmente, sobre o que ensinar. Quando se trata da escolha do que ensinar, embora existam os currículos brasileiros que determinam os temas e conteúdos, cabe ao professor refletir sobre as formas de trabalhar esses conteúdos a partir da realidade concreta de seus alunos. Além disso, é preciso questionar o quanto esses currículos, muitas vezes apresentados como universais e neutros, são, de fato, inclusivos e representativos das múltiplas realidades sociais, culturais e raciais que caracterizam as salas de aulas.

Sobre os(as) autores escolhidos

A seguir, trazemos alguns autores (as) que sustentam e dão o aporte teórico-metodológico das propostas pedagógicas aqui pensadas. Selecionamos autores que representam

- a) A nossa perspectiva acerca do ensino (Nilma Lino Gomes; Jorge Larrosa; Vera Maria Candau);
- b) A metodologia de ensino a partir dos estudos das Mônadas (Walter Benjamin);
- c) A normativa legal que ampara o ensino étnico-racial (Lei nº 11.645/08 de 2008);
- d) Autores(as) negros(as) que são essenciais para o estudo e o ensino de práticas antirracistas (Djamilla Ribeiro, bell hooks, Chimamanda Adichie, entre outros).

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Enquanto professor, é necessário nos preocuparmos em considerar os múltiplos aspectos que envolvem a prática docente como um meio de construir a criticidade dos alunos e desenvolver o conhecimento acerca de temáticas que, por muito tempo, foram negligenciadas pela sociedade, como é a questão étnico-racial. Adotar uma postura docente crítica e reflexiva implica em (re)pensar a própria prática, de forma a contribuir efetivamente para a formação dos estudantes, possibilitando que eles compreendam as dinâmicas sociais que os atravessam e reconheçam as múltiplas vozes e saberes historicamente silenciados.

Práticas assim, intencionais, podem promover mudanças significativas na forma como o ensino é concebido e praticado, ainda que de forma inicial e gradual. O ensino necessita trazer consigo características que rompam com o classicismo colonial, frequentemente reproduzido nas ementas e conteúdos escolares, os quais costumam focalizar apenas em fatos históricos e grandes nomes de pessoas brancas, reforçando uma visão eurocêntrica e excludente da história.

Por isso, abaixo, deixamos como **sugestão alguns(mas) autores(as) para aprofundamento teórico sobre o ensino de história étnico-racial.**



Nilma Lino Gomes

A autora defende em suas obras uma educação antirracista e emancipatória, que proporciona ao estudante o alcance aos conteúdos que muitas das vezes são limitados pelos currículos escolares.

Vera Maria Candau

A autora problematiza o conceito social da educação escolar como transmissora da cultura, levantando os seguintes questionamentos: mas que cultura? Quem define os aspectos da cultura que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Discute o termo interculturalidade, que busca desnaturalizar e desconstruir preconceitos e descriminalização que estão presentes nas relações



Hannah Arendt

Hannah Arendt defende a importância da ação política, da liberdade e da pluralidade na esfera pública. Para ela, a ação política, que se manifesta através do discurso e da interação com outros, é fundamental para a realização da liberdade e para a construção de um mundo comum.



Sueli Carneiro

Fundadora e atual diretora da Geledés (Instituto da Mulher Negra) apresenta uma forte luta ao racismo, principalmente em suas análises sobre o epistemicídio que evidenciam o apagamento da história dos indivíduos colonizados, principalmente as mulheres negras.



Kabengele Munanga

Kabengele é um teórico crítico das estruturas de raça, produzindo diversos textos que dissertam sobre as desigualdades e dominação do povo negro. O autor procura em seus textos ressaltar a importância de políticas de ação afirmativas, como cotas, ensino, entre vários outros que reforçam essa luta.

METODOLOGIA BENJAMINIANA

Existem diversas metodologias que possibilitam acessar as memórias presentes em sala de aula, entre elas a utilização de entrevistas orais, a exploração de patrimônios e itinerários formativos a partir de diálogos com memórias, entre outros. Neste material didático, entretanto, optamos por utilizar a literatura enquanto um suporte alegórico, de modo a possibilitar o trabalho de rememoração junto aos discentes em sala de aula, a partir das teorias de Benjamin.

Com isso torna-se possível alcançar memórias voluntárias e involuntárias nos alunos, permitindo que, a partir dos materiais, emergem narrativas escritas sobre as experiências vividas pelos estudantes. Estas, ao contrário do imaginário, possuem sua própria história e identidade já formadas, mas, com práticas de rememoração, os estudantes conseguem se enxergar enquanto pertencentes a uma história, despertando o sentimento de identidade e ressignificar suas experiências. Assim como destaca bell hooks⁴ (2013) a importância de os estudantes assumirem o protagonismo em sala de aula e o reconhecimento enquanto sujeito na sociedade.

A presente pesquisa não tem como objetivo utilizar dos alunos enquanto fontes analíticas, prática comum em muitas dissertações, mas busca realizar um trabalho coletivo com e pelos alunos da escola. Isso se justifica pelo fato de que muitos estudantes não se reconhecem como produtores de conhecimento. Mais do que isso, pretendemos construir reflexões, por meio do diálogo com obras literárias, utilizando práticas de rememoração em oficinas que visam a construção de uma educação antirracista.

Trabalhar a temática étnico-racial por meio da literatura é uma forma de aproximar os alunos da realidade daqueles que podem dizer o que é ser negro em nossa sociedade. O contato com a visão de escritores e escritoras negros(as) brasileiros(as) permite compreender a sociedade por meio da interpretação literária.

Como professores de História, é importante nos preocupar em considerar os aspectos que envolvem a prática do ensino como um meio de construir a criticidade dos alunos e de desenvolver o

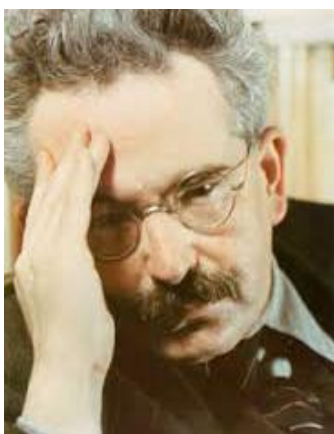
⁴ Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks no diminutivo como forma de homenagear a sua avó, Bell Balir Hooks. Essa prática de escrita do diminutivo parte da recusa, segundo a autora egoísta, presente no meio acadêmico.

conhecimento acerca de temáticas que, por muito tempo, foram desconsideradas pela sociedade, como é o caso da questão étnico-racial. Para isso, é possível utilizar a leitura literária como metodologia de ensino, transformando-a em um veículo de representação dessas questões históricas.

É essa prática de escrita fragmentária e memorialística que pode ser lida como mônadas, termo inicialmente proposto pelo físico Leibniz. Segundo a professora Galzerani, a mônada pode ser entendida como “pequenas centelhas, [que] podem trazer a força vibratória da experiência vivida, projetando luz, nesse caso, a cada um dos módulos que têm composto a prática de ensino ora narrada” (Galzerani, 2021, p.225).

Em suas contribuições, por sua vez, Benjamin define as mônadas como “cristais que expressam, em pequenos núcleos significativos, grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente” (Benjamin, 2006, p. 503). Nesse sentido, as mônadas partem de uma rememoração própria do indivíduo no presente, que, ao olhar seu passado, rememora suas experiências em pequenos fragmentos de memória em relação ao presente,

As memórias dos alunos negros muitas das vezes são deixadas de lado pelas narrativas curriculares de história, que se preocupam apenas em citar grandes nomes e líderes brancos, não trazendo representatividade alguma para aquele estudante, nesse sentido, torna-se primordial um trabalho que abrange o horizonte de conteúdos já esperado pelo aluno, aproximando-o de novos protagonistas e narrativas.



Walter Benjamin

Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, crítico literário, tradutor e ensaísta alemão, foi associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica. Ele nasceu em Berlim e, após o doutorado em filosofia, sua obra abordou temas como a história, a arte, a linguagem e a política, com influências do marxismo e do misticismo judaico. Devido à perseguição nazista, Benjamin refugiou-se em Paris, onde, ao tentar fugir para a Espanha, cometeu suicídio em 1940.

Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, sancionada em 1996, estabelece uma educação integral, na busca por assegurar uma formação não apenas a partir dos conteúdos acadêmicos, mas também considerando o desenvolvimento cultural, social e étnico dos estudantes, como vemos no art. 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, *online*).

Contudo, somente em 2003, por meio da lei nº 10.639, que a LDB de 1996 foi modificada, passando a **“incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”** (Brasil, 2003, *online*). A lei também estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo das escolas, da história da África e dos Africanos, assim como, também, a luta dos negros no Brasil e da cultura afro-brasileira. O objetivo é resgatar a participação dessa população nas mais diversas instâncias de formação social, política, cultural e econômica em nosso país.

Em 2008, por sua vez, uma nova alteração foi realizada por meio da lei nº 11.645/08, que modificou a anterior, ampliando a obrigatoriedade para a inclusão da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”** nos currículos escolares. A partir dessa lei, tanto as contribuições da cultura afro-brasileira quanto as da cultura indígena passaram a ser reconhecidas como essenciais para a compreensão da formação e identidade do povo brasileiro. Essa inclusão e abrangência mostram certo avanço no reconhecimento da multiplicidade cultural que nos forma. No entanto,



mesmo amparada em aspectos legais, a efetivação dessas temáticas no ensino regular ainda permanece uma luta que precisa ser enfrentada, pois, como vimos, persistem omissões e interpretações equivocadas que reduzem as abordagens à superficialidade.

Esse percurso de inclusão e desdobramento do ensino sobre a história, cultura e literatura dos povos originários do nosso país demonstra o quanto tardiamente essas temáticas foram incorporadas às políticas educacionais. Entretanto, também evidencia a urgência de propormos estudos mais específicos sobre o assunto, a fim de proporcionarmos maior desenvolvimento e aprofundamento dessas questões na realidade escolar. Essa constatação reafirma a importância de adotarmos uma prática docente consciente, que considere e reconheça a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre essas temáticas, a partir da realidade dos nossos alunos. Nesse constructo, é preciso reconhecer que, para nós educadores, a simples utilização das leis como único recurso para o desenvolvimento de práticas antirracista em sala de aula é insuficiente para abarcar toda a complexidade dessa luta.

AUTORES NEGROS

O reconhecimento das relações raciais no Brasil exige uma compreensão crítica das marcas profundas deixadas pelo racismo estrutural na sociedade. Apesar do mito da democracia racial, as desigualdades persistem em diferentes esferas — da educação ao mercado de trabalho —, revelando a urgência de práticas afirmativas que enfrentem essas disparidades. Nesse contexto, a valorização da produção intelectual de autores negros torna-se fundamental, pois suas obras não apenas denunciam as opressões históricas e contemporâneas, como também oferecem perspectivas potentes para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Ler esses autores é, portanto, um ato político e pedagógico, que contribui para o reconhecimento das identidades negras e para a desconstrução de discursos hegemônicos excludentes. Abaixo, sugerimos alguns(mas) autores(as) para leitura.



Djamilla Ribeiro

é uma filósofa, escritora, feminista negra e ativista brasileira, nascida em Santos, em 1980. Ela é conhecida por sua atuação no combate ao racismo e ao machismo, além de sua produção intelectual sobre feminismo negro, lugar de fala e racismo estrutural. Djamila é colunista da Folha de S.Paulo, coordenadora da coleção *Feminismos Plurais* e autora de livros como *O Que é Lugar de Fala?*, *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* e *Pequeno Manual Antirracista*.

bell hooks

(1952-2021) foi uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Com uma longa trajetória acadêmica, bell escreveu e publicou mais de 30 livros, em que apresenta sua visão de mundo empática e de resistência, tais como: *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*; *Anseio: raça, gênero e políticas culturais*; *Olhares Negros: raça e representação*.

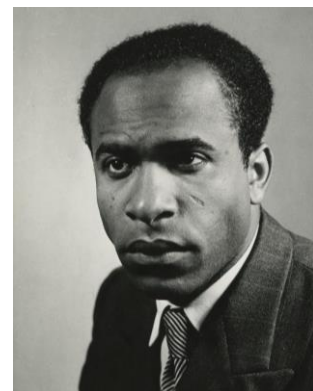


Chimamanda Adichie

é uma escritora nigeriana nascida em 1977, conhecida por seus romances, contos e ensaios, muitos dos quais abordam temas como identidade, gênero, raça e cultura. Ela é amplamente reconhecida como uma das vozes mais importantes da literatura africana contemporânea e suas obras são traduzidas para mais de cinquenta idiomas. Algumas de suas obras: *O perigo de uma história única*; *Sejamos Todos Feministas*.

Frantz Fanon

(1925-1961) foi um psiquiatra, filósofo, revolucionário e escritor anticolonialista, conhecido por suas análises sobre os efeitos psicológicos e sociais do colonialismo, especialmente na Argélia, e por seu trabalho como membro da Frente de Libertação Nacional (FLN). Algumas obras: *Em defesa da Revolução Africana*; *Pele Negra, Máscaras Brancas*; *Os condenados da terra*.





Abdias Nascimento

(1914-2011) foi um intelectual, artista, político e ativista negro brasileiro, conhecido por sua luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira. Fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), foi também deputado federal e senador, além de professor universitário e escritor. Algumas obras: *O Genocídio do Negro Brasileiro*; *O Brasil na Mira do Pan-Africanismo*.

Sugestões de fontes e materialidades

Um dos maiores desafios para um professor de história é dialogar com os alunos, instigando perguntas, estimulando a ampliação do horizonte crítico. Uma prática que pode contribuir para uma educação inclusiva é ir além do uso contínuo de mídias digitais ou apenas da lousa, contemplando também materiais literários, como textos, filmes, poemas, músicas, contos, entre outros recursos que fogem do “padrão” de uma aula de História.

Segundo Cícero Bezerra de Oliveira (2017, n.p), a literatura nos auxilia no aprendizado histórico, uma vez que “o texto literário nos permite entender através das diferentes vozes dos personagens e do autor a complexidade de um imaginário de uma época sobre certos assuntos”. Considerando a potencialidade dessas fontes, a seguir, **deixamos algumas sugestões de literaturas e autorias, as quais o professor pode fazer uso em sala de aula.**

Autore(as) e suas obras literárias

Raquel Almeida

Raquel Almeida é poeta, escritora, arte-educadora, editora do selo Elo da Corrente Edições e produtora cultural, é fundadora do Coletivo literário Elo da Corrente, grupo que atua no bairro de Pirituba desde 2007 no movimento de literatura periférica/negra, realizando um sarau mensal e mantendo uma biblioteca comunitária no bar onde realiza o sarau.

Obras publicadas: Contos de Yõnu (Contos), 2019 Elo da Corrente Edições; Sagrado Sopro – do solo que renasço (Poesias), 2014 Elo da Corrente Edições; Duas Gerações Sobrevivendo no Gueto (contos, poesias e crônicas), 2008, co-autora Soninha MAZO – Elo da Corrente Edições.



Cuti

Luiz Silva, conhecido como **Cuti**, nasceu em Ourinhos, estado de São Paulo. Graduou-se em Letras (português-francês) pela USP. Concluiu mestrado em Teoria da Literatura e doutorado em Literatura Brasileira pela Unicamp. Histórico militante pelos direitos da população negra brasileira, foi um dos fundadores do coletivo Quilombohoje Literatura, com o qual manteve vasta colaboração. Cuti também ajudou a criar a série Cadernos Negros, a qual teve início em 1978 e segue em plena atividade.



Obras publicadas: Poemas da carapinha (1978); Batuque de tocaia (1982); Suspensão (1983); Flash crioulo sobre o sangue e o sonho (1987); A pelada peluda no largo da bola (1988); Dois nós na noite e outras peças de teatro (1991); Negros em contos (1996); Sanga (2002); Negroesia (2007); Contos crespos (2008); Poemaryprosa (2009); Kizomba de vento e nuvem (2013); Contos escolhidos (2016); Tenho medo de monólogo e Uma farsa de dois gumes: peças de teatro negro-brasileiro (2017); Negrhúmus líricos (2017); Axéconchego (2020) e A pupila é preta (2020).

Conceição Evaristo



Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, 29 de novembro de 1946, e é uma linguista e escritora brasileira. Agora aposentada, teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio. Seus trabalhos focavam na literatura comparada

Obras publicadas: Ponciá Vicêncio (2003); Becos da Memória (2006); Canção para Ninar Menino Grande (2022); Poemas da recordação e outros movimentos (2017); Insubmissas lágrimas de mulheres (2011; 2ª edição pela Editora Malê, 2016); Olhos d'água (Editora Pallas, 2014).; Histórias de leves enganos e parencças (Editora Malê, 2016).

Allan da Rosa



É escritor e angoleiro. Integra o movimento de Literatura Periférica de SP e foi editor do clássico selo “Edições Toró”. Historiador, mestre e doutorando na Faculdade de Educação da USP, fez cursinho e foi professor e alfabetizador ali na ocupação do Núcleo de Consciência Negra. Pesquisa e atua em ancestralidade, imaginário e cotidiano negro.

Obras publicadas: Reza de mãe (contos, 2016); Da Cabula (2014), Zagaia (juvenil), dos livros-CD *A Calimba e a Flauta* (Poesia Erótica, com Priscila Preta) e Mukondo Lírico (2014), além do ensaio “Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem” e outras obras

Lia Vieira

É graduada em Economia, Turismo e Letras. Coursou doutorado em Educação na Universidade de La Habana (Cuba)/Universidade Estácio de Sá (RJ). É pesquisadora, artista plástica, dirigente da Associação de Pesquisa da Cultura Afro-brasileira e militante do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres.

Obras publicadas: *Eu, mulher* – mural de poesias (1990); *Chica da Silva* – a mulher que inventou o mar (2001); *Só as mulheres sangram* (2011, contos).



Eliana Alvez Cruz



Jornalista por formação, Eliana Alves S. Cruz nasceu em 1966, no Rio de Janeiro, onde atua como chefe do Departamento de Imprensa da Confederação Brasileira de Esportes Aquáticos, sendo também vice-presidente do Comitê de Mídia da Federação Internacional de Natação – FINA.

Obras publicadas: *Água de barrela* (2016); *O crime do cais do Valongo* (2018); *A copa frondosa da árvore* (2019); *Nada digo de ti, que em ti não veja* (2020); *A vestida* (2021); *Solitária* (2022); *O desenho do mundo* (2022).

Cristiane Sobral

Nasceu na zona oeste do Rio de Janeiro, no bairro Coqueiros, em 1974 e hoje mora em Brasília. Entre 1989 e 1998, teve como prioridade sua formação profissional. Iniciou as atividades artísticas em 1989, no Rio de Janeiro, em um curso de teatro do SESC, encerrado com o espetáculo “Cenas do Cotidiano”. Um ano depois chega a Brasília e começa a atuar em grupos de teatro no ambiente estudantil e monta a peça “Acorda Brasil”. Aos dezesseis anos ingressa no Ensino Superior, e torna-se a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília.



Obras publicadas: *Uma boneca no lixo* (1998); *Dra. Sida.* (2000); *Não vou mais lavar os pratos. Brasília: Editor* (2010); *Malê* (2022); *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011); *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* (2014); *O tapete voador* (2016); *Terra negra* (2017); *Teatros Negros: estéticas na cena teatral brasileira* (2018); *Dona dos ventos* (2019); *Amar antes que amanheça* (2021); *Caixa Preta.* (2023)

Carolina Maria de Jesus

(1914-1977) foi uma escritora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País. Neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos. Em São Paulo, trabalhou como lavradora e empregada doméstica. Em 1948, mudou-se para a favela do Canindé onde, durante a noite, trabalhava como catadora de papel. Lia tudo que recolhia e guardava as revistas que encontrava. Estava sempre escrevendo o seu dia a dia. Essa sua vivência foi publicada sob o título *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1960).



Obras publicadas: *Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada* (1961); *Pedaços da Fome* (1963); *Provérbios* (1965)

Ruth Rocha



Nascida em São Paulo em 1931, Ruth Rocha é uma escritora brasileira de obras infanto juvenis que marcou gerações com suas obras que incentivavam o leitor à reflexão, sem que fosse necessário impor alguma lição de moral. A escritora produziu algumas obras que evidenciavam as diferentes realidades sociais de povos quilombolas e negros no Brasil, com o objetivo de criar histórias que pudessem ser acessíveis as crianças.

Obras publicadas: *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976); *O amigo do Rei* (2009); *Uma história de rabos presos* (2012); *Declaração Universal dos Direitos Humanos para Crianças* (2014).

Vídeos e documentários

1. *Dúdú e o Lápis Cor da Pele*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U
2. *O dia de Jerusa*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0RY3pkRcPiQ>
3. *Do meu lado*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DSBVBLAI-yw>
4. *Orun, o mundo dos orixás*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=TUnoSImrsXs&list=RDTUnoSImrsXs&start_radio=1
5. *Kabela*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE>
6. Outros documentários: <https://www.youtube.com/watch?v=xPC16-Srbu4&list=PLCxGmKzlr4jEUD4xPIMTTXoevS8SlnZdq&index=7>

Propostas de oficinas monadológicas

As propostas das oficinas foram construídas como parte da metodologia monadológica de Walter Benjamin (1985), buscando repensar a prática pedagógica e proporcionar um ensino de História étnico-racial em diálogo com a literatura. A escolha das obras teve como premissa a concepção benjaminiana de que o historiador, ao capturar imagens do passado em lampejos, rompe com a narrativa linear - aquela historicamente determinada como história geral - e abre espaço para que experiências passadas iluminem o presente. Esses lampejos permitem aos sujeitos um olhar crítico sobre sua própria realidade e da realidade que o cerca, o que reflete uma apropriação transformadora da história.

Nesse sentido, as oficinas foram planejadas para funcionar como mônadas pedagógicas: pequenas unidades de sentido capazes de condensar em si camadas temporais, vozes silenciadas e fragmentos de experiências que tensionam a aparência de repetição na história, permitindo ao estudante reconhecer as permanências e rupturas das questões étnico-raciais em seu cotidiano. O quadro abaixo apresenta de forma sintética as oficinas realizadas durante a pesquisa, evidenciando os materiais utilizados, os objetivos específicos e a articulação com a teoria de Walter Benjamin sobre história, memória e mônadas, conforme discutido nesta dissertação.

Resumo das oficinas realizadas

Oficina	Obra / Material Utilizado	Objetivos específicos	Conexão com Benjamin (mônadas e memória)
Oficina 1	“Água de Barrela” (Eliana Alves Cruz)	Compreender o processo escravista no Brasil e relacionar com o racismo atual a partir de experiências pessoais.	A leitura do fragmento atua como mônada que condensa o passado escravista e permite capturar lampejos do presente, articulando rememorações.
Oficina 2	“O Tapete Voador” (Cristiane Sobral)	Refletir sobre o racismo no mercado de trabalho e suas consequências identitárias.	Permite interromper a narrativa linear do “mérito” no trabalho, expondo o racismo estrutural e permitindo reconstituir memórias coletivas.

Oficina 3	Fotografias da Capela Santo Amaro (sugere-se alterar e utilizar registros históricos locais) e “Quarto de Despejo” (Carolina Maria de Jesus)	Analisar espaços ocupados por pessoas negras e brancas e refletir sobre desigualdades sociais.	A foto de um patrimônio local revela as camadas do passado escravista próximo a realidade estudantil, e o texto de Carolina evoca memórias que iluminam o presente como resistência.
Oficina 4	Análise de notícias atuais e passadas + conto “Natalina Soledad” (Conceição Evaristo)	Relacionar a persistência do racismo ao longo do tempo e propor ações antirracistas.	A contraposição entre notícias e literatura possibilitam aos estudantes evocar lembranças sobre suas vivências, trazendo representatividade à mulher negra em nossa sociedade.
Oficina 5	“Olhos d’Água” (Conceição Evaristo)	Refletir sobre desigualdades sociais e suas marcas na vida cotidiana.	A memória materna e ancestral atua como mônada, trazendo à tona a história das mulheres negras e a resistência diante as dificuldades sociais.
Oficina 6	Documentário Quilombo Morro do Boi e “O Amigo do Rei” (Ruth Rocha)	Compreender a importância das comunidades quilombolas e refletir sobre a necessidade de sua preservação.	A importância de utilizar as memórias locais de comunidades ancestrais como um vislumbre para os estudantes.
Atividade Final	Produção de desenho síntese	Sistematizar visualmente as discussões e memórias construídas ao longo do percurso.	O desenho atua como imagem de luta e resistência que condensa as experiências, funcionando como mônada visual de memórias coletivas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como visto, as propostas foram estruturadas em torno de seis oficinas, cada uma articulando literatura, leitura de imagens, análise de notícias, documentários e produções escritas, visando conectar passado e presente por meio das lembranças estudantes. Objetivava-se, com elas, possibilitar a lembrança crítica sobre processos históricos relacionados ao racismo e à escravidão. Com esse critério, chegamos aos fragmentos de “Água de Barrela”, “Quarto de Despejo”, contos de Conceição Evaristo e de Cristiane Sobral.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, buscamos conectar história e experiência, de forma que os estudantes pudessem identificar elementos de suas vidas cotidianas que estivessem relacionados às marcas históricas sobre o racismo estrutural em nosso país. Essa premissa buscava ir ao encontro do ensino de história no presente, problematizando-o a partir das necessidades de cada cenário escolar.

Além do diálogo a partir da leitura conjunta, as propostas visam o estímulo de produções autorais, isto é, de narrativas nas quais os alunos podiam construir suas concepções, ampliando sua percepção identitária e da diversidade cultural existente no Brasil e ressignificar suas experiências vividas. Com as perguntas norteadoras, buscou-se contribuir para o reconhecimento da presença e da participação das pessoas negras na formação histórica do país. Por fim, a partir de todo esse contexto, as oficinas objetivaram desenvolver práticas antirracistas ao articular as discussões históricas a partir dessa literatura escrita por pessoas negras, considerando essa ação uma estratégia pedagógica crítica que fortalece o enfrentamento ao racismo estrutural.

A produção do quadro 1 com as propostas foi pensado a partir da seguinte perspectiva: a escolha dos textos literários narrava experiências únicas de personagens negros, os quais vivenciaram diversas situações; a articulação com a teoria de Walter Benjamin, em que foi considerada a história como meio de interferir na homogeneidade temporal; e, com essa literatura, a possibilidade da captura de vislumbres de memórias silenciadas, levando-os ao debate coletivo com a turma e trazer à tona memórias, histórias e narrativas outras.

Dessa forma, as oficinas foram pensadas como espaços de rememoração em que, por meio do contato com textos literários e documentos do presente, os estudantes pudessem criar uma relação com suas experiências, identificando as continuidades de desigualdade, mas também as resistências e estratégias de superação presentes nas trajetórias negras. Assim, cada oficina tornou-se um diálogo constante das mentalidades e ideias já pré-estabelecidas pelo racismo estrutural em contrapartida das obras literárias e protagonistas negros com vistas as mudanças no presente. Nesse constructo foi possível elaborar uma história a contrapelo, que evidencie ideias outras, presentes nas narrativas que os estudantes elaboraram e movimentos reflexivos de atitudes e combates ao racismo estrutural.

Sobre as oficinas

A seguir, acessará as oficinas desenvolvidas e adaptadas ao contexto de ensino antirracista.

Neste [LINK](#), há o acesso ao PDF, com as propostas prontas para imprimir. Nelas, há fragmentos literários, jornalísticos e/ou vídeos, seguidos de:

- ❖ **Questões geradoras e atividades reflexivas** sobre racismo estrutural, identidade, memória, história local e nacional. E/ou:
- ❖ **Atividades artísticas:** propostas de produção de mônadas visuais representando memórias e resistências negras.

As propostas possuem os seguintes objetivos, não se restringe apenas a eles:

- a) Estimular os alunos a rememorarem suas histórias familiares e comunitárias e ressignificar suas experiências vividas;
- b) Relacionar experiências pessoais com o conteúdo da história.
- c) Incentivar práticas de escuta entre os colegas.
- d) Fortalecer uma leitura crítica de história.
- e) Proporcionar formação antirracista e atuar na transformação da realidade.

Duração estimada de cada oficina

2 aulas de 50 minutos.

Orientações gerais para o desenvolvimento

Para a realização das oficinas, o professor poderia estabelecer um diálogo com os alunos. Pode-se sentar em roda, ir para um ambiente externo à sala de aula, ou desenvolver conforme o contexto escolar permitir. É preciso que o professor construa um ambiente educativo aberto, fazendo com que os alunos se sintam seguros para expressar suas experiências. Não existe um modelo pronto para tal, cabe a cada professor analisar e conhecer o perfil da turma, para que assim adapte aos materiais que mais se aproximem dos estudantes. Nesse sentido é importante reservar um tempo que possa ser dedicado apenas para a produção dos debates e narrativas, visto as diversidades presentes no cotidiano escolar.

Cada aluno necessita de um tempo diferente para que possa produzir em narrativas aquilo que muitas vezes se expressa apenas internamente ou por fala, torna-se importante respeitar esse tempo



para que todos possam elaborar as atividades. Como citado acima, de minha experiência apenas uma aula de 50 minutos para realizar as leituras, debate e produção escrita se demonstrou falho, necessitando de um tempo maior para que os estudantes possam formular suas ideias de forma escrita e reelaborar os sentidos da sua existência.

Oficina 1 - “Água de Barrela”

Realizemos uma leitura conjunta do trecho da obra *Água de Barrela* (2016), da autora Eliana Alves Cruz a seguir:

Uma canção no novo mundo

Quando Akin e Ewa Oluwa se aproximaram da costa brasileira, em 1850, viram apenas uma linha ao longe. Passaram cerca de 30 dias no mar, com o veleiro "Boa Ventura" fazendo outras rotas para se esconder da vigilância que cercava os navios de tráfico ilegal para a Bahia. Era fácil identificar a presença de um "tumbeiro", pois o cheiro pestilento corria com o vento e os tubarões o seguiam, já sabendo que encontrariam carne fresca. Os ingleses caçavam os negreiros e se os encontrassem apreendiam a "carga" e prendiam a tripulação. Entre agosto de 1845 e maio de 1851, foram abordadas, apreendidas e destruídas, pela Marinha real britânica, 368 embarcações que faziam tráfico de escravos para o Brasil, muitas em águas territoriais brasileiras'. Depois de tanto tempo singrando os mares, lançaram âncoras próximos a uma praia aparentemente desabitada e foram levados ao convés para serem lavados e acostumados à claridade. Não conseguiam precisar quando foi a última vez que isso aconteceu durante a viagem, mas sabiam que já fazia bastante tempo.

Um homem vestido de negro a quem chamavam de "padre" foi passando a fila em revista e molhando cada um com a água que pegava dentro de uma pequena cabaça prateada. Ele dizia palavras estranhas e, pelo que entenderam, estava lhes dando novos nomes. Atrás do homem de negro, vinha outro que parecia um assistente. Um jovem com "aquele cabelo de branco" que Akin achava horrível e cortado de uma maneira estranha. O rapaz não parava de olhar para ele. Seus olhos tinham um "não sei o quê" parecido com a forma como aquele traficante olhou para Ewa Oluwa na caminhada até o forte... Parecia impressionado com a figura do garoto alto para a idade, imponente e altivo, mesmo depois de tão dura travessia. O rapazola cochichou algo no ouvido do padre. Este sorriu e decretou: "Firmino". Só muitos anos mais tarde, também por um padre, saberia que o nome vem do latim e significa "firme, constante, vigoroso"... Mas também era o nome de um bárbaro que enfrentou o Império Romano com um exército de negros mouros. Akin olhou para Ewa Oluwa e soletrou para ela, sem emitir som, o próprio nome, e ela, na fila das mulheres, fez a mestra coisa. Assim firmaram um pacto de que não usariam outros nomes entre eles.

Estavam alquebados, com chagas, muito magros e vários bem doentes. Os 250 que embarcaram foram reduzidos a 200 na chegada. Passaram muito tempo deitados ou sentados, no escuro, acorrentados uns aos outros suportando a pestilência do lugar insalubre. Além da rebelião, uma diarreia se encarregou de levar muita gente para o fundo do oceano. Ewa Oluwa teve muita sorte, muita proteção ou ambos, porque perto dela ficou uma moça de Savé, no Daomé, que assim como Akin a protegeu quando percebeu o seu estado. Agora não importavam muito as desavenças entre os povos. Estaram todos literalmente no mesmo barco. Mais do que a comida e a água repartida, foram suas palavras que funcionaram como mágica: "Luta, pois a vida nova substitui a vida velha. A criança vai tirar do teu corpo o que tens de melhor para vir ao mundo e se não lutares ela vive e tu.... Mas aqui a chance de as duas irem para o fundo do mar é muito grande”.

A doença que matou mais da metade da "carga" teve ao menos um efeito prático benéfico; aumentou o espaço no porão e um pouco a quantidade da ração. Tomavam também uma caldo de limão, que os traficantes há séculos descobriram ser fundamental para o combate ao escorbuto, doença provocada pela ausência de vitamina C e que causa hemorragia das mucosas. Depois da rebelião e com as mortes pela epidemia, os homens do navio passaram a fazer uma ronda mais frequente no porão, jogando água do mar, retirando as pessoas de tempos em tempos para passar creolina no local e deixando a porta que dava para o convés aberta em alguns momentos. Estas simples medidas fizeram a diferença entre a vida e morte para Akin, para Nimachi e para mais alguém que ainda estava por vir. E assim, apesar de dormirem em cima das próprias fezes respirando um ar contaminado e comendo uma ração que cavalos recusariam, conseguiram enfim chegar.

Akin podia ver que Ewà Oluwa não passava bem. Não era para menos: ela vomitava sem parar. A pouca comida, ele dava um jeito de dar uma parte da sua porção para ela, pois as dificuldades já provavam a admirável resistência física que o distinguiria sempre. Ele mesmo não sabia o que o manteve de pé até aquele momento, No fundo, ele sabia, sim, o que mantinha sua respiração e apertava entre as mãos o fio de contas no pescoço.

Depois do breve período na praia desabitada, voltaram ao navio e no dia seguinte desembarcaram à noite, passaram a barcos menores e desceram na Praia-do-Chega-Nego'. A essa altura, já não era tão fácil desembarcar escravos vindos da África. Ninguém respeitava a lei, mas também não se podia facilitar. Quando pisou na areia da praia, Firmino sentiu uma energia forte. Agarrou-se com o fio de contas, fechou os olhos e falou em voz muito baixa:

— "Xangô é rei, está pisando aqui comigo e cedo ou tarde a justiça se fará".

[...]

PROPOSTA

O trecho apresentado da obra de Cruz descreve o passado escravista brasileiro, narrando a diáspora forçada dos povos africanos para o território nacional. Todo esse processo é retratado pela autora com o objetivo de aproximar o leitor da dura realidade vivida pelos ex-escravizados.

A partir do texto, comente:

- A. Como você compreende o processo escravista no Brasil?
- B. Considerando suas experiências de vida, você entende que o fato de o Brasil ter vivenciado o processo escravista influencia o racismo presente em nossa sociedade?
Narre alguma experiência vivida que ajude a compreender essa realidade.

Oficina 2 - “Tapete Voador”

Vamos realizar a leitura do texto Tapete Voador de Cristiane Sobral, página 7 a 12.

O TAPETE VOADOR

Cristiane Sobral

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação.

Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro.

Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou bruscamente. Não estava sonhando... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que

só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável...

Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas:

Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia.

Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... Você só precisa de alguns esclarecimentos...

O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática. Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes... São instantes de paz...

A moça estava imóvel.

Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem

chão, preste a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas.

Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

Cristiane Sobral - O Tapete Voador - Texto publicado nos Cadernos Negros 34, Ed. Quilombhoje. São Paulo. 1ª Ed. 2011.

PROPOSTA

O trecho que lemos retrata a realidade vivida diariamente por muitos negros em nossa sociedade, trazendo à tona uma discussão frequentemente presente na vida profissional de diversas pessoas.

Reflexão:

- a) Como você compreende o debate entre a protagonista do conto e seu chefe?
- b) Caso você já tenha vivido ou imaginado viver uma situação semelhante à do conto, escreva uma narrativa expressando como se sentiria diante desses acontecimentos.

Oficina 3: “Quarto de despejo”

Vamos analisar as fotos a seguir. Você as conhece?

Capela Santo Amaro, Bairro da Barra, década de 1950.



Fonte: Acervo Histórico de Balneário Camboriú

A Igreja Matriz Nossa Senhora do Bom Sucesso, atual Capela de Santo Amaro é popularmente conhecida por Igrejinha da Barra e faz parte da história de Balneário Camboriú, sendo um patrimônio construído em 1758. Fato é que essa igreja foi construída a partir da mão de obra de ex-escravizados e diz a lenda popular que, após a declaração da Lei Áurea em 1888, o sino da igreja foi tocado por 24 horas seguidas, até que fosse quebrado.

Sino quebrado de tanto ser tocado na abolição da escravatura permanece dentro da igreja.



Imagem: Yasmim Primieri Kochhann.

Nesse momento realizaremos a leitura de um trecho do texto *Quarto de Despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus, página 10 a 14.

15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo.

Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doiame. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoari e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!

16 DE JULHO Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura.

Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanço. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera

Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espirita da rua Vergueiro 103.

Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. Puis água no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreendê-lo.

17 DE JULHO Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.

Fui na D. Floreia pedir um dente de alho. E fui na D. Anália. E recebi o que esperava:

—Não tenho!

Fui torcer as minhas roupas. A D. Aparecida perguntou-me:

—A senhora está grávida?

—Não senhora — respondi gentilmente.

E lhe chinguei interiormente. Se estou grávida não é de sua conta. Tenho pavor destas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como os pés de galinha. Tudo espalha. Está circulando rumor que eu estou grávida! E eu, não sabia!

Saí a noite, e fui catar papel. Quando eu passava perto do campo do São Paulo [1], varias pessoas saíam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou insultar-me:

—Vai catar papel, minha tia? Olha o buraco, minha tia.

Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Encontrei varias pessoas amigas e parava para falar. Quando eu subia a Avenida Tiradentes encontrei umas senhoras. Uma perguntou-me:

—Sarou as pernas?

Depois que operei, fiquei boa, graças a Deus. E até pude dançar no Carnaval, com minha fantasia de penas. Quem operou-me foi o Dr. José Torres Netto. Bom médico. E falamos de políticos. Quando uma senhora perguntou-me o que acho do Carlos Lacerda, respondi concientemente:

—Muito inteligente. Mas não tem educação. É um político de cortiço. Que gosta de intriga.

Um agitador.

Uma senhora disse que foi pena! A bala que pegou o major podia acertar no Carlos Lacerda [2].

—Mas o seu dia... chegará — comentou outra.

Varias pessoas afluiram-se. Eu, era o alvo das atenções. Fiquei apreensiva, porque eu estava catando papel, andrajosa (...) Depois, não mais quiz falar com ninguém, porque precisava catar papel. Precisava de dinheiro. Eu não tinha dinheiro em casa para comprar pão. Trabalhei até as 11,30. Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deitei-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão.

18 DE JULHO Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no deposito receber... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacau para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos.

E ganho mais dinheiro do que ela.

Surgiu a D. Cecília. Veio repreender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. Eu disse:

—Tem mulher que diz saber criar os filhos, mas algumas tem filhos na cadeia classificado como mau elemento.

Ela retirou-se. Veio a indolente Maria dos Anjos. Eu disse:

—Eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos. Eu não vou na porta de ninguém. E vocês quem vem na minha porta aborrecer-me. Eu nunca chinguei filhos de ninguém, nunca fui na porta de vocês reclamar contra seus filhos. Não pensa que eles são santos. É que eu tolero crianças.

Veio a D. Sílvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal educados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior (...) Mesmo elas aborrecendome, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade.

Veio o peixeiro Senhor Antonio Lira e deu-me uns peixes. Vou fazer o almoço. As mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis.

Tem a Maria José, mais conhecida por Zefa, que reside no barracão da Rua B número 9. É uma alcoólatra. Quando está gestante bebe demais. E as crianças nascem e morrem antes dos doze meses. Ela odeia-me porque os meus filhos vingam e por eu ter rádio. Um dia ela pediu-me o rádio emprestado. Disselhe que não podia emprestar. Que ela não tinha filhos, podia trabalhar e comprar. Mas, é sabido que pessoas que são dadas ao vício da embriaguês não compram nada.

Nem roupas. Os ebrios não prosperam. Ela as vezes joga água nos meus filhos. Ela alude que eu não expanco os meus filhos. Não sou dada a violência. O José Carlos disse: — Não fique triste mamãe! Nossa Senhora Aparecida há de ter dó da senhora. Quando eu crescer eu compro uma casa de tijolos para a senhora.

Fui catar papel e permaneci fora de casa uma hora. Quando retornei vi várias pessoas as margens

do rio. E que lá estava um senhor inconciente pelo álcool e os homens indolentes da favela lhe vasculhavam os bolsos. Roubaram o dinheiro e rasgaram os documentos (...) É 5 horas. Agora que o Senhor Heitor ligou a luz! E eu, vou lavar as crianças para irem para o leito, porque eu preciso sair. Preciso dinheiro para pagar a luz. Aqui é assim. A gente não gasta luz, mas precisa pagar. Saí e fui catar papel. Andava depressa porque já era tarde. Encontrei uma senhora.

la maldizendo sua vida conjugal. Observei mas não disse nada. (...) Amarrei os sacos, pois as latas que catei ao outro saco e vim para casa. Quando cheguei liguei o radio para saber as horas. Era 23,55. Esquentei corrida, li, despi-me e depois deitei. O sono surgiu logo.

PROPOSTA

Com base no trecho analisado da obra de Carolina Maria de Jesus, reflita:

- a) Quais diferenças você percebe entre os espaços sociais ocupados por pessoas negras e pessoas brancas na narrativa?
- b) Essas desigualdades também estão presentes na sua realidade? Escreva uma narrativa relatando uma situação vivida ou observada que ajude a compreender essa questão.

Oficina 4: “Natalina Soledad”

Vamos ler algumas chamadas de notícias da atualidade, que estão disponíveis na internet:

Notícia 01

Polícia prende mulher acusada de injúria racial em cinema em SC

Disponível em: <https://encurtador.com.br/RR7jq>

Notícia 02:

Racismo recreativo: trabalhador apelidado de “negão” deve ser indenizado em Balneário Camboriú

Empresa deve indenizar trabalhador em R\$ 10 mil

Disponível em: <https://encurtador.com.br/p3nOJ>

Agora vamos ler algumas notícias que retratam o passado de nosso país:

Notícia 03:

É BONITA E PODE SER RAINHA, MAS QUEREM LHE ROUBAR O CETRO POR SER "MORENINHA"

Racistas de Del Castilho Promovem Uma Guerra de Nervos Contra a Linda Estudante, Candidata a Rainha da Primavera da Agremiação Dos Moradores do Conjunto Residencial do IAPC — Abdias Nascimento Vai Homenageá-la Com Uma Apresentação de "Rapsódia Negra"

A Agremiação Comercial de 30 de outubro, fundada e mantida pelos moradores do conjunto residencial do IAPC em Del Castilho, resolveu promover a eleição da sua "Rainha da Primavera". A coroação da jovem eleita será assinalada por uma grande festa dos moradores daquela pequena cidade incrustada, no subúrbio. Cinco candidatas se inscreveram, entre elas a jovem e graciosa Jurema Gomez, estudante, atualmente fazendo o curso científico, num dos colégios da cidade.

Tudo ia bem, mas — por ser Jurema moreninha, alguns "pseudo-racistas" do conjunto residencial, estão promovendo tenaz campanha contra a eleição, e o que é de se admirar, gente que se fêz vasculhar suas origens com certeza encontra-las num tronco africano. Seja qual for o motivo, não se admite racismo hoje em dia, em nosso país, havendo inclusive, uma lei punitiva para os racistas, votada pelo Congresso.

Jurema quis abandonar o concurso, em que ocupa um dos primeiros lugares. Seus cabos eleitorais porém, tendo à frente o Sr. Edeuzio Moreira, membro do Conselho Deliberativo da simpática agremiação, não lhe permitiram, mesmo porque Jurema, pela sua beleza, graça e distinção, poderia ser digna representante do clube, que reúne grande parte dos seus mil moradores do conjunto residencial. Vários protestos têm surgido e Abdias Nascimento, diretor da "troupe" que vem alcançando sucesso em suas apresentações de "Rapsódia Negra", no Teatro João Caetano, desaprovou a jovem Jurema, homenageando-a em cena eleita no espetáculo da próxima sexta-feira.

E com isso, Jurema terá mais alguns milhares de votos, para tristeza e derrota dos "pseudo-racistas" do Del Castilho. Afinal de contas, para não votar em Jurema, só mesmo quem não tenha tido o prazer de conhecê-la...



Jurema Gomez será homenageada, depois da coroação, pelo elenco de "Rapsódia Negra", no João Caetano

Notícia 4:



Por fim, realizaremos a leitura do conto “Natalina Soledad” presente na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, escrito pela autora Conceição Evaristo.

Natalina Soledad

Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome, provocou o meu desejo de escuta, justamente pelo fato de ela ter conseguido se autônomoar. Depois de petições e justificativas, ela conseguiu se desfazer do nome anterior, aquele do batismo e do registro, para conceber um outro nome para si. Mudança aceita pelas autoridades do cartório da pequena cidade em que ela morava.

E a partir desse feito, Natalina Soledad começou a narração de sua história, para quem quisesse escutá-la. E eu, viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava.

Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior e, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei, aqui, somente estas passagens:

Natalina Soledad, tendo nascido mulher, a sétima, depois dos seis filhos homens, não foi bem recebida pelo pai e não encontrou acolhida no colo da mãe. O homem, garboso de sua masculinidade, que, a seu ver, ficava comprovada a cada filho homem nascido, ficou decepcionado quando lhe deram a notícia de que o seu sétimo rebento era uma menina. Como podia ser? - pensava ele. De sua rija vara só saía varão!

Estaria falhando? Seria a idade? Não, não podia ser... Seu avô, pai de seu pai, mesmo com a idade avançada, na quinta mulher havia feito um menino homem. E todos os treze filhos do velho, nascidos dos casamentos anteriores, tinham nascido meninos - homens. Seu pai, o mais velho dos treze, não havia seguido a mesma trajetória do velho Arlindo Silveira. Tivera um único filho, ele. Mas também morrera cedo, antes dos vinte e, devido a esse fato, ele tinha mais lembranças do avô do que do pai. Fora criado pelo velho.

Talvez, se Arlindo Silveira Filho tivesse vivido o mesmo tempo que o patriarca vivera, quem sabe não se igualaria ao outro, na façanha de conceber filhos máchos, pensava Arlindo Silveira Neto. E ele o neto mais velho, que tanto queria retomar a façanha do avô, vê agora um troço menina, que vinha ser sua filha. Traição de seu corpo? Ou, quem sabe, do corpo de sua mulher? Traição, traição de primeira!

De seu corpo não podia ser, de sua rija semente jamais brotaria uma coisa menina. Sua mulher devia ter se metido com alguém e ali estava a prova. Uma menina! Só podia ser filha de outro! E, desde o nascimento da menina, Silveira Neto, que até então cumpria fielmente o seu dever de marido - segundo a visão dele -, deixou de se aproximar da mulher, tomou nojo do corpo desobediente dela, do corpo traidor de sua esposa. E Maria Anita Silveira, entre lamentos e desejos, mal amamentou a criança. Descuidou-se propositalmente dela e até concordou que o pai nomeasse a filha de Troçoleia Malvina Silveira. A criança só herdou o Silveira no sobrenome, porque a ausência desse indicador familiar poderia levantar a suspeita de que algo desonroso manchava a autoridade dele. E como não queria passar por mais esse vexame, permitiu que a coisa menina, mal-vinda ao seio familiar, fizesse parte da prole dele, mas só no nome. Com o tempo, haveria de descobrir uma maneira de mantê-la longe. Bem longe de casa. Nada de deixar alguma herança para ela. A coisa só pedia e merecia o esquecimento, a mãe também. A esposa, desassossegada diante do desprezo do marido, não percebia que, no crescimento da menina, uma expressão igual à de Arlindo Silveira Neto marcava o rosto e o jeito da filha. Nem os meninos homens tinham tanta parecença com o pai. Ele, raivosamente, intuía.

A menina Silveira crescia a contragosto dos pais. Solitária, aprendera quase tudo por si mesma, desde o pentear dos cabelos até os mais difíceis exercícios de matemática, assim como se cuidar no período dos íntimos sangramentos. Dos cadernos e dos livros velhos desprezados pela prole masculina, que começava os estudos, ainda quando cada um precisava de auxílio para suspender a cueca, sozinha, ela recolhia suas lições. Silveirinha, como era chamada por alguns, de maneira autodidata, ia construindo seu aprendizado e ganhando uma sapiência incomum para a sua idade. Só mais tarde, depois de ter como cúmplice a voz de um de seus irmãos, obteve a concordância do pai e, conseqüentemente, a da mãe, para frequentar a escola. E foi então, na ambiência escolar, ao ser vítima de deboches dos colegas, que a menina Silveira atinou com a carga de desprezo que o pai e a mãe lhe devotavam e que se traduzia no nome que haviam lhe imposto. Mas, para a surpresa da família, a menina Silveirinha se negava a responder qualquer chamado, em que o seu nome, aquele de registro e de batismo, não fosse inteiramente dito. Na escola, em casa, na vizinhança, na igreja e em qualquer lugar que fosse, ela se desconhecía. Como Silveirinha. Enfaticamente, anunciava a todas as pessoas, grandes e pequenas, que o seu nome era: Troçoleia Malvina Silveira. Pronunciamento feito em todas as ocasiões, inclusive para os namorados que veio a ter mais tarde. Para o pai e para a mãe, tal atitude lhes permitiu, nas poucas vezes em que se dirigiam a ela, pronunciar a antiga raiva, o doloroso incômodo que o nascimento dela havia causado. Entretanto, a menina Silveira, ali por volta dos doze anos, momentos de sua entronização na rua, passou a ignorar a existência dos seus.

Cultivar um sentimento de desprezo pelos pais, na mesma proporção em que eles não lhe ofereciam nenhum abraço de resguardo, se tornou, para a menina Silveira, um modo simultâneo de ataque e defesa. Ostensivamente, ignorava a presença dos dois, não só na intimidade familiar, mas fora dela também. Dentro de casa, muitas vezes tateava o espaço como se estivesse no escuro, ou melhor, no escuro estava, pois andava de olhos fechados quando percebia qualquer proximidade dos dois. Não suportava vê-los.

Recusava sentar-se à mesa, alimentava-se no quarto ou na cozinha e, como uma sombra, quase invisível, transitava em silêncio, de seu quarto ao banheiro e à cozinha, mesmo entre os seus irmãos. Da voz. da

fala de seus familiares, não criou necessidade alguma. Bastavam-The os resumidos gestos que compunham a comunicação entre ela e a única doméstica da casa. O carinho morava na cozinha. Vinha de Margarida, o lenitivo para a dura existência da menina, mesmo assim, um dia tudo acabou. A moça, à custa de muito sofrimento, se viu obrigada a romper o elo fraterno que havia entre ela e Silverinha.

Era impossível continuar trabalhando em uma casa, onde o dono, a dona e seus filhos, aos berros, como se surda ela fosse, ditavam todas as ordens, com gestos de quem breme um chicote no ar. E receber um salário minguado que não compensava nenhum trabalho e, muito menos, qualquer sofrimento. Sentia pela menina e a solidão de gente grande que ela experimentava desde pequenina, desde - sempre. Silverinha, mesmo percebendo o acolhimento da outra moça, que chegou mais tarde para trabalhar no lugar de Margarida, continuou acomodada em sua solidão. Tinha um só propósito.

Um grande propósito. Inventar para si outro nome. E, para criar outro nome, para se rebatizar, antes era preciso esgotar, acabar, tri-turar, esfarinhar aquele que haviam lhe imposto, Pacientemente, a menina Silverinha esperou. A moça Silverinha esperou. A mulher Silverinha esperou. E, nas diversas andanças do tempo sobre o corpo dela, muitos acontecimentos. Os irmãos cresceram mais e mais. Sobrinhos e sobrinhas chegaram. Pai e mãe envelheceram. O desprezo recíproco, entre ela e os seus, continuou e respingou sobre a prole infantil que se formava. Tia esquisita aquela - diziam os sobrinhos -, desde o nome. Tia que pouco saía de seu quarto, Não tão jovem, não tão velha. Quantos anos teria a Tia Troçoieia Malvina Silveira? Que nome! Que nome! Tão esquisita essa tia! Talvez por isso o vô e a vó tivessem lhe dado esse nome... E as crianças cresciam - rejeitando a tia, que também rejeitava os sobrinhos.

Silverinha, já adulta, depois de alguns pouquíssimos amores - aliás, nem amores eram, e sim raríssimos encontros, sem graça alguma, com homens de belos nomes -, desistiu também do amor a dois. Dos amores múltiplos de família, ela não experimentava lembrança alguma. Pouco se importava. Só o único desejo a perseguia: o de se rebatizar, o de se autonegar. Em suas leituras, das mais diversas, entendia que o direito que ela havia desejado desde criança, na prática, existia. Aos dezoito anos - dizia para ela mesma.-. toda pessoa, vítima de seu próprio nome, pode trocá-lo. Mas Silverinha, somente aos trinta, decidiu. Nem ela sabia explicar porque aguardou tanto tempo. Talvez - penso eu -, apesar de tudo, por um inexplicável respeito aos pais. Sim, pois só depois que os dois, vítimas de um desastre de carro, morreram, foi que Silverinha tomou a decisão.

Rumou ao cartório para se despir do nome e da condição antiga.

Abdicou da parte da herança que lhe caberia. O pai resolvera não lhe deserdar e deixou-lhe algumas casinhas que lhe forneceria rendas para viver. Rejeitou também a incorporação do sobrenome familiar - Silveira - ao seu novo nome. E, sonoramente, quando o escrivão lhe perguntou qual nome adotaria, se seria mesmo aquele que aparecia escrito na petição de troca, ela respondeu feliz e com veemência na voz e no gesto: Natalina Soledad. O tabelião, não crendo, tentou argumentar que aquele nome destoava da denominação familiar dos Silveiras e que era meio esquisito também. Por que Natalina Soledad?

Por quê?

Natalina Soledad - nome o qual me chamo - repetiu a mulher que escolhera o seu próprio nome.

PROPOSTA

Como podemos perceber a partir das notícias analisadas, os problemas relacionados às questões étnico-raciais, mesmo com o passar do tempo, ainda persistem em nossa sociedade.

Reflexão:

De que forma as notícias apresentadas se relacionam com o conto de Conceição Evaristo que lemos em sala?

Produção de uma carta do leitor:

Crie uma carta do leitor que proponha formas de combate ao racismo e incentive práticas antirracistas no cotidiano.

Oficina 5: “Olhos D’Água”

Nesse momento, faremos a leitura do conto Olhos d’Água de Conceição Evaristo, para posteriormente construirmos uma análise e produção:

Olhos d’água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se comas de minha própria infância.

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome

se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Uma viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito

rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe.

Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi.

Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente.

E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma

pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

PROPOSTA

A partir da leitura do conto Olhos d'Água, de Conceição Evaristo, observamos a presença de problemas sociais profundos e ainda muito presentes em nosso cotidiano.

- a) Como você compreende essas desigualdades sociais? Elas impactam, de alguma forma, a sua vida ou a vida de alguém próximo a você? Escreva uma narrativa que relate suas experiências ou observações sobre essas questões.
- b) Com base na narrativa, produza um pequeno poema sobre essa questão.

Oficina 6: “O amigo do rei”

Vamos assistir ao documentário abaixo, que apresenta um pouco da comunidade **Quilombolas Morro do Boi**, presente em Balneário Camboriú:

Link para acesso ao documentário:

https://drive.google.com/file/d/13s1HHDiNpswzoFBxSAGgW9AgXprFY7OD/view?usp=drive_link

Agora faremos uma leitura breve do conto *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha.

Você consegue assistir e ouvir neste link:

<https://www.youtube.com/watch?v=M2Qh5YV37JQ&t=18s>

E consegue ler o PDF neste link:

https://www.obrassociais.org.br/images/unidades/atividades/VilaMorseM2/AMIGO_D_O_REI.pdf

PROPOSTA

- a) A partir do vídeo documentário e do conto de Ruth Rocha, como você compreende a importância das comunidades quilombolas para a sociedade brasileira?
- b) Você percebe diferenças entre a realidade dessas comunidades e a sua? Quais desafios acredita que essas populações enfrentam atualmente?

Produção escrita:

Escreva uma narrativa explicando por que é fundamental defender e preservar as comunidades quilombolas no Brasil.

Atividade final:

Como encerramento de nossos encontros, sozinhos ou em duplas, façam um desenho que represente as discussões, reflexões e memórias construídas ao longo de nossas vivências em grupo.