

VOLUME 3

CONTAR, CONTAR DE NOVO E O CONTAR MAIS UMA VEZ:

**MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E
NARRATIVAS COMO FERRAMENTAS
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**ELISON ANTONIO PAIM
JULIANA DA ROSA BROCHADO DA LUZ
SIL LENA RIBEIRO CALDERARO DE OLIVEIRA
(ORGS.)**



Contar, contar de novo e o
contar mais uma vez:
Memórias, Experiências e
Narrativas como Ferramentas
para uma Educação Antirracista

CONSELHO EDITORIAL

Angela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
(Universidade de Évora, Portugal)
Anna Faedrich Martins Lopez
(Universidade Federal Fluminense)
Antonio Luciano Tosta
(The University of Kansas, USA)
António Manuel Ferreira
(Universidade de Aveiro, Portugal)
Cristina Maria da Costa Vieira
(Universidade da Beira Interior, Portugal)
Floencia Garramuño
(Universidad de San Andrés, Argentina)
Martins José Chelene Mapera
(UniLicungo - Universidade Licungo, Moçambique)
Pedro Germano Leal
(Brown University, USA)
Rauer Ribeiro Rodrigues
(Pangeia; Dionysius; Saruê; UFMS)
Roberto Acízelo Quelha de Souza
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

CONSELHO CONSULTIVO

Alvaro Santos Simões Junior, UNESP, Assis
Ana Paula Aparecida Caixeta, UnB
André Dias, UFF, Niterói
Anna Christina Bentes da Silva, IEL, Unicamp
Arnaldo Saraiva, Universidade do Porto, Portugal, emérito
Aurora Cardoso de Quadros, Unimontes
Camila Lima Coimbra, UFU
Carina Marques Duarte, CPAN / UFMS
César Ferreira da Silva (Rede Argonautas / UFF)
Cilene Margarete Pereira, UNIFAL / MG
Felipe Gonçalves Figueira, INES - Instituto
Nacional de Educação de Surdos
Germana Maria Araújo Sales, UFPA
Karina de Fátima Gomes, Uni-CV – Universidade de Cabo Verde
Luiz Carlos Santos Simon, UEL
Maria da Glória Bordini, UFRGS
Nima Spigolon, Unicamp
Pauliane Amaral, PD, Brown University, USA
Regina Zilberman, UFRGS
Regine Limaverde, UFC
Rizio Macedo Rodrigues, Pangeia Editorial
Simone Caputo Gomes, USP
Tânia Regina Oliveira Ramos, UFSC
Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins, UFRB
Willia Katia Oliveira, Edições Dionysius

Contar, contar de novo e o
contar mais uma vez:
Memórias, Experiências e
Narrativas como Ferramentas
para uma Educação Antirracista

Organizadores:

Elison Antonio Paim

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira



©2026 Pangeia Editorial Ltda
©2026 Elison Antonio Paim
©2026 Juliana da Rosa Brochado da Luz
©2026 Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira

Direitos protegidos pela Lei 9.610 de 19.02.1998.
Autorizada a reprodução, nos termos da Lei;
demais usos, consulte a Editora.

Textos revisados segundo o novo Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa, exceto nas escolhas autorais.

Projeto Gráfico:
Rizio Macedo

Revisão:
Júlia de Souza Resende
e autores

Editor Adjunto:
Rizio Macedo

Diretor Editorial:
Rauer Ribeiro Rodrigues

1ª. edição: abril/2026 - ePub, PDF e livro físico

C759

Contar, contar de novo e o contar mais uma vez :
Memórias, Experiências e Narrativas como
Ferramentas para uma Educação Antirracista / Elison
Antonio Paim, Juliana da Rosa Brochado da Luz, Sil
Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira organizadores. –
Campinas, SP: Editora Pangeia, 2026.
392 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5293-080-4

1. Brasil – história – estudo e ensino. 2. Educação.
3. Afro-brasilidade. 4. Racismo. 5. Feminismo. 6. Cultura.
7. Universidade. 8. Pós-Graduação. I. Paim, Elison
Antonio. II. Luz, Juliana da Rosa Brochado da.
III. Oliveira, Sil Lena Ribeiro Calderaro de. IV. Título.

CDU 981:37

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981
2. Educação 37

www.editorapangeia.com.br

Apresentação - Histórias e culturas africanas e afro- brasileiras: ensinar e aprender histórias não contadas na escola	9
Elison Antonio Paim Juliana da Rosa Brochado da Luz Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira	
PARTE I - PROTAGONISMO DO FEMINISMO NEGRO	25
Mulheres negras e pensamento afrodiaspórico: des/re/aprendizagens e insurgência em redes colaborativas	26
Claudia Miranda	
“Fazer-se” de uma mestra do carimbó marajoara: o protagonismo de Mestra Jesus Rodrigues para a formação da coletiva “Mulheridades e diversidades amazônidas do carimbó”	49
Mestra Jesus Rodrigues Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira	
Eu não tenho tempo de poder ter o tempo inteiro: uma vida de resistência para a existência	82
Juliana da Rosa Brochado da Luz	
PARTE II - É PRECISO “FAZER-SE” ANTIRRACISTA	99
Germinantes utopias e sangrantes combatentes: a luta e o sonho como formas de resistência na poesia de combate angolana	100
Solange E. Luis	
Experiências de (re)existência aos racismos em escolas públicas de santa catarina	116
Elison Antonio Paim	

Escutar, as vozes ouvidas: práticas de resistências negras na escola Josiane Beloni de Paula	133
Relações étnico-raciais em sala de aula: uma forma de utilizar memórias de um afro-brasileiro combinada com o livro <i>O avesso da pele</i> , de Jeferson Tenório, para fortalecer o antirracismo Sienna Pedrotti	156
Racismo estrutural em Santa Catarina: a perspectiva de um professor preto Carlos Alfredo Gomes da Fonseca	192
O uso das memórias e da experiência vivida de um negro na confecção de um plano aula voltado para uma educação antirracista Nivaldo Jorge da Silva	208
Conexão escola e movimento negro educador: uma chave para a educação antirracista Janaína Amorim da Silva	221
Desafios e perspectivas: um professor negro na rede pública estadual de Santa Catarina Manoel Donizete Velho	247
PARTE III - ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	263
“Desterro Negro”: uma proposta de educação popular decolonial para o ensino de história em Florianópolis (SC) Carlos Gregório dos Santos Gianelli	264
Memórias e experiências de migrantes haitianos em Itajaí (SC): possibilidades e perspectivas para um ensino antirracista Ubirajara Soares Monteiro	287

Narrativas do professor doutor Júlio César: as vivências de um professor de história Amanda dos Santos Vieira	304
Quilombos e quilombolas nos currículos de educação básica: ações necessárias e urgentes Odair de Souza	319
O ensino de história e cultura afro- brasileira na educação básica: reflexões sobre o pensamento decolonial na escola Jefferson Chagas	340
O ensino de história e cultura afro- brasileira: reflexões sobre uma educação antirracista Cintia Cristiane Pereira de Souza	359
Sobre o Organizador e as Organizadoras	373
Sobre as Autoras e Autores	377
Índice Remissivo	388

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-
BRASILEIRAS: ENSINAR E APRENDER HISTÓRIAS
NÃO CONTADAS NA ESCOLA

Elison Antonio Paim

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira

Este livro é uma coletânea das palestras de convidados/ convidadas e dos trabalhos finais da disciplina intitulada *Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira*, ministrada pelo professor Elison Antonio Paim no primeiro semestre letivo de 2023, para a turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A disciplina contou com a participação dos mestrandos do ProfHistória da primeira fase, três doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), professores/professoras da Educação Básica matriculados como alunos(as) de disciplina isolada e professoras(es) doutora(e)s brasileiras(os) e africanas(os) convidadas(os) para a partilha de suas pesquisas e reflexões sobre educação antirracista e seus desafios.

Durante as atividades foram vividos momentos intensos de trocas que brotaram de ações inovadoras e inspiradoras para que a função social da História, vivida na sala de aula, se fizesse verbo no ensinar e no aprender. Durante os encontros, os estudantes da disciplina refletiram sobre a definição de parâmetros para o ensino de Cultura e História da África e Afro- Brasileira e suas influências na formação de professores de História para que eles sejam comprometidos com uma educação que ques-

tion e as colonialidades e valorize as memórias e narrativas coletivas de afrodescendentes, povos, historicamente, em luta por liberdade e justiça desde a colonização das Américas e Áfricas pelos brancos europeus.

Compreender o ensino de culturas e histórias africanas e afro-brasileiras como ferramenta para a produção de conhecimentos histórico-educacionais por meio de narrativas e produções acadêmicas foi foco e dever de casa para nossa turma, que ganhou participantes ilustres nas rodas de conversas, o que facilitou a construção de conceitos sobre Memória, Experiência e Narrativa, na perspectiva da decolonialidade – quando começamos a questionar sobre o que se repete como verdade única, o que exclui, o que segrega, o que é imposto e o que é mono e não multicultural – é um querer, mas, antes de tudo, um desaprender as colonialidades para aprender um fazer político e transformador de realidades opressoras.

Nossa roda recebeu vários convidados e várias convidadas. Dentre os quais estava a professora moçambicana Ezra Cham-bal, para dialogar com/sobre história, cultura e linguagens de Moçambique; a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Claudia Miranda, para falar a respeito dos feminismos negros em América Latina; a professora angolana Solange Luís, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Lubango, nos presenteando com a poesia de resistência ao colonialismo em Angola; o professor Marcos Rodrigues da Silva, pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, trazendo conhecimentos sobre o Panafricanismo; a professora Josiane Beloni de Paula, da Rede Básica de Educação de Natal (RN), que compartilhou uma parte de sua pesquisa de doutorado no contex-

to das relações étnico-raciais na escola e da decolonialidade; a professora Maria Aparecida Ramos, do Instituto Federal de Santa Catarina, que trouxe a filosofia ubuntu, em parceria com o professor Manoel Gomane Cochol, da Universidade Save de Moçambique; o professor José Roberto da Silva Rodrigues, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que somou apresentando práticas de ensino de História e currículos da Educação Básica em perspectiva decolonial; a professora da rede municipal de educação de São José (SC), Janaína Amorim da Silva, que apresentou sua tese para compreendermos a conexão da escola com o movimento negro educador como uma chave para a educação antirracista; o professor Carlos Gregório dos Santos Gianelli, da Escola Marista Social Lucia Mayvorne, que socializou sua pesquisa de pós-doutorado intitulada *Des-terro negro: uma proposta de Educação Popular decolonial para Ensino de História em Florianópolis*; e a professora da Escola de Educação Básica de Florianópolis Herondina Medeiros Zeferino, Patrícia Magalhães Pinheiro, que refletiu com a turma a importância da educação das relações étnico-raciais e o papel das professoras e professores brancos na luta antirracista.

Foram encontros que nos deram a certeza de que os objetivos que havíamos buscado, quando escolhemos ministrar (Elison) e cursar (Juliana e Sil Lena) tal disciplina, foram alcançados: identificar memórias e narrativas de africanos e afro-brasileiros como possibilidades educativas e, assim, desafiar-nos construir pedagogias decoloniais, buscando histórias e memórias contra-hegemônicas sem medo de educar pelas narrativas que a História não nos conta. E a rememoração foi quem nos conduziu à produção de narrativas, pois “a memória é sempre uma construção onde a lembrança é parte constitutiva de nossa identidade

de, do nosso sentimento de pertencimento” (Araújo, 2012, p. 34), do que nos faz sentir o que faz sentido.

Os caminhos das leituras que percorremos abriram horizontes para que enxergássemos para além do que tínhamos recebido em outros momentos, ou seja, muitas vezes leituras centradas em autorias masculinas e europeias. Maldonado-Torres ensina que para um corpo questionador, criativo e, portanto, decolonial, há de se ter um corpo aberto: “conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas” (Maldonado-Torres, 2019, p. 48), um corpo convidado a se preparar para o agir. Durante os encontros, para pensarmos o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, tivemos contato com textos anticolonialistas e bastante provocadores, a ponto de questionarmos nossas práticas em sala de aula e fora dela, como cidadãs e cidadãos, fazendo recortes de gênero, raça e classe. Entre uma e outra aula – expositiva, dialógica, uma roda de conversa, um vídeo – íamos conhecendo o pensamento de Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Maria Carolina Bovério Galzerani, Helena Maria Marques Araújo, Claudia Miranda, Chimamanda Ngozi Adichie, Walter Benjamin, Cida Bento, Vera Candau e tantas outras narrativas que chegaram para nunca mais sair de nós.

Esses textos somaram para a proposta de avaliação da disciplina que nos convidou à feitura de um artigo ou ensaio. A ideia foi construir, por meio de uma abordagem teórico-metodológica, uma proposta para educar por meio de narrativas de pessoas negras africanas, afro-americanas e/ou afro-brasileiras. Para a professora estadunidense, pensadora do feminismo negro, Patrícia Hill Collins, sobre a experiência vivida como critério de significação, a maioria das afro-americanas acredi-

tam que “os indivíduos que passaram pelas experiências sobre as quais dizem ser especialistas são mais críveis e dignos de crédito do que aqueles que meramente leram ou refletiram sobre tais experiências” (Collins, 2019, p. 149) – assim, o conhecimento é avaliado por elas a partir do que é vivido, “é um princípio epistemológico fundamental dos sistemas de pensamento afro-americano” (Collins, 2019, p. 150). As narrativas das/os protagonistas das memórias e experiências narradas reforçam que “os fatos importantes são os que se desenvolvem dentro da consciência: não são os fatos vistos, mas o processo de visão, interpretação e, em consequência, de mudança” (Portelli, 1996, p. 4), e os aqui narrados abriram caminhos capazes de tensionar reflexões acerca de identidades e visões de mundo e da ciência, encharcados nas diferenças culturais que dialogam sistematicamente com outras lógicas de conhecimento que se distanciam do saber social hegemônico eurocentrado.

Dessa forma, apresentamos os gritos/capítulos, gerados por experiências educativas que gritam saberes e fazeres até então invalidados, mas que dizem das construções de práticas de resistências humanizantes capazes de tornar as ações revolucionárias. Esses movimentos “criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao criar organizações políticas, culturais e intelectuais” (Ribeiro, 2019, p. 30).

Esta coletânea está dividida em três unidades: *I - Protagonismo do Feminismo Negro*, com três capítulos; *II - É preciso fazer-se Antirracista*, com oito capítulos; e *III - Ensino de História e/da Cultura afro-brasileira*, com seis capítulos. São temas recorrentes, aqui partilhados, que dialogam, complementam-se e produzem reflexões a partir das narrativas de sujeitos que rememoram suas experiências e registram suas histórias. São profissionais da

educação que, ao repensarem suas práticas profissionais, perceberemos que valorizam suas memórias, porque: “[...] professoras e professores são esses doadores de memórias com o papel de transmitir socialmente às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido do desenvolvimento humano” (Pinheiro, 2023, p. 18) – por isso acreditamos que as narrativas, no processo de rememoração, também educam.

Abrimos com **Protagonismo do Feminismo Negro**, partilhando três narrativas de mulheres negras que nos dizem das lutas e das construções de suas resistências, rastros deixados que podem se tornar brechas ensinando com as experiências a enfrentar a tantas tentativas de silenciamentos. Esses dizeres também produzem movimentos, deslocamentos – a filósofa estadunidense Angela Davis confirma os movimentos quando disse, durante a histórica conferência *Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo*, realizada na Universidade Federal da Bahia, em 2017, que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”, e essa foi e é uma prática das mulheres insubmissas.

O capítulo *Mulheres negras e pensamento afro-diaspórico: des/re/aprendizagens e insurgência em redes colaborativas*, de Claudia Miranda, convida-nos a interpretarmos o *ethos* político de intelectuais negras – e/ou afro-brasileiras – lidas como “intelectuais insurgentes” no âmbito do ativismo negro-feminino no Brasil e em outros contextos da diáspora africana. O aspecto que inspira argumento sobre o papel dessas pensadoras ativistas-intelectuais orgânicas é a experiência como partícipe de associações e coletivos atuantes em esferas tais como as organizações do Movimento Negro (MN) e as associações lideradas por mulheres negras (Movimento de Mulheres Negras).

No capítulo *O fazer-se de uma mestra do carimbó marajoara: o protagonismo de mestra Jesus Rodrigues para a formação da coletiva Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó*, de Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira, que compõe alguns dos caminhos da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que se propõe a compreender as narrativas orais construídas a partir das rememorações das experiências vividas e compartilhadas de mestras do carimbó da Amazônia paraense. Elas que fortalecem os processos identitários e o saber vivido, garantindo a salvaguarda do carimbó, patrimônio cultural brasileiro desde 2014. Mestra Jesus nos conta sobre ancestralidade africana, cultura afro-brasileira, gênero, raça, carimbó marajoara e seu protagonismo na formação da coletiva “Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó”.

Em *Eu não tenho tempo, de poder ter o tempo inteiro: uma vida de resistência para a existência*, Juliana da Rosa Brochado da Luz nos convida, junto às pessoas negras, a conhecer os desafios de ser negra em nosso país, a partir das narrativas de uma mulher negra quilombola. Luz aborda o saber dos seus pertencimentos étnicos, profissionais e das experiências que traduzem por si suas negritudes nos contextos sociais.

A segunda parte, **É preciso fazer-se antirracista**, é composta por oito capítulos que abrem a roda para um tema urgente e presente para um “fazer-se” antirracista¹, dentro e fora

1 Utilizamos a expressão inspirados em Edward Palmer Thompson, em sua obra *A formação da classe operária inglesa*, publicada no Brasil pela editora Paz e Terra em três volumes no ano de 1987. O autor defende que há um “fazer-se” da classe, isto é, ela não nasce pronta, ela vai se constituindo de forma processual. Em diálogo com essa obra, construiu-se a tese *Memórias e experiências do fazer-se professor(a)*, de 2005, de Elison Antonio Paim, que, por sua vez, inspirou a tese *O branco no preto e o preto no branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas*, de 2023, de Valdemar de Assis Lima.

da escola. Uma chamada, principalmente para que educadores brancos exerçam a justiça racial, social, cognitiva e epistemológica e, assim, estejam comprometidos com uma educação antirracista, fazendo valer as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No capítulo, *Germinantes utopias e sangrantes combatentes: a luta e o sonho como formas de resistência na Poesia de Combate angolana*, Solange Luís nos apresenta poetas angolanos, inspirados pela promessa de um futuro melhor, que usaram a poesia não somente para denunciar a opressão colonial, mas também para semear as bases da independência. Uma Poesia de Combate que se torna motor catalizador de transformação. Para uma análise, a autora recorre à obra de Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, para destacar o papel da esperança e do sonho diurno na mobilização para a ação. Os poetas angolanos, motivados pela esperança e pela crença em um futuro utópico, transcenderam o medo, a ansiedade e a angústia, semeando a ideia de uma nação livre e soberana. Esse estudo examina a linguagem e a imagética da Poesia de Combate, evidenciando um léxico bélico que contrasta com símbolos de germinação e fertilidade. A imagem do sangue, tanto do combatente quanto do inimigo, é explorada como fertilizante da terra, propiciando o nascimento da nação e enfatizando a conexão entre sacrifício e renascimento. Assim, a Poesia de Combate angolana, imbuída de esperança e utopia, desempenhou um papel fundamental na luta pela independência, atuando como um instrumento de resistência, um arauto da mudança e um alicerce para a construção da nação angolana.

O capítulo *Experiências de (re)existência aos racismos em escolas públicas de Santa Catarina* é oriundo do projeto *Por Entre Silêncios*

e *Diálogos: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas de Paulo Lopes e Garopaba – SC*, financiado como bolsa produtividade do CNPq. O capítulo apresenta algumas dificuldades/facilidades enfrentadas por docentes no tocante aos silenciamentos ou problematizações do racismo vividas pelos estudantes quilombolas em escolas de Educação Básica. O capítulo é construído a partir de um conjunto de 14 entrevistas com professores e professoras, permitindo evidenciar que as escolas não têm realizado atividades sistemáticas de forma institucional que combatam o racismo. Acontecem somente atividades pontuais, organizadas e realizadas por alguns professores e professoras, como na semana do 20 de novembro. Os narradores destacam o quase nulo apoio institucional para atividades ou debates no interior das escolas, ou ainda a formação continuada por parte da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina para o trabalho com Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER.

Em seguida, *Escutar, as vozes ouvidas: práticas de resistências negras na escola*, texto de Josiane Beloni de Paula, tem o intuito de trazer uma forma outra de fazer pesquisa, em diálogo com os narradorxs e com os teóricos, de maneira horizontal. Os narradores trazendo em suas falas o porquê de compartilharem com seus pares seus fazeres, práticas de resistências negras na escola, fazendo, desse modo, uma tecitura com as teorias, com as brechas que nos elucida Catherine Walsh, com transformação social que nos propõe Paulo Freire, por meio da educação e do debate urgentíssimo, emergente dos racismos e discriminações que estruturam a sociedade brasileira.

No capítulo *Relações Étnico-Raciais em sala de aula: uma forma de utilizar memórias de um afro-brasileiro*, o debate é combinado

com o livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, para fortalecer o antirracismo, pela autora Sienna Pedrotti, que apresenta memórias, experiências de um afro-brasileiro trazendo suas narrativas denunciando o racismo sofrido por ele em diversas situações do cotidiano. A partir das memórias do entrevistado, Pedrotti se propõe a criar um ambiente propício para que as/os estudantes se envolvam com a narrativa e estabeleçam conexões, diálogos com fragmentos do livro *O avesso da pele*, ressignificando suas próprias experiências com o racismo estrutural da sociedade brasileira, com o intuito de formar pessoas antirracistas.

Em *Racismo Estrutural em Santa Catarina: a perspectiva de um professor preto*, de autoria de Carlos Alfredo Gomes da Fonseca, é trazida uma entrevista com um professor que leciona inglês em uma escola pública de Palhoça (SC), questionando o impacto do racismo estrutural na educação catarinense. O texto mostra como a discriminação racial afeta tanto discentes quanto docentes, criando desafios significativos no ambiente escolar. No capítulo, são compartilhadas as percepções do professor entrevistado sobre como essa realidade influencia seu trabalho em sala de aula.

No capítulo *O uso das memórias e da experiência vivida de um negro na confecção de um plano aula voltado para uma educação antirracista*, Nivaldo Jorge da Silva expressa os impactos do se reconhecer professor que nasceu e cresceu com práticas racistas naturalizadas e como esse fator o levou à conscientização do que é ser racista. O texto apresenta a proposta de aulas para uma turma do Ensino Médio de uma escola privada no município de Palhoça (SC), a partir das memórias do seu amigo de infância entrevistado.

Janaina Amorim da Silva, autora de *Conexão Escola e Movimento Negro Educador – uma chave para a Educação Antirracista ao pensar estratégias para uma educação antirracista*, propõe uma chave possível, a conexão da escola com o movimento negro, tendo como exemplo o movimento negro artístico do *Coletivo Ação Zumbi*, de Florianópolis (SC), que atua promovendo uma educação antirracista não formal por meio da arte, valorizando a cultura africana e afro-brasileira, revelando memórias contra-hegemônicas, reencontrando e recontando a história do Brasil e de Santa Catarina. O texto nos convida para a reflexão quanto à responsabilidade de ser antirracista, a começar pela inversão da narrativa dos conteúdos, de modo que a voz da branquitude não seja a única protagonista, como também modificar as epistemologias e metodologias, repensando nossa visão de educação, sociedade e sistema mundo.

No capítulo *Desafios e perspectivas: do professor negro na rede pública estadual de Santa Catarina*, Manoel Donizete Velho relata a trajetória de uma professora quilombola de Artes, da Comunidade Remanescente de Quilombo Raça e Classe (QRC), do estado do Rio de Janeiro, que atua na rede pública estadual de Santa Catarina. Uma educadora comprometida com o Núcleo de Estudos Negros (NEM) do município de José Boiteux (SC), onde trabalhou especificamente com a comunidade Cafuza e com a Comunidade Remanescente de Quilombo Sertão do Valongo de Porto Belo. Ela destaca sua paixão pela música, a dedicação à educação inclusiva e o engajamento em projetos que promovem a diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira.

Na terceira parte, **Ensino de História e da Cultura afro-brasileira**, ganhamos mais cinco capítulos, para que possamos

pensar junto com as autoras(es) as legislações educacionais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). São analisados os desafios para a efetividade da implementação dessas leis, sabendo isso ainda se configura como uma realidade distante, com poucas escolas no país promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o enfrentamento ao racismo. O ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica é dever de todos, todas e todes.

O capítulo *Desterro negro: uma proposta de educação popular decolonial para o ensino de História em Florianópolis*, de Carlos Gregório dos Santos Gianelli, apresenta a proposta de uma abordagem metodológica para trabalhar o ensino de História vinculado à memória e ao patrimônio histórico de Florianópolis (SC). O texto lança luz sobre personagens e processos históricos ignorados ou emoldurados em determinado espaço restrito da cidade para além do que foram. O foco é a história do povo negro da cidade e alguns de seus representantes proeminentes, como o poeta Cruz e Souza e a professora, deputada e jornalista Antonieta de Barros. Além desses, inúmeros “anônimos” que tiveram seus nomes propositalmente apagados, os esquecidos da história da cidade, são incluídos na narrativa histórica proposta para a compreensão da formação desse espaço.

O capítulo *Narrativas do professor doutor Júlio César: as vivências de um professor de história*, de autoria de Amanda dos Santos Vieira, propõe um diálogo com um professor sobre suas experiências durante sua atuação como professor de História, assim como os seus percursos dentro da pós-graduação até se tornar doutor em História. A autora propõe no capítulo uma perspectiva monadológica do filósofo Walter Benjamin, apresentando

as narrativas por meio de mônadas, o que oportuniza um contato direto entre o leitor e o professor.

Em *Quilombos e quilombolas nos currículos de educação básica: ações necessárias e urgentes*, Odair de Souza nos convida à reflexão sobre a efetiva importância da implementação da Lei n. 10.639/2003, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da Educação Básica de todo o país, em uma interface com os estudos dos quilombos e comunidades de remanescentes quilombolas da atualidade, trazendo algumas narrativas orais de quilombolas, suas experiências e cosmo percepções sobre sociedade e educação.

Memórias e Experiência de Migrantes Haitianos em Itajaí/SC: possibilidades e perspectivas para um ensino antirracista, de Ubirajara Soares Monteiro, indica que a investigação da diáspora africana nas Américas se configura como um tema crucial para a compreensão das complexas relações entre passado e presente. Em Santa Catarina, a crescente comunidade haitiana, estimada em cerca de dez mil migrantes no Vale do Itajaí, busca melhores condições de vida e isso se entrelaça com a ressignificação de suas identidades e culturas no novo contexto social. O texto propõe abordar as memórias e as experiências, as adaptações, os desafios e as conquistas dos haitianos para um ensino de História antirracista.

No capítulo *O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: Reflexões sobre o pensamento decolonial na escola*, Jefferson Chagas propõe refletir sobre o ensino de História, considerando a importância e a necessidade do pensamento decolonial na escola. Ele aborda alguns marcos legais que garantem a obrigatoriedade do

ensino de Cultura e História africana e afro-brasileira; e indica que a escola precisa combater o racismo, o preconceito e a discriminação, promovendo espaços para diálogos democráticos que contribuam para a decolonialidade do saber.

No capítulo *O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: Reflexões sobre uma educação antirracista*, Cintia Cristiane Pereira de Souza nos provoca a questionar os silenciamentos dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiro no ensino de História e a importância das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 – uma conquista dos povos que resistiram e resistem aos apagamentos pelas colonialidades, principalmente do saber no contexto do modelo de conhecimento eurocêntrico.

Os diálogos propostos nos capítulos atravessam pertencas que dizem do viver e conviver, que reconhece as experiências históricas e nega as práticas que mantêm a sobrevivência das barbáries, por tratar-se de narrativas que se negam a esquecer para assumirem a denúncia ao se colocarem na roda. O saber das experiências narradas e produzidas pela oralidade nos tocam e atravessam, mas “o testemunho oral, de fato, nunca é igual duas vezes” (Portelli, 1997, p. 36); e este livro possibilita que esse contar e o contar de novo e o contar mais uma vez aconteça, para que nos movimente, nos questione, nos acione e nos faça viver resignificando a sociedade com as/os sobreviventes dos apagamentos.

Juntos, em coletivo, leitoras/es podemos trilhar esses encruzilhamentos, nos quais, na maioria das vezes, não há perdedores e nem ganhadores, mas a cada demanda avançada há vida fortalecida para o resistir. Porque cada uma/um é atravessada/o por inúmeras experiências e situações de desafios, e isso compõem nossas existências coletivas. São nas encruzilhadas da vida que tudo se comunica, proporcionando direções para um seguir.

Façamos da vida uma grande roda, onde o “não Eu” é fundamental para que Eu seja embalado, horizontalmente, pela consciencialização que transforma. Desejamos que as memórias e experiências compartilhadas nesta obra, generosamente narradas, possam ter sido suficientemente registradas, já que não cabe somente na escrita a narração de sentimentos vividos, mas acreditamos na escrita como ferramenta colaborativa da oralidade que nos constitui.

Queremos que estas leituras proporcionem aprendizados e inspirações para práticas educativas questionadoras, criativas e antirracistas. Porque é necessário que façamos o percurso inverso da lógica colonialista, monocultural, trazendo outras memórias e histórias de culturas que nos constituem como brasileiras e brasileiros. Sim, é possível ensinar/aprender pelas narrativas rememoradas de quem resiste à narrativa única, hegemônica e silenciadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, Valdemar de Assis. **O branco no preto e o preto no branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGO-

GUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2019.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PINHEIRO, Barbará Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, significados e interpretação nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, v. 14, p. 25-39, 1997. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 26 jan. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

PARTE I

PROTAGONISMO DO FEMINISMO NEGRO

Mover o tabuleiro, no caso das mulheres empobrecidas, mulheres estigmatizadas, em todo o globo, tem significado mostrar as alternativas para a manutenção da sua integridade física. A produção já existente, sobre processos de resistência negra e indígena, levam- nos a amplas análises sobre as tecnologias sociais forjadas nas lutas coletivas. Com o foco nas itinerâncias das mulheres negras, faz sentido observar como elas sustentaram as dinâmicas que caracterizam o Movimento Negro em sua plenitude. Importa mencionar os atalhos pelos quais foi possível incidir no Brasil com a consolidação do Movimento de Mulheres Negras.

(Claudia Miranda, 2025)

MULHERES NEGRAS E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO: DES/RE/APRENDIZAGENS E INSURGÊNCIA EM REDES COLABORATIVAS

Claudia Miranda

Neste estudo, o esforço é de interpretarmos o *ethos* político de intelectuais negras – e/ou afro- brasileiras – lidas como “intelectuais insurgentes” no âmbito do ativismo negro-feminino no Brasil e em outros contextos da diáspora africana. O aspecto que inspira nosso argumento sobre o papel dessas pensadoras ativistas-intelectuais orgânicas é a experiência como partícipe de associações e coletivos atuantes em esferas tais como as organizações do Movimento Negro (MN) e as associações lideradas por mulheres negras (Movimento de Mulheres Negras). Crescer próxima aos grupos de lideranças comunitárias foi um privilégio político e, consequentemente, essa vivência proporcionou outras formas de leitura de mundo.

A pesquisa *El impacto de la pandemia en la situación de las mujeres afrodescendientes en Brasil, Colombia y Cuba: un estudio en perspectiva interseccional*, de Septien, Loango, Miranda e Ortiz, de 2022, moveu-nos para amplos temários, envolvendo a condição de precariedade dessas mulheres. Na pesquisa, uma das perguntas centrais foi sobre quais estratégias de resistência as mulheres negras desenvolveram diante da crise sanitária, tendo sido comentado o seguinte:

Las intersecciones presentes en los sistemas de opresión racial, de género y de clase hacen que la explotación y la violencia hacia los cuerpos de las mujeres afrodescendientes sean más crudas y

estén más naturalizadas en nuestras sociedades. Tanto en el ámbito privado como en el público, la autonomía física y la vida de estas mujeres se ven constantemente amenazadas (Septien et al., 2022, p. 70).

Por conta dessa imersão, que envolveu a análise de diferentes aspectos, ratificamos as questões levantadas pelo campo dos feminismos negros e convocamos as sociedades para acompanhar o que se produz nesse âmbito. Pode-se afirmar que sustentamos os achados de pesquisa com as formas de intercâmbio que estabelecemos ao propor estudos comparados. As apostas no diálogo possível em redes colaborativas, sobre educação política de mulheres negras, ganham relevo e nos reconectam com os saberes produzidos no ir e vir de estratos historicamente desautorizados.

Educação e dinâmicas intergeracionais na pauta do Movimento de Mulheres Negras

É importante ressaltar como aprendemos com mulheres diversas, mencionando aqui algumas que são indispensáveis para reinterpretarmos o mundo: Maria Clara Araújo dos Passos, Érika Hilton e Érica Malunguinho. Essas são mulheres que lutam por suas identidades, que incidem atuando na política partidária e que abraçam as demandas das populações estigmatizadas pelo racismo, sexismo e as diferentes formas de violência de gênero. Dados da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) e do Fondo de Población de las Naciones Unidas são (UNFPA) são chocantes devido às consequências geradas:

O primeiro eixo estruturante da matriz da desigualdade social na América Latina é a classe socioeconômica. Os elementos centrais desse eixo são a estrutura da propriedade e a distribuição dos recursos e ativos produtivos e financeiros. Uma de suas manifestações mais claras é a desigualdade de renda, que constitui, ao mesmo tempo, a causa e o efeito de outras disparidades em áreas como saúde, educação, trabalho decente e proteção social. No entanto, as desigualdades existentes e persistentes na América Latina também são marcadas por outros eixos estruturantes: etnia-racial, gênero, território e idade. Além desses cinco eixos básicos, existem outros que se somam para constituir a matriz da desigualdade social, como orientação sexual, identidade de gênero, deficiência e status migratório. Para entender as desigualdades étnico-raciais e sua interseção com os outros eixos estruturantes da desigualdade social, é fundamental considerar o peso do racismo em sua formação, persistência e reprodução (CEPAL; UNFPA, 2020, p. 6).

Ainda segundo a avaliação da CEPAL e do UNFPA:

A abordagem da interseccionalidade tem muitos pontos de convergência com a abordagem da matriz da desigualdade social. Ambas as perspectivas podem e devem se alimentar mutuamente, com o objetivo de fortalecer as análises sobre as formas e os mecanismos de reprodução da desigualdade social, do racismo e da cultura do privilégio na América Latina, bem como o desenvolvimento e a implementação de políticas capazes de reduzi-los substancialmente e promover uma cultura de igualdade e direitos (CEPAL; UNFPA, 2021, p. 8).

Podemos afirmar que os ganhos alcançados, nas lutas diárias, têm a ver com a mobilização de mulheres pensadoras que estão dialogando entre si para avaliar suas estratégias de sobrevivência coletiva na região da América Latina e Caribe.

Em *Pedagogia das travestilidades*, Maria Clara Araujo Passos afirma que “a praxis político-pedagógica do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil segue representando a maior ferramenta de luta da população de travestis e transexuais no país” (Passos, 2022, p. 114). Pedagoga, Passos emerge como uma intelectual de grande protagonismo jovem, interseccionando as temáticas por nós abraçadas. Trata-se de uma intelectual que performa no campo da pesquisa educacional, no âmbito da política partidária, privilegiando participação em fóruns internacionais. Caberia observar que sua produção está encharcada de referências de intelectuais negras engajadas na luta pela diminuição das desigualdades raciais.

Do mesmo modo, seguimos essa interpretação com a influência de autoras insurgentes, como Lélia Gonzalez (1935-1994). Notadamente, um aspecto presente nas produções sobre a intervenção política, pedagógica e epistemológica de Lélia Gonzalez está relacionado ao papel que ela reivindicou como intelectual. No seu trabalho se nota uma práxis sociopolítica e uma maneira distinta de ser e estar no mundo. Sua perspectiva de intervenção ultrapassou fronteiras e ela se tornou uma intelectual icônica por impulsionar a agenda de luta dos movimentos antirracistas. O Movimento de Mulheres Negras se formou sob sua influência (dentre outras referências) e, com essa ancoragem, vimos crescer o campo político dos feminismos negros.

Como observa Beth Viana em sua pesquisa:

Para entender como Lélia Gonzalez desenvolveu suas reflexões sobre raça, gênero e história, é fundamental considerar o conhecimento objetivo das relações entre brancos e negros no Brasil. Ela articulou os conceitos de classe, raça e gênero para determi-

nar a posição dos sujeitos no sistema capitalista brasileiro. Lélia argumentou que a suposta democracia racial era um mito e, como tal, percebia-a como uma ideologia que falsificava a realidade [...] ela analisou que “os brancos” desfrutavam de benefícios de sua “afiliação racial” que haviam persistido desde a época da escravidão. Assim, no Brasil, uma sociedade ainda dependente e periférica, o “lugar negro” passou a compor a “grande massa marginal em crescimento”, onde a maioria buscava “refúgio” em “empregos temporários, trabalho ocasional e ocupações sazonais.” (Viana, 2006, p. 15).

Lélia Gonzalez atravessou inúmeras fronteiras e ocupou espaços estratégicos como intelectual insurgente. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ela coordenou núcleo de pesquisa e ministrou aulas diversas na sua área de formação, ocupando um lugar de destaque, deixando como parte do seu legado a exemplaridade e novas pistas sobre como organizar a agenda de luta por mobilidade sociopolítica, o que incidiu nas escolhas das novas gerações de mulheres convocadas por ela a seguirem em busca de emancipação coletiva.

A efervescência dos anos de 1990 incluiu ações de mulheres negras da América Latina e Caribe, que se juntavam para alcançar alternativas socioeconômicas. Uma das viradas realizadas no âmbito das lutas por direitos e diminuição das violências inclui o pressuposto de Sueli Carneiro, que questiona os parâmetros que sustentam a agenda dos feminismos hegemônicos:

Até que ponto as mulheres não brancas avançarão nessas questões? As alternativas de esquerda, direita ou centro são construídas a partir desses paradigmas estabelecidos pelo feminismo que, de acordo com Lélia Gonzalez, apresenta duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocêntrico do feminis-

mo brasileiro se constitui em um eixo articulador para além da democracia racial e do ideal de embranquecimento, ao omitir a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero e universalizar os valores de uma cultura específica (a ocidental) para todas as mulheres, sem mediá-los com os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos (Carneiro, 2003, p. 4).

As alternativas encontradas são explícitas e nelas estão o ativismo teórico sugerido por bell hooks (2013). Dito de outro modo, as teses produzidas por intelectuais ativistas, organizadas em associações e coletivos em todo o Brasil, sustentaram as movimentações nas bases e impulsionaram deslocamentos epistemológicos.

A CEPAL reconhece o impacto da sua presença na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em Durban, África do Sul, em 2001, cabendo ressaltar que, desde esse feito, inúmeros processos foram possíveis, refletindo o *ethos* revolucionário antirracista, a saber: criação das Diretrizes para a Educação Quilombola; disputa dos cânones literários que implicam a defesa da inclusão de autores nos programas de estudos das universidades; análise das produções marcadas por estereótipos das populações racializadas nos materiais didáticos; apoio aos processos que culminaram na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; participação na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais; produção de materiais nos quais começa a surgir a filosofia africana e afro-brasileira; defesa de uma perspectiva afro-brasileira da arte; pressão para

implementar políticas de ações afirmativas; combate à intolerância religiosa e a educação laica; criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas universidades; e a realização de fóruns e seminários nas universidades para o debate sobre democratização das esferas de produção de conhecimento.

As memórias das lutas engendradas nas organizações negras ainda não foram suficientemente analisadas. Mulheres e homens, experientes e jovens, geraram uma cultura do convencimento de grupos diversos, que se assustaram e se posicionaram contra políticas de ações afirmativas nas duas primeiras décadas do século XXI. A discussão necessária sobre o projeto de futuro para o Brasil ocupou as páginas dos grandes veículos de notícias e mudanças efetivas foram realizadas com a presença de intelectuais insurgentes que se engajaram nos órgãos de governança. O movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras protagonizaram com a reivindicação de espaços de emancipação social para a população negra. No entanto, pauta segue em aberto devido aos retrocessos que vimos, por conta de sucessivos golpes que afetam sobremaneira as populações racializadas. E foi sobretudo no campo educacional que produzimos alternativas efetivas para virar o jogo da colonialidade do poder.

No dia 26 de setembro de 2024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar acrescida do art. 26-B, acrescentado pela Lei n. 14.986, que determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares”. E no parágrafo único da referida lei, foi determinado que as abor-

dagens devem incluir aspectos das diferentes áreas do conhecimento, o que refletirá as experiências de perspectivas femininas e, com isso, visa-se o resgate das contribuições e as conquistas das mulheres. Ainda na Lei n. 14.986, chama nossa atenção a seguinte orientação: “Art. 2º Fica instituída a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do país.” (Brasil, 2024).

A pressão dos movimentos sociais focados nas reivindicações por direito à vida deve ser analisada com lupa, por conta dos resultados gerados após décadas de resistência. Como disputamos outra historiografia vislumbrando justiça social para as mulheres na sua diversidade? Quais insurgências podemos planejar como reflexo das reparações urgentes? Como nos defendemos dos patriarcados que dominam setores da política nacional e internacional e que geram cultura da violência dia a dia?

Mover o tabuleiro, no caso das mulheres empobrecidas, mulheres estigmatizadas, em todo o globo, tem significado mostrar as alternativas para a manutenção da sua integridade física. A produção já existente, sobre processos de resistência negra e indígena, nos leva a amplas análises sobre as tecnologias sociais forjadas nas lutas coletivas. Com o foco nas itinerâncias das mulheres negras, faz sentido observar como elas sustentaram as dinâmicas que caracterizam o Movimento Negro em sua plenitude. Importa mencionar os atalhos pelos quais foi possível incidir no Brasil com a consolidação do Movimento de Mulheres Negras.

Como já estudado anteriormente, na tese de doutorado intitulada *Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o desloca-*

mento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia (Miranda, 2006), o campo educacional foi eleito como fundamental para ampliarmos a capilaridade do Movimento Negro (MN), e os bancos universitários, nas primeiras décadas do século XXI, foram disputados pelas juventudes oriundas dos projetos sociais organizados com a tarefa de preparar essa chegada. Mulheres localizadas nas zonas mais vulneráveis passaram a viver um ir e vir revolucionário para suas respectivas famílias. Fruto das lutas de organizações sustentadas por grupos de homens e mulheres ativistas, essas coletividades ajudaram a imprimir um novo desenho e, dessa vez, com rostos de jovens com sonhos e vontade de mudar suas respectivas realidades, como negras/negros e indígenas. Paralelo a isso, enfrentamos diferentes golpes contra a democracia e a garantia de direitos sociais, portanto, a batalha é ininterrupta.

As denúncias de violação de direitos, os assassinatos e os abusos diversos são marcas das heranças do colonialismo e dos patriarcados. No Brasil, o assassinato de Marielle Franco (em 14 de março de 2018) indica aspectos dos absurdos representados como “normalidade”. No final da década de 1990, como diretora do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) recebi a jovem Marielle Franco no curso preparatório para ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sonhamos juntas um “outro mundo”. Foram apostas grandiosas que geraram frutos diversos. Ao recuperarmos esses processos de fortalecimento identitário, Benedita da Silva¹ aparece como uma importante referência, por conta de uma itinerância que inaugura tecnologias sociais inimagináveis para mulheres empobrecidas, mas com desejo de romper barreiras históricas.

1 Benedita Sousa da Silva Sampaio nasceu em 1942 e, dentre inúmeros cargos na representação política, foi a 59ª governadora do estado do Rio de Janeiro.

Conforme a produção de estudos e pesquisas (Carneiro, 2011, 2001), as mulheres negras estão em desvantagens e carregam o Brasil nas costas por cuidarem das famílias das classes média e alta, por serem responsáveis pela dinâmica que sustenta filhas e filhos dessas classes. Ao recuperarmos dados sobre sua desvantagem socioeconômica, não podemos negar os tipos de armadilhas coloniais que marcam sua experiência.

A pegada decolonial das intelectuais negras

No período da crise sanitária global devido à pandemia de Covid-19 (2020-2021), as populações racializadas (afrodescendentes e povos originários) se mobilizaram para enfrentar ondas de negacionismo. Essa reação envolveu a opinião pública e não apenas no território nacional.

Por ocasião da 52ª Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizada no Peru, o tema do assassinato de afrodescendentes se tornou uma questão urgente a ser resolvida. Durante o painel *Fechamento de espaços cívicos: tendências regionais e ações para fortalecer a participação* (apresentado em 5 de outubro de 2022), Lucia Xavier afirmou que 70% das agressões em andamento são dirigidas contra mulheres negras. A violência contra as mulheres inclui múltiplas manifestações, todas igualmente prejudiciais como a violência física. Não apenas no Brasil, essa é uma violência normalizada. A violência simbólica prejudica a saúde mental e interrompe a vida de grupos vulneráveis afetados por várias formas de violação de direitos. Em 2020, no Brasil, mulheres e meninas negras foram as maiores vítimas de homicídios. Em seu discurso no Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 2022, Lúcia Xavier afirmou que:

No Brasil, as mulheres negras estão abaixo da linha de pobreza e correspondem a 63% dos chefes de família com renda mensal de até US\$ 87, o que representa quase 8 milhões de mulheres brasileiras. Somente em 2021, 41.000 pessoas foram assassinadas, três mil a menos do que em 2020, o ano do auge da pandemia do novo coronavírus. Destas, 77% eram afrodescendentes. As mortes diárias clamam por justiça e demonstram que não temos paz nem certeza de um futuro. A violência e as desigualdades raciais contra os afrodescendentes em meu país impedem o desenvolvimento de uma vida digna, a contribuição dessa população nas decisões do país e ainda condenam as gerações futuras à morte. É necessário agir contra os efeitos prejudiciais do racismo em todas as suas dimensões, enfrentando as desigualdades raciais, erradicando o racismo nas instituições públicas e privadas, que geram discriminação, violência e aprisionamento em massa, bem como impedem o acesso à justiça e reparação das vítimas com seus direitos violados (Lúcia..., 2022, n. p.).

Na Organização Não Governamental CRIOLA, ativistas e pensadoras negras, como Lucia Xavier e Jurema Werneck, trabalharam com uma abordagem na qual a presença de outras sujeitas do território periférico é garantida pelos aprendizados que oferecem, assim como pelas interconexões que caracterizam as pedagogias experimentadas. Tudo isso está alinhado com o argumento de Gayatri Spivak (2010) sobre o papel das intelectuais insurgentes. Podemos dizer que a educação política ocorre, em seu *modus operandi*, nas formas de negociação adotadas por elas.

A médica Jurema Werneck² participou da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da Covid-19) apresentando o levantamento *Mortes evitáveis por Covid-19*. Em conjunto com o

2 Diretora executiva da Anistia Internacional (Brasil) e coordenadora do movimento Alerta.

epidemiologista Pedro Hallal (UFPe), foi destacado que: “Ao invés de recomendações para a ampliação de medidas de proteção populacional e individual [...] prevaleceram ataques à ciência e às experiências históricas de enfrentamento de epidemias” (Werneck *et al.*, 2021, p. 4). Werneck é uma referência da história da luta das mulheres negras sendo idealizadora da Organização CRIOLA, e na direção executiva da Anistia Internacional ela tem impulsionado o protagonismo de outras mulheres, por estar em uma plataforma de intervenção que está para além do território nacional. Violência de gênero, racismo institucional e genocídio da juventude negra são destaques nas pautas que mobilizam as diferentes agrupações de mulheres lideranças negras.

O tema da discriminação seguida de violência contra esse estrato no Brasil emergiu como um dispositivo para problematizarmos nuances de um *lôcus* que nos levasse a entender aspectos fundantes sobre a subserviência atribuída ao Outro feminino – um modo de fixação dos diferentes grupos humanos vitimados pelo processo colonial/patriarcal. Ao acompanhar os movimentos culturais e levantar dados sobre os avanços das organizações do Movimento Negro do Brasil (MN), foi possível entender o lugar desafiador das intelectuais pretas e pardas que atuaram/atuem de modo decisivo. Por tudo isso, é uma exigência reconhecermos a importância dos estudos de Sueli Carneiro (2011, 2005, 2002), feminista negra de projeção internacional. Como intelectual-ativista, ela situa a luta do MN a partir de uma crítica radical. Para ela “não esgotamos as possibilidades políticas, por exemplo, aberta pela experiência extraordinária do Quilombo dos Palmares ou até mesmo da Frente Negra Brasileira” (Carneiro, 2002, p. 214). Ao problematizar as insu-

ficiências que afetam a intervenção política do MN ela acrescenta a seguinte ideia:

Nunca fizemos um exercício efetivo de avaliar a potencialidade política do Quilombismo de Abdias do Nascimento. Esquecemos as lutas de liberação dos países africanos, não nos inspiramos nas teses de Kwame N’Krumah, de Amílcar Cabral, de Agostinho Neto, de Patrick Lumumba. Perdemos a perspectiva expressa na tradição pan-africanista (Carneiro, 2002, p. 214).

Sob tal orientação, vimos como é possível enfrentarmos caminhos por onde as intelectuais afro-brasileiras forçaram sua passagem. Evidenciam-se alguns achados políticos e ideológicos que emergiram da intervenção fílmica realizada por Beatriz Nascimento (1942-1995) e que resultou no documentário *Ori*, de 1989. A obra está atravessada pela vivência da própria autora e revela etapas decisivas do MN, bem como suas interfaces com outros movimentos. Neusa Santos Souza (1948-2008) produziu um estudo no qual sua formação como psicanalista refina os dados apreendidos sobre identidade negra frente ao legado da colonização. Ao mesmo tempo em que figurou como participante de processos engendrados nas lutas antirracistas, Souza enfatizou as agruras que marcam o fenômeno de “tornar-se negro/a” no âmbito das instituições que promoveram alguns dos princípios fundamentais da agenda político-ideológico, como foi o caso do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), entre tantas outras organizações negras.

O que se observa acerca da conformação de novas associações criadas à sombra do legado deixado pelo MN e, portanto, pela intervenção dessas intelectuais, é uma plataforma discursiva que revela a defesa dos direitos da população negra, na sua

totalidade. Nas obras aqui citadas encontramos argumentos que influenciaram as pautas defendidas no interior das associações e que permanecem como parte da agenda reivindicatória de coletivos, tais como a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs).

De certo, esses modos de participar das lutas são diversos, tendo em vista as idiossincrasias que caracterizam as relações intragrupais. Interessa-nos, todavia, localizar essa performance – das intelectuais negras – como uma das especificidades que definiram a agência política do MN e, por conseguinte, a construção do pensamento social negro. Em consonância com os estudos desenvolvidos por Diaz e Correal (2013, p. 1), observa-se que “o feminismo tem sido uma das apostas políticas mais subversivas da sociedade moderna”. Por tanto, trata-se de “expresión de los movimientos que buscan cambios en los arreglos de poder entre hombres y mujeres, lo cual incluye transformaciones en la vida cotidiana y la cultura, en los ámbitos privado y público, tendientes a la construcción de la equidad entre mujeres y hombres” (Díaz; Correal, 2013, p. 1).

Notadamente, são esses alguns dos posicionamentos político-ideológicos que permeiam aquilo que entendemos como um aspecto fronteiriço no interior da militância negra no Brasil. Para além de intervir, o segmento feminino negro, formado por intelectuais, posiciona-se como tal e se impõe para promover agendas que não abarcam puramente suas demandas específicas. Desse modos, passa a ser imperativo enfrentar as urgências relacionadas aos processos mais interpenetrados pelas formas de desigualdade social. As idiossincrasias e as questões

de fundo que perpassam os lugares de subalternização revelam as formas de ressignificação permanente dessas subjetividades, mas, ao mesmo tempo, exigem amplas visões sobre o que é ser, cotidianamente, aprisionado/a como o Outro colonial.

A pegada “decolonial” é assim definida tendo em vista a aposta em valorizar o escopo advindo do experimento de recomposição da gênese do MN, onde a contranarrativa feminista negra passa a ser, dentre os seus traços, o mais acentuado. Mesmo em um confinamento do seu próprio *self*, em lugar próprio, em um território habitado por ela como sujeito histórico, a mulher negra resiste com base em diferentes modos de reivindicar.

Lélia Gonzalez destacou que:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, 1984, p. 224).

Ao pensarmos com a autora, encontramos brechas descolonizadoras por onde se ensaiam outras perspectivas analíticas. No âmbito das lutas femininas engendradas na região da América Latina e Caribe, o caso brasileiro ganha centralidade. Nas diferentes sociedades onde a diáspora africana se estabeleceu, a

movimentação de grupos insurgentes, como é o caso das mulheres negras, apresentou desdobramentos relacionados com a tomada de consciência. Acerca do tema, Kimberlé Williams Crenshaw fez a seguinte análise:

Durante las últimas dos décadas, las mujeres se han organizado contra una violencia casi cotidiana que ha conformado sus vidas. Gracias a la fuerza que emana de una experiencia compartida, nos hemos dado cuenta de que las voces de millones de mujeres haciendo una demanda política son más poderosas y elocuentes que las protestas de unas pocas. A su vez, esta politización ha transformado la forma en que entendemos la violencia contra las mujeres (Crenshaw, 2012, p. 1).

Podemos considerar que tais aspectos explicam as bases construídas para a luta. De certo, a linha do tempo que mostra as etapas superadas deve ser retocada. Miranda e Septien argumentam que:

La historiografía de la lucha afro diasporica y femenina, es un eje en construcción y las poblaciones racializadas llevan lo de recrear sus propios modos de participación sociopolítica y sus filosofías educacionales. Mientras tanto, hemos visto como hace falta comprender performatividades soterradas sin perder el punto clave presentado en los debates sobre interseccionalidades. De ahí adelante, podemos explotar la idea de regreso, las tramas no consideradas para encaminar procesos de educación política casa adentro (y casa afuera) y eso exige de nosotras/os/es, asumir conocimientos generados colectivamente pero con referentes insurgentes, mujeres herederas de otro ethos político pedagógico (Miranda; Septien, 2022, p. 17).

Ao pensarmos com as autoras, torna-se mais fácil compreender o ideário que sustenta a proposta dos feminismos negros.

Como mulher pobre, negra de origem nordestina, Beatriz Nascimento ganhou projeção ao interpretar a luta pela sobrevivência dos/as negros/as em *Ori* (Nascimento, 1989). A experiência comunitária aparece como o mote para a elaboração de diretrizes analíticas também presentes nos argumentos subliminares existentes em “tornar-se negro” (Souza, 1983). Por tudo isso, o mapa de referências dos/as pensadores/as negros/as tem, necessariamente, que deslocar o pensamento feminino ao longo de sua história, bem como a performance de mulheres inseridas em processos de resistência desde a experiência nos Quilombos. Neusa Santos Souza (1983) afirma que uma das formas de exercer autonomia é produzir um discurso sobre si mesmo. Ao defender sua proposta de teorização da questão emocional, que afetou o processo identitário dos negros, ele acrescentou:

A justificativa histórica deste trabalho se fundamentou na constatação inequívoca da precariedade, no Brasil, de estudos sobre a vida emocional do negro e da absoluta ausência de um discurso, a esse nível, elaborado pelo negro, acerca de si mesmo. A outra justificativa, presença insólita ou grande ausente dos trabalhos acadêmicos, é de caráter emocional. A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas (Souza, 1983, p. 77).

A nosso ver, o interesse de Neusa Santos Souza enquanto médica psicanalista foi colaborar com uma proposição por meio da qual fosse possível reinscrever as análises acerca do su-

jeito racializado que alcança “torna-se negro” pela tomada de consciência e para reconhecer o processo ideológico que engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada na qual se reconhece.

São possibilidades de promover alternativas de experiências e são também desafios a serem assumidos e, consequentemente, indispensáveis para penetrar em territórios que tradicionalmente não agregaram as formas de conhecimento de sujeitos da diáspora africana.

Na dinâmica organizacional do Movimento Negro como um todo, recuperar discursos contra-hegemônicos sobre a “deformação” colonial-patriarcal se tornou um imperativo, já que buscamos ferramentas para enfrentar os obstáculos de uma razão centrada nas relações cordiais entre grupos fixados como colonizadores, por um lado, e fixados como colonizados, por outro. Evidenciamos as razões pelas quais o processo que tem como engrenagem o enegrecimento do feminismo ganhou densidade. Fará diferença recuperarmos o tipo de agência política em destaque no depoimento de Ana Célia da Silva quanto ao lugar de importância de Lélia Gonzalez na criação do Movimento Negro Unificado na Bahia.

Pensando com Sueli Carneiro sobre os aspectos que nos aproximam de outras agendas também feministas, faz-se urgente indagarmos: “cuando hablamos de romper con el mito de la reina del hogar, de la musa idolatrada por los poetas, ¿en qué mujeres estamos pensando?” (Carneiro, 2005, p. 22). Apesar de reconhecermos os obstáculos impostos ao protagonismo das intelectuais do MN, vimos que a história da sua atuação vem gerando impacto entre estudantes universitárias e pesquisadoras/es que trabalham com o tema do feminismo negro, e

também entre escritoras, cineastas e outras estudiosas do campo das Artes e das Literaturas. Interessa registrarmos o modo como se deu essa forma de participação nos fios condutores de uma insurgência marcada por uma agenda universal que, de algum modo, vai impondo novos contornos para a luta dessas intelectuais.

Pode ser essa uma primeira percepção sobre uma performance invisível nas lutas contra o racismo e o patriarcado. A nosso ver, são fenômenos interseccionais que nasceram das estratégias de luta e que são também influenciadas por agendas próprias das organizações negras de outros contextos e que, do mesmo modo, estão influenciando as novas gerações de feministas negras. Os traços dessa presença deixam evidenciado o confronto de gênero delineado no argumento de Sueli Carneiro (2005) sobre enegrecer o feminismo.

Notamos desdobramentos da influência dos pressupostos de Carneiro (2005) acerca do enegrecimento do feminismo. Pesquisas sobre esse tipo de ação transitória e que atravessam a história das lutas antirracistas no mundo se fazem urgentes. A luta a qual nos referimos está perpassada por uma agenda que se compromete com a garantia da ênfase na sua forma de reivindicar e denunciar práticas subalternizadoras de gênero e, conforme aprendemos com Sueli Carneiro (2005), o processo de emancipação das mulheres negras dos movimentos negro e também feminista deve ser mais bem investigado, por aparecer como um ritual de passagem e por figurar como um marco da sua performance como ativista.

Algumas conclusões

Seria possível encontrar grupos de mulheres negras que não foram afetadas pelo *ethos* da servidão? E nas suas famílias?

Como aprenderam sobre identidade feminina e negra diante das formas de desumanização das suas mães e avós no “mundo do trabalho”? Nas organizações de mulheres negras o que se nota é uma escolha política onde o foco está na proteção das vidas das populações violentadas física e discursivamente. Conseguimos desenvolver conceitos mais amplos sobre pertencimento e participação social, inspirados em teses que saem da *praxis* educativa alcançada. Começamos a transformar conceitos que exigiram críticas mais radicais e, nessa tarefa, seguimos convocando jovens mulheres para o abraço, para outras des/re/aprendizagens e insurgência em redes colaborativas.

Ler o mundo a partir das análises de Mãe Stella de Oxóssi, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Neusa Santos Souza, Benedita da Silva, dentre tantas intelectuais insurgentes aqui mencionadas, tem significado compreender as alternativas políticas em conjunto com as novas gerações de intelectuais lideranças e que se fazem presentes em espaços de disputas de poder, como é o caso da atuação político-partidária.

Com as autoras intelectuais ativistas com quem vivenciamos as travessias desafiadoras, resistimos pelas ancoragens que ofereceram e oferecem. Seguimos firmes entre lágrimas e dores sucessivas pelas perdas geradas pelas violências de gênero. Ao reconhecermos seu legado, podemos seguir com as escavações necessárias. Outras disputas são impostas e o campo das ideias é considerado como estratégico.

Passa a ser decisivo reconhecermos dinâmicas que impulsionaram a formação política. Nós, as intelectuais afro-brasileiras, não somos as únicas herdeiras de sua agenda em favor da justiça de gênero e da justiça racial, e esse é o traço marcante em nosso exercício de reconhecer sua importância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

CARNEIRO, Sueli. “Ennegrecer al feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género”, **Nouvelles Questions Féministes**, v. 24, n. 2, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina. In: **Revista LOLA Press**, n. 16, nov. 2001.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CEPAL; UNFPA. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. **Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14)**, Santiago, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-78802eb56f87c/content>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé Willians. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. In: PLATERO, Raquel (Lucas). **Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada temas contemporáneos**. Barcelona: Editorial Bellaterra, 2012.

Disponível em: https://www.generoydrogodependencias.org/wp-content/uploads/2017/03/Intersecciones_Cuerpos_sexualidades_encrucijada.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

DÍAZ, Natalia Quiroga; COREAL, Diana Gómez. Qué tiene para aportar una economía feminista decolonial a las otras economías? **America Latina en Movimiento**, 8 fev. 2013. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/articulo/164499>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

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

LÚCIA Xavier, coordenadora geral de Criola, discursa no Conselho de Direitos Humanos da ONU. **Criola**, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://criola.org.br/lucia-xavier-coordenadora-geral-de-criola-discursa-no-conselho-de-direitos-humanos-da-onu/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia; SEPTIEN, Rosa C. Campoalegre. Educación Política con Beneditas, Marielles y Mirtes frente a la pandemia racializada. **Repecult - Revista Ensaíos e Pesquisas em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-19, 2022.

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. Roteiro: Maria Beatriz do Nascimento e Raquel Gerber. São Paulo: Raquel Gerber Produções, 1989. 1 vídeo (93 min). Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x9h7kdi>. Acesso em: 26 jan. 2026.

PASSOS, Maria Clara Araújo. **Pedagogia das travestilidades**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

SEPTIEN, Rosa Campoalegre; LOANGO, Anny Ocoró; MIRANDA, Claudia; ORTIZ, Luiz Martelo. El impacto de la pandemia en

la situación de las mujeres afrodescendientes en Brasil, Colombia y Cuba: un estudio en perspectiva interseccional. *In*: BATTHYÁNY, Karina VOMMARO, Pablo (org.). **Pensar la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades**. Buenos Aires: CLACSO, 2022. v. 1. p. 19-96.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Estudios de La Subalternidad: de-construyendo la historiografía. *In*: CUSICANQUI, Silvia Rivera; BARRAGÁN, Rossana (comp.). **Debates Post Coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad**. La Paz: SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias, 1989.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Literatura. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANA, Elizabeth do E. S. **Relações raciais, gênero e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez 1970 – 1990**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

WERNECK, Guilherme Loureiro; BAHIA, Ligia; MOREIRA, Jéssica Pronestino de Lima; SCHEFFER, Mário. **Mortes evitáveis por Covid-19 no Brasil**. [S. l.]: Idec; Oxfam Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mortes-Evitaveis-por-Covid-19-no-Brasil-para-Internet.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

“FAZER-SE” DE UMA MESTRA DO CARIMBÓ
MARAJOARA: O PROTAGONISMO DE MESTRA
JESUS RODRIGUES PARA A FORMAÇÃO DA
COLETIVA “MULHERIDADES E DIVERSIDADES
AMAZÔNIDAS DO CARIMBÓ”

Mestra Jesus Rodrigues
Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira

Mas assim, a natureza nos ensina.

Quer aprender?

Aprenda com a natureza:

com o mar com a mata, com o ar e com a terra.

Então eu me aproprio disso pra fazer,

compor minhas obras,

e a inspiração vem desses elementos,

se não for desses elementos não existe humildade,

não existe referência

(Mestra Jesus, cantora e compositora de carimbó marajoara).

Convidamos para essa roda de conversa com a mestra Jesus Rodrigues para conhecer um pouco do protagonismo dessa mestra do carimbó e seu movimento para a construção da coletiva “Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó” – uma coletiva que se uniu para o fortalecimento das mulheres no/do carimbó: mestras, cantadoras, compositoras, curimbozeiras, maraqueiras, dançarinas, produtoras culturais, pesquisadoras e brincantes. Vamos priorizar as narrativas orais transcritas e as interlocuções encharcadas de memórias e experiências sem cair na tentação de analisá-las, interpretá-las, pois Alessandro Portelli nos convence sobre o interpretar no

ato de narrar, quando diz que: “[...] recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso” (Portelli, 1996, p. 2).

Esses blocos narrativos, que narram um dizer-fazer, também dialogam com a concepção de monadologia, inspirada no filósofo Walter Benjamin e pensada pelo museólogo Valdemar de Assis Lima, que assim explica:

Monadologia é método e metodologia por ensinar, simultaneamente, leitura e atuação na realidade segundo a compreensão que se tem desta realidade. Na medida em que são guia e caminho, a monadologia permite um percurso de interpretação e de experiencialidade, logo, é um contraponto à concepção de neutralidade científica (Lima, 2023, p. 107).

Organizar e editar as narrativas orais transcritas e organizadas em mônadas é um exercício para aprender a construir uma relação dialógica textual na horizontalidade da produção de conhecimento que se quer longe das hierarquias pela disputa discursiva muito cultivada na lógica da colonialidade. Sigamos entendendo que todo discurso é imbuído de valores e, portanto, de disputa, porque são construções sociais encharcadas de subjetividades (Oliveira, 2017, p. 64). São falas que instigam reflexões sobre imagens carregadas de mundos, abreviadamente, assim, são as mônadas (Benjamin, 2007, p. 69); experiências narradas que são configuradas em mônadas que apresentam como se dá o uso social da memória e as experiências que traduzem o devir (Lima, 2023, p. 6); são experiências narráveis de si.

O carimbó, que se produz em choque à modernidade, pode ser identificado como diferença colonial (Mignolo, 2003), que produz conhecimentos distintos da modernidade ocidental, em um processo de resistência. Movimento que faz brotar, a partir das *grietas* (Walsh, 2013), modos outros – em contextos sociais, históricos, geográficos que geram a união das comunidades em torno do carimbó. É uma “opção decolonial epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 34). Ou seja, é poder desembaiçar mais o espelho do eurocentrismo por onde querem que nos enxerguemos e acreditemos ser segundo o que ditam para sermos.

Este texto é um dos caminharas da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação e se propõe a compreender as narrativas orais construídas a partir das memórias das experiências vividas e compartilhadas de mestras do carimbó que organizam e coordenam as “escolinhas de carimbó” de alguns municípios paraenses, para saber como se ensina e como se aprende a(s) cultura(s) do carimbó a partir das suas respectivas comunidades. Elas que fortalecem os processos identitários e o saber vivido, garantindo a salvaguarda desse patrimônio cultural brasileiro de matriz afro-indígena que é o carimbó, pois apreender como é passado o anel da maestria. Esse batuque que produz epistemologias desde quando os tambores africanos e as maracas indígenas abriram rodas de resistências às tantas colonizações e colonialidades impostas, violentamente, a esses povos racializados e subalternizados pela modernidade.



Figura 1 – Da esquerda pra direita: Mosi, Sil Lena e a mestra Jesus Rodrigues, sendo entrevistada.

Fonte: produzida por Marizete Silva (2024)

Colhemos as narrativas no quintal arborizado da mestra Jesus Rodrigues, em volta de uma mesa que nos servia café com tapioquinhas e muitas memórias. A entrevista gerou uma roda de conversa que se deixou fluir conforme a necessidade do dizer da mestra – o que era importante da sua história com o carimbó e com a ilha do Marajó, precisamente a cidade de Cachoeira do Arari, sua cidade natal, e a Vila de Joanes, lugar em que atualmente reside com sua companheira, Mosi Rodrigues, com quem também divide o palco. Temas foram sugeridos na roda, tais como: ancestralidade africana, cultura afro-brasileira, gênero, raça, carimbó marajoara e movimento de mulheres do carimbó; que proporcionaram caminhos para a construção de narrativas que o fio da memória da mestra foi tecendo a partir do que rememorava – naquele início do mês de outubro de ventos fortes, agitando rios e baías, criando banzeiro. Foram três dias de acolhida na casa da mestra, ganhando passeios, es-

treitando laços de amizade, alargando o conhecimento sobre Marajó e marajoaras, sobre culturas afro e indígenas. O Brasil precisa re-conhecer os Brasis. Amazônidas precisam saber mais de suas riquezas, de nossas diversidades e o que nos une.



Figura 2 – Portal do Município de Cachoeira do Arari -Marajó/PA
Fonte: produzida por Sil-Lena (2024).

Ela se apresenta

A minha história começou muito cedo. Geralmente nas cidades interioranas não tinham muitas programações. Cachoeira do Arari é onde nasci e me criei, é uma cidade que surgiu das fazendas. Porque, tantos que as terras foram doadas por grandes fazendeiros, chamados de capitão. Era pra serem padrinhos daquelas cidades. As capitânias, né? A História que se ouve, fala que foi doada pelo capitão-mor André Fernandes Gavinho. Ela surgiu no meio das fazendas. O espaço geográfico da cidade é o rio Arari que passa na frente e pra trás são as fazendas cheias de cercas, dos fazendeiros. Como se diz na cidade, estamos encur-

ralados, não tem pra onde correr. Teve outros nomes que vieram antes: Freguesia de Nossa senhora da Conceição, Arariúna, Rua das palhas – era só uma rua. Arariúna, nome indígena, é porque tinha muitas araras, ararinhas azuis – rio das araras. E o nome Cachoeira do Arari vem das muitas chuvas, a água nos campos crescia muito e escorria pro rio, feito cachoeira, rio das araras. Muitas tribos indígenas que viveram lá que deram nome a peixes, frutas, pássaros, os aruãs que viveram mais por lá porque eram muitos. (Mestra Jesus)



Figura 3 – Mapa da Ilha do Marajó

Fonte: <https://museudomarajo.blogspot.com/p/localizacao.html>

Entre uma história e outra, mestra Jesus mostra, cantando e tocando no seu violão, a música que fez pra sua cidade. Porque, segundo ela “as músicas surgem a partir de um acontecimento, sentimento ou vivência, também são entregues em sonhos pra se cumprir alguma missão”.

Sabor Cachoeira

Letra: Mestra Jesus Rodrigues

Sinta o gosto da canhapira¹
O cheiro do igapó
Ande na mata devagar
Cuidado com o cipó
No gosto da carne de sol, do frito e da pongó
Sabor de cachoeira do meu Marajó

Refrão
E e e Cachoeira do Arari
E e e a a a Cachoeira
E e e Cachoeira do Arari
E e e a a a Cachoeira

Deixa a saudade pra quem vai lhe visitar
Principalmente se no rio um peixe vai pescar
Se contemplar sua paisagem
Não quer mais lhe deixar.
Temos o nosso museu
Não esqueça de visitar.

Combinamos, então, de conhecer o museu do Marajó, lugar construído também pela mestra e pelas memórias de sua família. A viagem de carro durou uma hora até chegar em Cachoeira do Arari. Durante a visita, guiada por dois jovens e pela própria mestra, as narrativas se cruzavam num tempo dos primeiros artefatos colhidos pela mestra, sob a coordenação do padre e museólogo Giovane Gallo, e o tempo contado pelo rapaz, aprendiz, sobre o museu recentemente reformado.

Ajudava a construir aqui esse museu

Eu já nasci de uma família de guardiões dessa cultura. E desde pequena, a partir de toda essa influência, eu fiz parte da constru-

1 Canhapira é o molho do tucumã com peixe; pongó é um peixe; e igapó é a parte da floresta alagada.

ção do museu do Marajó, que era uma fábrica antiga. Quando Giovanni Gallo veio, expulso de Santa Cruz do Arari, porque a política de lá não aceitou o trabalho dele. Ele veio para Cachoeira do Arari e foi abraçado aqui por nós. Eu era da idade de vocês, ou até mais criança, e já ajudava a construir aqui esse museu, junto com o padre Giovanni Gallo e a comunidade cachoeirense. Eu me sinto muito feliz de vir aqui. (Mestra Jesus)



Figura 4 – Mestra Jesus
Fonte: produzida por Sil-Lena Oliveira (2024)

Mestra Jesus mostra orgulhosamente, apontando com o dedo no livro, seu pai, vaqueiro das grandes fazendas do Marajó, durante nossa visita ao museu do Marajó. Muitas memórias da família estão nesse espaço.

Em diálogo com o filósofo Walter Benjamin (1994) e o educador Elison Paim (2005), penso que a experiência é um sentir-pensar, uma narrativa encarnada no tempo vivido e sentido da experiência vivenciada e na relação com o que se aprende e

compartilha produzindo linguagens – uma troca de narrativas constante. E o tempo é espiralar (Martins, 2023), porque são curvos os tempos da memória e, essa “é sempre uma construção onde a lembrança é parte constitutiva de nossa identidade, do nosso sentimento de pertencimento” (Araújo, 2012, p. 34).

Aguçou na gente o que já fazíamos

Quando fui trabalhar pro museu do Marajó ajudar pra construção do museu com o padre Giovane Gallo foi quando comecei a me atentar para as nossas coisas regionais. Da arqueologia, do nosso alimento, culinária marajoara. Ele aguçou na gente o que já fazíamos. E as histórias contadas pela mamãe foi levada pro museu, também as histórias da Matinta Pereira, da Porca velha, da Mulher de branco, do Curupira, das Iaras – dos encantados. Meu irmão mais velho foi um que foi encantado pelas Iaras. Foi assim, meus pais primeiro moraram na parte de mata e praia, sitio do meu avô, parte ribeirinha, área costeira, né? Minha mãe foi marisqueira, viviam disso da pesca, extrativismo ela foi tirar caramujo, com meu pai, avô e deixou meu irmão com um ano de idade sentadinho em cima de uma pedra grande na praia. E levaram meu irmão. E quando mamãe voltou ele tinha sumido. Isso era de manhã. Eram poucos vizinhos pra procurar. E quando foi quase umas seis horas da tarde ela passou pelo mesmo lugar e meu irmão tava lá, no mesmo lugar onde ela deixou. Daí ele, meu irmão, falou que umas mulheres tinham levado ele, que falavam numa linguagem que ele não entendia o que era, riam muito, cantavam pra ele. E mamãe conversando com as entidades diziam que não levaram meu irmão porque ela era filha de Oxóssi, era também o primeiro filho então elas ficaram com pena dela. Aí entregaram meu irmão. Mas meu irmão não acredita nisso, na encantaria. Ele não quis aceitar. (Mestra Jesus)

O carimbó é o chamado para fazer emergir as narrativas contra-hegemônicas de rios profundos de memórias que o co-

lonialismo tentou e tenta matar com a mesma perversidade do garimpo que mata nascentes, fauna, flora e povos da floresta – mas há resistências. O carimbó nos chama a produzir auto-histórias, performa a arte de contar/cantar histórias, prática cultural africana (Evaristo, 2020) que o tambor evoca a aglutinar memórias de resistências afro-diaspóricas.

[...] tambor o objeto cultural africano que mais se disseminou pela diáspora. Tanto quanto o navio, o tambor encenam o signo da dispersão dos povos africanos pelo Novo Mundo. A continuidade do instrumento, adaptado nas Américas, entretanto, oferece uma leitura do tambor como um signo aglutinador de lembranças evocadas e produzidas pelos africanos no Novo Mundo (Evaristo, 2020, p. 120).

Sendo o tambor um signo, encharcado de sentidos, a ancestralidade dissemina também episteme que, com o corpo e voz, constrói memórias narráveis – cantos que marcam e demarcam o existir e o resistir. Contam também histórias vividas.



Figura 5 – Mestra Jesus Rodrigues
Fonte: produzida por Sil Lena Oliveira (2024).

Meu primeiro contato com o tambor

O carimbó na verdade vem desde da minha família. Meu pai tocava todos os ritmos musicais, fortes eram as ladainhas e folias, era mestre da folia, o violeiro - compunha música e tocava, responsável por todo o acontecimento, tudo. Organizava a lista das fazendas por onde iam passar. Acompanhei muito de perto as ladainhas e folias. Eu comecei desde cedo na igreja, trabalhava pra ela. Meu pai rezava as ladainhas quando tinham festejo de santos, Nossa Senhora da Conceição e São Sebastiao, padroeiro da cidade. Na umbanda é Oxóssi, um orixá, protetor, guardião das matas e dos animais. Por isso na época do festejo de São Sebastiao, os foliões saem nas fazendas pra fazer a benção dos animais tem a cultura da folia que passa pelas fazendas, pequenas e grandes. São seis meses pra pegar donativos e abençoar todos os animais. É muito forte isso lá. Na cidade tem uns três terreiros na cidade. Eu sou umbandista. Desde pequena acompanhei a minha mãe, filha de Oxóssi também, porque ela não deixava a gente sozinho em casa. Eu ia pras giras com ela, pro terreiro. Eu ajudava a bater o atabaque, acabei virando atabazeira do terreiro da mãe Celina. Via o carimbó nas doutrinas dos caboclos. Frequentava um outro terreiro também que era na casa da dona Dadá, uma mãe de santo. Isso em Cachoeira do Arari. Frequentava esses dois terreiros com minha mãe. Ela só não queria receber as entidades, ajudava em tudo que tinha que fazer no terreiro. Era caboja, cambona, acho que era esse o nome. Então foi meu primeiro contato com o tambor, foi dentro do terreiro da mãe Celina. (Mestra Jesus)

Assim, a trajetória de vida da mestra Jesus Rodrigues é desenhada, com traços fortes do que a constituiu como marajoara, artista, mestra do carimbó. E fez questão de levar até a casa do pai, em Cachoeira do Arari, o senhor Raimundo Rodrigues, marajoara.

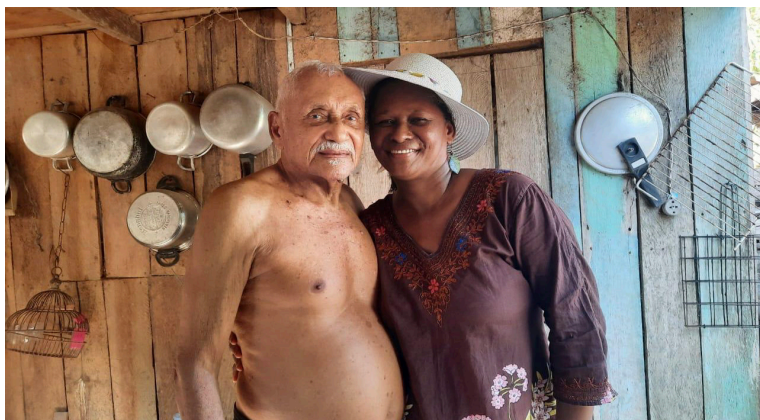


Figura 6 – Sr. Raimundo F. Barbosa e Mestra Jesus
 Fonte: produzida por Sil-Lena Oliveira (2024)

Lá em casa, nascemos autodidatas

Com dez anos de idade comecei tirar som. Lá em casa, nascemos autodidatas, meu pai é meu violeiro e muito bom. Começamos a tirar som em panela velha, na parede de casa que era de madeira, sentava no chão e tirava som da parede, isso a gente criança. Meu pai colocava a gente pra dançar, no pé dele, em cima do pé dele pra aprender a dançar. É também um dançarino, minha mãe também dançava. Ainda não era carimbó, mas a gente ouvia o Pinduca e o Verequete, o Cupijó. A gente cantava em casa. Meu pai ensinava dançar bolero, lambada, brega. Aprendi primeiro o ritmo da umbanda. Porque tinha que ouvir as doutrinas conforme as entidades que chegavam. O carimbó era esporadicamente, tocava também nas paredes. Foi aí que fui me aperfeiçoando. Meu pai tinha uma vitrolinha, trazia os vinis da casa do patrão dele. Eles trocavam vinil. (Mestra Jesus)

E como mestra, Jesus Rodrigues repassa o que aprendeu com sua família e comunidade. A Figura 7 é um registro durante suas aulas de percussão e cantoria no ponto de cultura Balanço da Maré, em Joanes, no Marajó, lugar de sua residência

atual. Uma parceria com o grupo de capoeira que coordena e organiza o espaço de cultura que fica a poucos quilômetros de sua casa. Toda semana tem vivências e experiências com jovens e crianças, buscando construir aprendizagens para fortalecer o sentimento de pertencimento às culturas marajoaras, contando histórias que ouviu para recontá-las e se orgulhar delas, escutando seus estudantes para dizer de si, mostrando também como acontece o ato de aprender, dos jeitos de ser do Marajó. Uma reflexão necessária, que a professora Petronilha Silva (2007) nos pede, para os processos educativos:

[...] prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo (Silva, 2007, p. 501).

Carimbó não se faz só

Não é só dança. Carimbó é desde quem produz a roupa, arranjo, quem acompanha, toca, canta, quem faz a música. É amplo. Carimbó não se faz só, né? (Silva, 2007, p. 501).

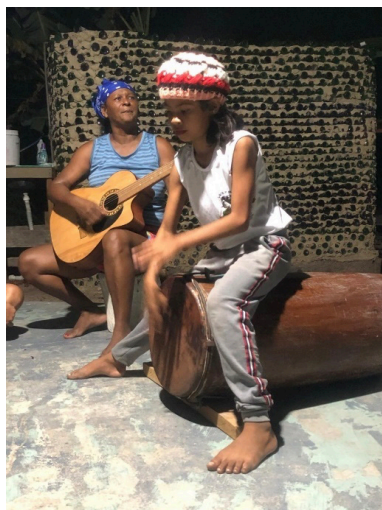


Figura 7 – Mestre Jesus, registro durante suas aulas de percussão e cantoria no ponto de cultura Balanço da Maré, em Joanes, no Marajó
 Fonte: produzida por Sil-Lena Oliveira (2024)

O carimbó pode sim educar, ensinar

O que eu tenho vivido, eu sempre conversei com gente mais adultas, mais experiente do que eu. Quando moleca já buscava isso. Lá no ponto de cultura, primeiro conversei com eles, depois faço umas perguntas, quero ouvi-los e dependendo do que vão falando vou entrando pra não ter nenhum tipo de constrangimento. Dizer porque que é importante a gente preservar, salvaguardar a nossa cultura, se orgulhar delas. Porque quando a gente sai pra outros lugares, vai viver outras situações, outras culturas, a gente sofre muito. E às vezes, a gente não consegue se adaptar. Porque a gente desconhece a nossa cultura, e começa a introduzir outras. Então fica uma lacuna aqui embaixo, porque pra viver em certo lugar você tem que deixar a sua de lado pra viver aquela. Porque você tem medo porque não tem coragem de dizer. Por exemplo, você come coró, e vai dizer pro outro lá, vai dizer lasanha porque você tem vergonha. Você cresceu comendo coró, pogó, você nem fala os nomes dos peixes da tua região. Ganhapira?! Nem sei, nunca ouvi falar. Eu como é filé

no molho madeira, lasanha. Mais ou menos isso que falam, com medo de ser criticado. Isso acontece muito entre os jovens. Então falo pra eles se orgulharem por ser marajoara. O que é ser marajoara, morar no Marajó, eu converso assim com eles. Aí eles vão falando. A importância também dos instrumentos, por que o curimbó, a origem do nome, sobre os maracas que fazem parte do carimbó ancestral. Porque assim, eles vão ver o carimbó em outros lugares usando outros instrumentos. Aí vão entender que é um outro carimbó, já estilizado, inovado, que já vai entrar os eletrônicos, bateria. Fazer eles entenderem essa questão da raiz, da ancestralidade sem perder a atualidade, né? Não esquecer dos nossos irmãos africanos, indígenas e até mesmo a colonização, de maneira ruim, mas deixaram algo, que foi mesmo na imposição. Branqueando as coisas, negando tudo. Esse é o perigo. Pé no chão, marcado na dança. Eu tenho cuidado de repassar as composições das mestras e mestres com letras mais cuidadosas. O carimbó pode sim educar, transformar. Educar pra uma sociedade melhor, mais sensível. No Balanço de Maré, é esse nosso trabalho com as crianças e adolescentes da Vila de Joanes e da comunidade da Água boa, comunidade daqui de perto. Eles vêm de bicicleta, moto, andando, de carona. É um ponto de cultura daqui, e a gente faz essa parceria. E aqui, quero fazer meu barracão, também, virar um ponto de cultura. (Mestra Jesus)

Penso que desde quando você começa a questionar sobre o que se repete, o que exclui, o que segrega, o que é imposto, o que é mono e não multi, já está a se decolonizar. Sabendo que:

A colonialidade se manteve viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em todos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

É antes de tudo desaprender as colonialidades tão reforçadas pela escola institucionalizada, porque nos ensinaram que “o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular” (Silva, 2007, p. 495), criada pelos e para os europeus – a dita civilização europeia. Mas houve e sempre haverá resistência em sociedades multiculturais, como nos alerta a professora Petronilha Beatriz: “O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como “minorias inúteis”, reagem” (Silva, 2007, p. 498).

A essência da ancestralidade volta-se para a união do velho com o novo, da influência do passado no presente, do visível com o simbólico. Trata-se da relação dos antepassados, com os que se encontram presentes e àqueles que ainda chegarão, muito além das de parentesco, pois diz respeito à história e tradição de uma cultura (Souza, 2017, p. 14 *apud* Santos, 2022, p. 14).

Carimbó não é somente dança e batuque, mas modo de viver, dizer-fazer e resistir

Aos olhos da polícia, no final do século XIX, o carimbó (historicamente os batuques) era reprimido porque atentava contra a ordem de um capitalismo pós-colonial representado por uma elite branca, cristã e europeizada da Belém da *Belle Époque* amazônica. Nesse contexto, o carimbó foi proibido em espaços públicos e privados por meio da Lei Municipal de Belém n. 1.028, de 5 de maio de 1880, presente no código de Posturas (Costa, 2011), pautado por um pensamento homogeneizante, característico do pensamento colonizador. Vicente Salles e Marena Isdebski Salles (1969) remetem ao Código de Posturas de Belém, da Coleção de Leis da Província do Grão-Pará, Tomo XLII,

Parte I, com título *Das bulhas e vozerias*, para falar da proibição e perseguição ao carimbó:

Artigo 107. É proibido, sob pena de 30.000 réis de multa. Parágrafo 1°. Fazer bulhas, vozerias e dar altos gritos sem necessidade. Parágrafo 2°. Fazer batuques ou samba. Parágrafo 3°. Tocar tambor, carimbó, ou qualquer instrumento que perturbe o sossego durante a noite, etc. (Salles; Salles, 1969, p. 260).

Hoje, sua prática é reconhecida como Patrimônio Cultural Brasileiro, inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em setembro de 2014, graças à mobilização dos grupos de carimbó do estado do Pará e de ativistas culturais que construíram um movimento intitulado *Campanha do Carimbó Patrimônio Cultural*. E foi a partir dessa patrimonialização que surgiram, e surgem, vários outros grupos de carimbó, principalmente em Belém. E com esse *boom* de grupos, o que mais temos visto são coletivas de mulheres produzindo, ensaiando e se apresentando em rodas e lugares em que o carimbó dos mestres prevalecia. O grupo pioneiro foi o *Sereia do Mar*, da vila Silva, no município paraense de Marapanim, mulheres que são referências para a nova geração de carimbozeiras².

O carimbó vem resistindo e se firmando em vários chãos, sejam eles de areia, piçarra (brita) ou asfalto, construindo narrativas tecidas e repassadas por gerações de carimbozeiras/os que, entre o sagrado e o profano, alimentam memórias de carimbó de matriz africana e encharcado criativamente de cul-

2 Para conhecer mais sobre o grupo *Sereia do Mar* ler: OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calde-raro. **Antes que o tempo passe tudo a raso**: tambores matriarcais do grupo de carimbó Sereia do Mar da vila Silva em Marapanim, no Pará. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

turas também amazônidas, como a indígena. Sim, o carimbó é uma cultura afro e indígena que vem construindo processos de identidade e de identificação, a partir, também, de coletivas. Vicente Salles, estudioso da cultura afro-brasileira na Amazônia, mergulhou nas manifestações culturais como o batuque, o carimbó e o boi-bumbá, e sobre o assunto afirma que o:

Carimbó e gambá designam o mesmo tipo de tambor [...] E por extensão designam também duas modalidades de expressão do folclore paraense. No Pará, nos últimos tempos, alguns comunicadores insistem na desinformação da origem indígena do carimbó, como derivado de curimbó, contrariando as lições mais antigas, quase como reivindicação de “branqueamento” da dança de terreiro. [...] É verdade que além dos negros, os tapuias adotaram vastamente o carimbó e seu assemelhado gambá, sendo esta denominação imitativa da maneira da gambá, transportar o filhote sobre seu dorso, um tanto semelhante à maneira do tocador enganchar-se sobre o dorso do tambor (Salles, 2016, p. 36-37).

Considerando-se o tempo das produções de Vicente Salles, século XIX, e sua observação a respeito da origem do carimbó, ainda hoje são produzidos textos acadêmicos que reforçam a ideia da influência europeia na raiz da cultura do carimbó, contrariando o que o autor comprovou nos seus estudos de décadas de pesquisa. Além disso, temos as narrativas orais de mestras e mestres que contam histórias de carimbó, mas muitas continuam invisibilizadas, não documentadas.

Carimbó ancestral

Tudo na vida tem uma origem, né? Não é o batuque que não vai ter, que vai ser diferente, né? Tudo teve um primeiro, então com

as evoluções, estudos, com as pesquisas. Como nós somos brasis, né? Somos um país muito diversificado na nossa cultura, que bom por isso, né? Diversidade. Eu penso que cada região onde tinha determinada tribo, fazia seus batuques diferenciados, seus rituais, tudo que eles faziam era pra referenciar a natureza, isso a gente sabe. E se eles plantavam e quando iam fazer a colheita faziam uma festa, a chuva quando vinha chegava também faziam festa, quando caçavam animais também faziam festa, tudo eles aproveitavam dos animais o coro, os dentes, tudo tem simbologia. Os instrumentos para os rituais que são feitos da natureza, né?

Hoje não tem três tipos de carimbó? Segundo os estudos? As vertentes? Pois é, são carimbós, por conta das influencias que vieram. O meu medo, e meu pavor é que essas influencias seja demais influenciadora que vão é esquecer das nossas raízes. Medo de cortarem nossas raízes. Por exemplo, tão “balezando” muito o carimbó nas grandes metrópoles, demais dançado na ponta do pé com muito rodopiado. Não dá mais pra dançar, porque tem que ter muito equilíbrio pra ficar na ponta dos pés. Hoje, as crianças fazem aula de balé na cidade grande e não de carimbó. Hoje tem carimbó das praias, o carimbó do salgado, dos campos, o carimbó estilizado para os turistas, né?

Os toques originários, os nossos irmãos da nossa negritude, eles são fascinantes, quando eles trazem esses outros ritmos que são alegres, pra cima, pra frente, essa dança agitada, frenéticas, rebolada. Eles são muito bons no que fazem, são responsáveis. As danças perfeitas, as performances perfeitas. Onde tem esse carimbó mais frenético pode dizer que é de influência deles, dos nossos irmãos africanos, dos negros. E aí mistura-se com esse compasso indígena (faz o som com as mãos batucando na mesa) aí casou. E fez um casamento maravilhoso! (Mestra Jesus)

Mas, por hora, essa roda é para pontuar o protagonismo da mestra Jesus a respeito da construção da coletiva “Mulhe-

ridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó”, que vem se fortalecendo e resistindo aos diversos obstáculos que, nós mulheres, precisamos enfrentar para que possamos nos ajuntar. O patriarcado muito se incomoda quando as mulheres se coletivizam, porque isso ameaça o *status quo* garantido estruturalmente por uma sociedade, ainda, muito sexista – como bem nos alerta bell hooks:

As mulheres são um grupo mais vitimado pela opressão sexista. Tal como outras formas de opressão de grupo, o sexismo é perpetuado por estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com o *status quo* (hooks, 2019. p. 79).

A cultura do patriarcado propaga que existe uma rivalidade entre as mulheres, que juntas produzimos fofocas e não solidariedade política. Bell hooks alerta para que nós desaprendamos os ensinamentos patriarcais “caso queiramos construir um movimento feminista duradouro” (hooks, 2019, p. 79). É mais desafio, mas sigamos!

Eis que nasce a coletiva “Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó”



Figura 8 – Mestra Jesus Rodrigues ao microfone - I Fórum de Mulheres Amazônidas do Carimbó

Fonte: produzida por Jam Sancas (2023).

Porque somos guardiãs do nosso carimbó

Sim, sou mulher lésbica, negra no carimbó. Dentro do carimbó foi bem pior que no grupo de pagode que eu tinha. Eu sentia que eu era mais respeitada, eram meus irmãos, família. No carimbó eu senti mesmo a discriminação, o desrespeito, desprezo. Assim, na hora das apresentações, quando eram os homens pra cantar tinha uma atenção maior, mas quando era eu não tinha essa atenção, era diferente. As músicas que eu cantava não eram acompanhadas, uns saíam dos curimbós pra não acompanhar. Muitas vezes pedia pra alguém acompanhar nos outros instrumentos. Numa viagem pra Pontas de Pedra, pro festival, eu senti muito na pele. Lá na lancha, numa roda de carimbó, cada um puxava um carimbó e todo mundo cantava junto, mas quando eu puxei meu carimbó “Caboclo rústico do Marajó”, foi até

um rapaz flautista que puxou, aí quando terminou o arranjo da flauta ficou só eu e a Mosi cantando, todo mundo parou, e esse carimbó é bem conhecido o refrão. Mas ninguém cantou. Saímos de lá. Depois disse que não ia mais cantar com eles, com os homens do carimbó, muitos grupos de homens que estavam indo também pro festival. A mestra Neire, finada Neire, também percebeu isso, que tava lá, comentamos sobre isso. E no festival quase sempre tem uma mesa pras mulheres palestrarem, eles que organizam - mas difícil ficarem. Quando as mulheres vão pra mesa eles dispersam. Aí estávamos comentando sobre isso, que só ia mudar se nós mulheres tomássemos uma atitude, lutar, fazer algo paralelo pra que fossemos respeitadas. Pra falar essa questão do patriarcado, que é só os homens. Até quando, né? Enfrentei isso também em Pontas de Pedras, quando fomos cantar na praia, eu furei a fila, peguei o microfone e cantei, pedi a nota pro mestre que tava tocando, me dá um lá menor, me deu e comecei a cantar. Era uma fila para os grupos cantarem, só era macho, só era macho. Daí falei pra um dos coordenadores: - poxa, tu tá aí na fila pra cantar o tempo todo, vocês cantaram o tempo todo, dá pra quem é de fora também. Quando ele saiu pra pegar a cerveja eu entrei na vez dele. Aí peguei o microfone, vi o cara entortar a boca que tava mexendo no som, desdenhando, mas quando abri a boca pra cantar ele ficou todo errado, surpreso, imaginou: “ah é mulher e vai fazer cagada”. Então foi ao contrário que ele pensou. Aí mandei uma hora e meia de show lá. Aí a mana Vânia Gleyce de Breves pegou meu gancho. Ou seja, as mulheres puxando as mulheres. Porque elas mesmo sozinhas não tem coragem pra enfrentar. Tem que ter muito peito! E tinha aí o momento, também, de cortar o som pra tirar logo a gente do palco. Aí aconteceu tudo isso, em Pontas de Pedra, a gente fez uma roda e falamos sobre isso, a mestra Tereza, eu, a Natasha, Mari, e a finada mestra Neire. E a gente falou sobre um fórum e falar tudo que aconteceu, essa situação lá do festival. Aí cada uma foi pro seu município, pro seu lugar. Aí a mestra Tereza Catarina veio no meu privado, a gente tava no grupo de

WhatsApp do Marajó Paid'égua, da organização do festival, e eu falei umas coisas lá, revoltada, denunciando. E a Tereza pediu permissão pra fazer um grupo só de mulheres pra falar sobre isso, pra gente pensar o que se pode fazer daqui pra frente. Aí aceitei e fomos adicionando mulheres, convidando e foi dando certo. Égua! Tá dando certo! O grupo já formado, soube que teve um evento lá na Universidade Federal do Pará que aí já tava rolando pra amarrar o fórum, falando sobre isso. Mas aí comecei a ficar estranhando porque não chamaram as outras que começaram essa conversa, essa organização para o fórum. Me posicionei no grupo e não aceitei que fizessem sem a gente, quem realmente começou. Até me senti traída porque não me falaram nada, não me chamaram, as outras também, nós que iniciamos esse movimento. Queriam mostrar que tinha começado lá nesse encontro na universidade, e não foi. Que já era o fórum acontecendo. Mas sem nós, né? Mulheridades tem muito futuro. Hoje, a coletiva pra mim e Mosi é a nossa família. Hoje não estamos mais sós. Mulheridades não é só tocar carimbó, é além disso. Tem muita coisa grande que vai acontecer, porque somos guardiãs do nosso carimbó, de uma maneira muito responsável. Porque a gente sabe como tem que ser, com fé e simplicidade. (Mestra Jesus)

O movimento Mulheridades³ e Diversidades Amazônidas do carimbó (MAC) surgiu como resistência às situações desafiadoras impostas às mulheres do carimbó, reflexo de uma cultura que supõe não pertencer às mulheres o lugar do canto, da composição, do tocar – daí decorrendo retaliações e tentativas de silenciamentos em rodas em que os homens são os organizadores e a maioria participante.

3 Esse termo foi pensado pela socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí, com base na filosofia Yorubá e sobre como as pessoas nas nossas culturas ocidentais veem a mulher de um jeito só, com papéis sociais fixos e identidades uniformes, da seguinte obra: OYÈWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Essa resistência à presença das mulheres, em eventos organizados por carimbozeiros, vivenciamos durante um Festival de carimbó ocorrido em um município da ilha do Marajó, em julho de 2023, que contou com a presença de muitos mestres e poucas, mas resistentes, mestras. Quando as mestras foram chamadas ao palco para palestrarem e cantarem, os homens se retiraram, afastando-se daquele momento em que acontecia o protagonismo feminino. E muitos são os relatos compartilhados pelas mestras sobre tentativas de silenciamento. Frente a isso, foi desejado, por mestra Jesus Rodrigues, do Marajó, um movimento de mulheres do carimbó para combater tais silenciamentos. Surge, então, o movimento Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó, composto por mulheridades em diversidades. Atualmente somando noventa e cinco mulheres.

Após os primeiros diálogos com as manas que participavam do festival citado, nasce a ideia de criação de um grupo de WhatsApp para dialogarmos sobre questões que nos alcançam nos nossos fazeres de carimbozeiras, divulgando shows, comercializando instrumentos musicais feitos por mãos de algumas mestras, marcando encontros para ensaios e tudo mais que se refere ao carimbó, fortalecendo, assim, nossa rede das mulheridades e diversidades. Desse movimento, houve a necessidade de construirmos o nosso I Fórum de Mulheridades e Diversidades do Carimbó, para que pudéssemos sair do virtual e irmos para o presencial, a fim de nos ver, escutar, fazer batuque, cantar e dançar. Dizer para o que viemos fazer enquanto coletiva de resistência a qualquer tipo de opressão. Pensamos em uma pauta a partir dos questionamentos, denúncias, desejos e sonhos partilhados, e o “fazer-se” mestra foi um dos temas bastante caro durante nossa roda de conversa.



Figura 9 – Cartazes de divulgação dos eventos

Fonte: elaborada por Márcia Gomes (2023)

No primeiro fórum, realizado na segunda quinzena de outubro de 2023, em Belém (PA), dialogamos sobre o “fazer-se” mestra, sobre a construção das experiências e sobre os desafios enfrentados por cada uma, cada grupo de carimbó presente.

A expressão “fazer-se” é inspirada no conceito construído pelo educador Elison Antonio Paim, na sua tese *Memórias e experiências do fazer-se professor(a)*, de 2005, para pensar sobre o “fazer-se” dos professores e professoras a partir das suas memórias e experiências vividas, enquanto profissionais de História em início de carreira – o que “é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar” (Paim, 2005, p. 160), ou seja, um devir. Ainda segundo Paim (2005), esse “fazer-se” é permanente e sempre em uma relação interpessoal e relacional, desse modo, percebemos, a partir das falas das mestras, que se tornar mestra é uma prática processual e relacional. Além disso, levantamos proposições, dentre elas, a de realizarmos encontros por região do estado para agregar mulheridades amazônidas e expandir os diálogos rumo a um encontro estadual a ser realizado no

segundo semestre. Em dezembro de 2023, realizamos o Encontro de Mulheridades do Carimbó do Sudeste do Pará, em Marabá, cujos resultados estão presentes em uma carta coletiva do encontro.

A coletiva se fortalecia cada vez mais, a ponto de conseguirmos realizar nosso segundo fórum na segunda quinzena de outubro de 2024, após o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, momento em que a cidade de Belém recebe muitas pessoas do interior, do Brasil e de fora do país. Aproveitamos o mês de festas da Santa pra fazer nosso encontro, novamente com poucas parcerias, mas conseguimos. Mas pra esta conversa aqui, o foco é no primeiro fórum, lugar de fortalecimento da coletiva recém-formada e também do protagonismo da mestra de carimbó Jesus Rodrigues.

“Fazer-se” mestra



Figura 10 – Mestra Jesus Rodrigues (I Fórum da coletiva)

Fonte: elaborada por Sil-Lena Oliveira (2023)

Antes de conhecer o conceito de mestra, construído pela mestra Jesus, partilhado durante o I Fórum de Mulheridades e Diversidades do Carimbó, conheceremos um pouco da pesquisa de Alcinéia Santos, intitulado *O lugar de fala das mestras: espaços de experiência social, temporal, simbólica e de resistência artística* (Santos, 2022). Nesse trabalho, a autora problematiza as relações de gênero, questionando o número reduzido de mestras nos folguedos na Bahia no âmbito da dança, e constata que:

Na pesquisa para instigar o processo criativo tomei conhecimento da existência da primeira e única mestra de Maracatu Nação, até aquele momento. E só então percebi a desproporção descomunal de mestras em relação ao quantitativo de mestres da cultura popular. Esse fato me chamou atenção diante de tantos grupos dessas manifestações populares espalhados pelo Brasil (Santos, 2022, p. 18).

É o que as mestras e carimbozeiras também constatarem e questionam, as poucas mulheres mestras do carimbó, e outras questões de gênero observadas por elas. São falas de denúncias, desabafos, dúvidas, de empoderamento, sagacidade, de alegria e de muita presença. No momento em que todas falavam, cada uma no seu tempo, parecia que ecoavam gritos – uma força de um querer dizer quase aos berros, como se há muito tempo tivesse ficado sufocado, silenciado. Catherine Walsh parece traduzir esse sentir coletivo quando diz sobre si, que também é sobre nós: “Mi grito es producto y reflejo de la acumulación de um sentir. De unos sentires sentidos y vividos” (Walsh, 2014, p. 18).

A pesquisadora Alcinéia Santos ainda nos chama mais atenção ao relatar que:

Apesar de uma expressiva presença feminina, é notória a enorme quantidade de grupos tradicionais de danças populares comandados por um mestre. O número de mestras assim, se torna inexpressivo quando considerado o conjunto dessas agremiações. A fim de compreender essa disparidade, propõe-se analisar quais espaços estão reservados às mulheres, não apenas no âmbito social mais abrangente, mas mais especificamente, neste ramo da cultura popular. No entendimento de que assim como nas demais instituições sociais, o patriarcado, sistema social de dominação masculina sobre as mulheres, que se estrutura de modo a determinar uma distribuição desigual do exercício do poder, tem restringido o lugar de fala dessas mulheres a posições subalternas (Santos, 2022, p. 20).

Mas as mulheres resistem com arte às opressões, porque, como nos alerta Santos (2022, p. 21) sobre a arte: “não deve ser vista apenas como estética, mas como propulsora de transformações sociais”. No carimbó não é diferente. A mestra Jesus comprova isso com as experiências narradas, memorizadas, que trazemos a seguir.

Eu não tô mais sozinha nessa

Então é ser chamada de mestra, de repente, quando me toquei estavam me chamando de mestra, e não fui eu quem inventei isso. Eu penso que quando eu comecei a participar do segundo Marajó Paidégua, e só penso que 2016 por aí, começaram a falar mestra pra lá mestra pra cá, e eu não entendia muito porque existe vários tipos de mestria, e a pessoa vem desde lá da bíblia quando os apóstolos chamavam Jesus de mestre. Por que chamavam ele de mestre? Porque ele ensinava com amor, com carinho, ensinava com devoção, dedicação de maneira muito natural Ele nunca ficou boçal por causa disso, nunca se exaltou por causa disso, e aí tem também mestre acadêmico, que é aquela pessoa que estuda na universidade, que faz mestrado aí recebe diploma

defende uma tese, é mestre. E até no Marajó Paidégua a gente vinha numa van, todo mundo, aí todo mundo mestre pra cá mestre pra lá, aí um cidadão, um jovem que falou: mestre? mestra? Aí ele começou a dar um saravá lá, porque mestre a pessoa entende que é só do acadêmico. Então é aquele que ensina que leva conhecimento e que se preocupa de ter a sua integridade com a sua preservação muito valorosa, que passa isso com carinho, com amor, e não é preciso se envaidecer por isso. Eu não me sinto melhor do que ninguém aqui, não me sinto pior, eu me sinto pleiteada, quero contribuir o que eu penso contribuir com a raiz, com a cultura do carimbó. Mas pô, eu não sei fazer um curimbó, eu não sei como se confecciona um banjo, não sei confeccionar uma maraca, o que eu sei fazer é confeccionar letra de música, então é uma maneira de contribuir para o mundo do carimbó, né? Lá no Marajó, hoje, graças a Deus, as pessoas estão evoluindo nessas questões da cultura popular. As mulheres, elas já estão tendo uma representatividade, você vai em Soure, por exemplo, e você nota mulheres tocando os instrumentos de carimbó, cantando, compondo e a gente fica feliz. A gente diz: “eu não tô mais sozinha nessa”. Isso é muito maravilhoso! E hoje estamos aqui, gente. Então pra mim, essa mestria ela veio disso, desse momento de quando me chamaram de mestra eu fiquei assustada, mas hoje eu posso dizer que eu tenho orgulho mesmo de saber o que é ser um mestre ou uma mestra, então hoje eu me orgulho de ser chamada e me aproprio disso mesmo, e fico na pavulagem, mas não fico boçal, tá? (risos). Obrigada! (Mestra Jesus).

Dizer mais dessas memórias e experiências ancestrais das culturas do carimbó, na Amazônia paraense, trata-se de um posicionamento antimodernidade. Uma das tantas maneiras de anunciar esperanças e denunciar colonialidades, freireanamente pensando. Uma brecha aberta, rasgada, dessa lona pesada sustentada pelo patriarcado, pela misoginia, pelo machismo,

racismo e pela LGBTQIA+fobia, um sistema contra a vida. Mas há também outros projetos, outras lógicas construídas coletivamente por pessoas que existem, resistem e (re)existem (Walsh, 2014). Por mais *grietas* que, segundo Walsh (2014, p. 32), é de onde “brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas para aprender a desaprender e reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente”, em nível individual e coletivamente.

Que possamos mobilizar nossos cantos e de outras/es para ações questionadoras, provocadoras e transformadoras de realidades, principalmente questionando o sexismo, que é alimento para opressões e explorações. Precisamos de mais cantos de esperança, mas “sem sermos esperançosas por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”, para lembrar Paulo Freire (1999, p. 38), que não nos deixa esquecer.

A história do Carimbó é permeada de opressão, mas também, de resistência e de muitas memórias que precisam ser lembradas, cantadas/contadas e escutadas. É durante o ato de rememorar que podemos perceber o sentimento de pertencimento de uma comunidade, do seu grupo social; “a memória é sempre uma construção onde a lembrança é parte constitutiva de nossa identidade, do nosso sentimento de pertencimento” (Araújo, 2012, p. 34).

Contar, cantar, dançar, tocar é tudo construção de narrativas. Nas orais, é quando “na palavra dita e cultivada, conserva-se a memória e a história do grupo”, ensina Evaristo (2020, p. 103). Sejamos mulheres revolucionárias, construtoras de “poder criativo e afirmativo diante da vida” (bell hooks, 2019, p. 132). O Carimbó produz ambiências culturais e políticas resistindo às tantas colonialidades, e é bom saber que carimbó educa também.

Penso que desde quando você começa a questionar sobre o que se repete, o que exclui, o que segrega, o que é imposto, o que é mono e não multi, já está a se decolonizar. Durante *I Fórum de Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó* foi muito evidente e recorrente essa reflexão sobre as colonialidades, tão reforçadas pelas instituições de ensino, por exemplo, porque nos ensinaram que “o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular” (Silva, 2007, p. 495), criada pelos e para os europeus – a dita civilização europeia. Mas houve e sempre haverá resistência em sociedades multiculturais, como nos alerta a professora Petronilha: “O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como “minorias inúteis”, reagem” (Silva, 2007, p. 498). O carimbó, também, nos ensina a reagir quando somos oprimidas, quando tentam nos silenciar e negam a diversidade – mas onde houver opressão, haverá resistências.

Sim, nós existimos, resistimos e insistimos!

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013,
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 213-240.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Esco-lhidas, v. 1).

COSTA, Tony Leão da. Carimbó e Brega: indústria cultural e tradi-ção na música popular do norte do Brasil. **Revista Estudos Amazô-nicos**, v. 6, n. 1, p. 149-177, 2011.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Es-crevivência**: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista**: da imagem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LIMA, Valdemar de Assis. **O branco no preto e o preto no bran-co**: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MALDONALDO-TORRES, Nelson Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Uni-versidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poé-ticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonia-lidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo pas-se tudo a raso**: tambores matriarcais do grupo de carimbó Sereia do Mar da vila Silva em Marapanim, no Pará. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, significados e interpretação nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

SALLES, Vicente.; SALLES, Marena I. Carimbó: Trabalho e lazer do Caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.

SALLES, Vicente. **Lundu**: canto e dana do negro no Pará. Belém, PA: Paka-Tatu, 2016.

SANTOS, Alcinéia Soares dos. **O lugar de fala das mestras**: espaços de experiência social, temporal, simbólica e de resistência artística. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. XXX, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **E-misférica**, v. 11, n. 1, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ediciones Abya-Yala. Quito: Equador, 2013.

EU NÃO TENHO TEMPO DE PODER TER O TEMPO INTEIRO: UMA VIDA DE RESISTÊNCIA PARA A EXISTÊNCIA

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Memórias de pessoas negras quase sempre são carregadas de faltas, que são desde em coisas mais corriqueiras e impensadas, como ter a possibilidade de tomar um leite quentinho diariamente com café e pão, até a possibilidade de se sentir segura em um abraço a cada final do dia. E são essas memórias que aqui compartilho, de uma negra quilombola de 64 anos de idade, atualmente discente de um curso normal, na cidade de Pelotas, no sul do Rio Grande do Sul.

Filha única de um casal, logo pensamos no quanto essa criança deve ter tido de tudo, amada, mimada e rodeada de zelo, muitos brinquedos, muitos colos, muitas brincadeiras, gostosuras e travessuras. Talvez, se eu relatasse de outra forma, teríamos uma aproximação mais imediata do que está por ser mencionado. Vamos lá!

Filha única de um casal de negros quilombolas, logo é imediato visualizarmos o quanto essa criança deve ter tido em tudo, a falta. A falta do tempo para ser amada, mimada e rodeada de zelo, muitos brinquedos, muitos colos seguidos de muitas brincadeiras, gostosuras e travessuras.

O título deste artigo responde a essas ausências, quando paramos para olhar o tempo que corpos negros possuem de ter tempo para ser, para se refletir nos olhos de outro corpo negro e aceitar que fomos roubados das nossas mais íntimas formas de existir, e que o que nos resta é ouro, do qual viemos defendendo historicamente nas nossas (des) derrotas.

É deste lugar coletivo que a protagonista deste estudo (identificada como L.I.A.S.) narra suas dores. Sim, feridas abertas, curadas e/ou mal cicatrizadas que doem, também em nós negras. Tudo junto, ao mesmo tempo, foram como os cenários de vida da criança negra quilombola foi se construindo em lutas, por sobrevivência.

Brigas que faziam com que a mãe, “mulher fecundante” (Evaristo, 2021, p. 35), tivesse que encontrar meios de se mostrar um porto seguro para a filha, quando a mesma não tinha onde se segurar, frente ao álcool, ao jogo e às calaças noturnas.

Naquele tempo não tinha merenda, tomava café de manhã ou tomava café com farinha, engrossado com farinha, ou era batata-doce, ou pão torrado e ia para a escola. Na hora da merenda, não tinha nada, chegava da escola em casa, almoçava nas horas que tinha me alimentar e deu. Eu não passei necessidade porque o pai plantava, tinha abóbora, tinha tomate, tinha cenoura. A gente passou alguma necessidade de algumas outras coisas que a gente tinha vontade de comer, mas assim, fome do feijão e arroz a gente sempre tinha. A gente não tinha. Ah, fazer aniversário e fazer um bolo, não tinha, fazer um churrasco, não tinha. Então era fazer o trivial e a gente se contentava, porque só tinha aquilo para comer. Então a gente se contentava e não pedia, a gente não exigia... porque sabia que não, e a gente já vinha naquele ritmo que não pedia. (L.I.A.S. 2023)

Se por um lado a escola pública dos mais pobres não atendia as necessidades alimentares, em casa não passava fome, pois o pai plantava, mas, como ela mesma relata, só comia o que era plantado.

Quando essa menina quilombola vem para nossa conversa e relata que nunca tinha um bolo de aniversário, uma forte

emoção ocupa o ambiente e somente é interrompida pela fala potente, mencionada com alívio, referindo-se à atitude da mãe de colocar o pai para fora de casa com seus pertences, e assumir sozinha o que já era sua condição na maior parte do tempo, a criação de sua filha.

A mãe trabalhava aos sábados. E o que ela fazia? Ela recebia e aí ela trazia bolachinha maria. Eu me lembro que ela vinha de saco de pacote e aí a gente comprava a varejo na venda. Era assim a gente não fazia mercado, supermercado, essas coisas não tinha ia à venda. Comprava copo de óleo, copo de vinagre, meio quilo de arroz, meio quilo de açúcar, era tudo a varejo era essa função de uma vida que não foi tão fácil, mas serviu de aprendizado. (L.I.A.S. 2023)

Aquele pouco de relação com o pai, que se construía na ausência, passou a não existir mais, já que esse homem respondeu à decisão de sua mãe com o distanciamento ao ignorar a paternidade após a separação. Trata-se de uma mudança, pois, se por amor havia o sentimento da falta, agora o que via e sentia se resumia ao abandono e negação de sua existência.

É com as mais velhas que aprendemos o que necessitamos para existir e dessa forma sua mãe fez, como ressalta ao dizer que sua mãe ensinou tudo, mas queria que a filha tivesse estudo. Sim, estar nas escolas sempre compôs a pauta do povo negro, pois sempre souberam da importância de nossa sabedoria ancestral estar sendo difundida em outras encruzadas, para que pudéssemos estar também decidindo, que rumos nossos passos tomariam. E sobre esses rumos, relata:

Apanhava tanto, e lembro da última numa fase de revolta, pois não podia ter amigos em função dos pais serem separados...

Apanhei de abichar e dali em diante (14 anos) fiquei submissa da escola, do marido, do trabalho, até me decidir a fazer a fênix renascer. Agora demoro a me decidir, mas quando decido, não volto atrás. (L.I.A.S. 2023)

Os bancos escolares não são suficientes para nos prender nas escolas, quando essa escola assume o papel de guardiã de privilégios daqueles que sempre a protagonizaram, sendo assim, a quem é imposto viver na falta, precisa priorizar o poder (ter estudo) ou a vida de subsistência. E essa jovem quilombola vai ser evadida pelo sistema colonial, racista, machista, classista e opressor, tornando-se mais uma mão de obra em um contexto que sempre a visualizou com a carga da escravidão nos ombros, e que busca aprisioná-la nessa condição de servidão.

A abordagem sobre a história indígena e afro eu acho que deve começar a ser falada muito cedo. Na escola colocaram como obrigatório, eu acho o máximo, deve ser desde cedo, já tá até tarde . Eles vão aprendendo e, se vier desde pequeno, eles vão ser racistas só se quiserem. Eu não tive em casa alguma coisa que falasse sobre ser negra, preconceito, tinha aquele tabu, aquelas coisa de falar em sexo e outras coisas. Enfim, as pessoas ignorantes, criadas ignorantes, mas na escola a gente sofria muito isso nas brincadeiras, “não vou brincar contigo porque tu é negra”. Porque eu não gostava de trança, eu levei 55 anos para fazer uma trança, porque a mãe fazia aquela trança de dividir o cabelo ao meio e ficavam aquelas tranças grossas, e era feio mesmo. Então há “o teu cabelo é duro”, é ruim assim, assado, e eu chorava, e daqui a pouco já seguia brincando, mas hoje, sim, a gente já pensa diferente. (L.I.A.S. 2023)

Esse voltar a se trançar ela atrela à força que possui. E me autorizo a dizer que ocupa um libertar-se, pois o sorriso que

irradia do seu rosto quando está de tranças é único. Mas diante dessas marcas que confiou a mim, após preencher o termo de consentimento, o que mais enfatizava em si não foi a força, mas a coragem, o que pode ser evidenciado quando fala que “pelas dificuldades da vida, coisas que já passei, coisas que tirei de letra, de 4 a 5 anos pra cá me acho corajosa pela minha índole” (L.I.A.S. 2023).

É nessa coragem que o corpo negro da mulher transgride, mas que tem sido lido somente na condição de um corpo guerreiro e forte. Esses relatos me devolvem a sentir e pensar no que somos e, não menos urgente, no que tentam forjar que nos tornemos, quando já não permitimos que imponham sobre nossos ombros o que nos negamos a carregar.

Sempre tem em nossa estrada um eco de que tu consegue, tu suporta, tu chega, mas isso é o que nos aprisiona na solidão, no abandono, no apagamento, em um processo de desafeto e negação, do qual somente nossa coragem cobre nosso corpo, mas cabe dizer que nem sempre somos corajosas, e tudo bem.

Essa negra adulta deixa uma porta aberta ao me dizer que, quem sabe um dia, conte-me algumas coisas que até então não foram mencionadas, e que talvez tenha tido a pretensão de esquecer-las, mas um dia, quem sabe um dia, encoraje-se e possamos rememorar essas sequelas, que nesse momento ainda ocupam o terreno do terror e do medo que nós negras também sentimos.

Vivemos em estado de estar fora, somos um projeto de inúmeras tentativas de validação de sermos reconhecidas como as estranhas, mas nunca aceitamos essa retirada, mesmo que signifique estarmos novamente sendo saqueadas violentamente do nosso direito de existir, pois estamos sempre a postos em ações

de sobrevivência que nos garantam existência, pelo fato de sermos as racializadas.

A pergunta que fica é em relação a que ações as mulheres não negras estão realizando, enquanto estamos criando permanentes estratégias de vida? Enquanto elas vivem, temos que estar em ação para sobreviver, sendo assim, novamente nos roubam a oportunidade de viver ao ter que escolher sobreviver.

E estamos sempre na contrarregra do deixar tudo como está, pois sabemos quem são os reconhecidos, por estarem sempre no lugar do ter e do ser, às custas da negação e (des)reconhecimento do que se distancia do padrão imposto.

A nossa vida de infância foi muito pobre, muito, mas muito nem era pobre. Era paupérrima nossa casa, tanto lá na casa da vó quanto a do meu pai, que já vinha da vida de quilombo. A casa não tinha chão. Na casa em que nós morávamos, eu com 4 anos, a nossa casa incendiou e a mãe mudou para um outro endereço onde ela mora até hoje. A casa tá lá é que agora ela mora comigo. E era casa de chão batido, não tinha era de madeira, era umas divisórias, nossas camas eram camas de ferro, com colchão de palha, dava uma viradinha no colchão e botava no chão para secar, e era aquela função toda. Meu pai era da lavoura, a vida inteira o pai era rural e a mãe trabalhava na fábrica, porque não tinha estudo nenhum. O pai faleceu sem saber escrever e nem ler e a mãe, na época que veio o Mobral, ela entrou e, sabe, assim, alguma coisa ela lê e assina o nome dela. Na época que eles se separaram, o pai separou da mãe e de mim. E na época, quando ela foi lá ela disse que não queria nada dele. Meu pai bebia muito, muito, e assim era violento, bagunçava. São coisas que a gente lembra, mas são coisas que as pessoas não presenciavam, mas nos de casa nós sabíamos o que acontecia. E mesmo assim a mãe ainda ficou casada 22 nos com ele. E quando eu tinha 9, a mãe disse não dá mais, não tem como estas crianças tá presenciando.

Era eu e um irmão de criação que já faleceu, então no momento que ele foi no juiz e a mãe disse que não queria nada para não ter vínculo nenhum com ele, se separou totalmente, então ele foi um pai ausente a partir daí. Ele morava do lado de casa, minha vó morava no terreno do lado e ele no outro, a mãe abandonou a casa e ele ficou morando do lado. Foi um pai que estava ali, mas foi ausente. (L.I.A.S., 2023)

Essa quilombola remanescente do Quilombo Gregório Amaral Filho rememora e dá espaço para que o pranto possa estar, na sombra de um “Pai que não a cuidou”.

Essa falta de cuidado que nos foi imposta em contextos de crueldade e tentativa de renúncia de nossos valores fez com que perdêssemos nossas famílias, pois o consolo nem sempre foi em abraços e afetos, em uma comida quentinha, em um sorriso malicioso, isso tudo foi destruído para dar lugar a brutalidade, ao álcool, à truculência da qual o viver passou a ser sinônimo de incontestável bravura, que necessitou se alicerçar em práticas que respondessem ao mesmo tom das brutalidades sofridas.

Nos arrancaram de nós mesmos, por reconhecer o quanto somos Ubuntu¹, pois em coletivo significaríamos o fracasso de seus projetos de aniquilação de corpos, que sempre estiveram aptos a assumir o poder, por conta da vivência ancestral firmada na humanização e coletividade no qual a sociedade atual tenta se inspirar, já que ainda não aprendeu que isso não tem relação com subalternizar, negar, oprimir, se beneficiar, mas se reconhecer com o outro em essência.

Em qualquer lugar que eu esteja, sou negra e, como ressaltei, chances não são oferecidas, por conta da determinação

¹ Modo de vida que compreende que o viver, o tornar-se humano somente sendo possível através do outro. O que é feito ou provocado volta-se a si, é o existir porque há a tua existência.

exteriorizada em nossa pele, carregada das práticas da escravidão (Fanon, 2008). Ser professora quilombola é “[...] um orgulho. Realização minha, pode até não seguir, mas orgulhosa de onde eu tava e de onde vou chegar. Tu és negra, é difícil chegar, então vou me dedicar ao máximo para não deixar desejar.” (L.I.A.S., 2023).

Há nesse relato um sentimento regado pelo compromisso de “mostrar que chega lá independente da nossa cor” e assim exemplifica trazendo registro de familiares, docentes e pós-graduadas (professoras, assistentes sociais, advogados), o que faz com que o sorriso inunde seu rosto.

Eu acho muito importante as pretas estudarem. Vamos deixar um legado para os netos, os filhos tenho primas por parte de mãe que são médicas, duas primas que são professoras, uma é afilhada e muitas delas primam pelo estudo. Tem assistente social e as filhas todas são professoras doutoradas. Talvez tu as conheça, pois são envolvidas na política, o pai delas era irmão do meu pai. Ela descobriu a história do Quilombo. (L.I.A.S., 2023)

Galzerani (2021, p. 103) reconhece o rememorar, conforme conceituado por Benjamin, como o partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente.

Na observação do estágio a professora da turma me apresentou como professora, a orientação era de observar e não dar opinião. Eu queria pré, mas me deram maternal 1. Cheguei, me apresentei e parecia que eles me conheciam. Em 5 minutos uma criança que a professora acha que é autista venho abrir minha mão e

colocou um carrinho, ele não fala e ficou ali, e logo venho outra criança e disse “profe eu quero colo”. E eu perguntei para professora se poderia pegar e ela disse que poderia sim. As crianças começaram a sentar a volta e eu parecia uma preta velha cheia de crianças na volta. Saí dali realizada com eles dando “tchau profe” e perguntando se já iria embora. Cheguei nervosa e saí tranquila, tranquila. (L.I.A.S., 2023)

Ainda nesse sentido, L.I.A.S. enfatiza que “É importante tu ser uma mulher e professora, estudar, mesmo tendo que estudar bem mais que os outros, mas podemos também!”. Somos as que precisam fazer mais, lutar mais, se cuidar mais, chorar mais, para constataremos que somos as que vivemos menos e que empenhamos nossas existências na mudança de nossos finais.

Professoras negras são ouros para essa professora quilombo-la, e isso faz que se reconheça na riqueza desse tesouro e queira trazer ao palco as professoras negras que até então foram suas formadoras, das quais cita, Camba maria Moreira Gomes, Marcolina Peres, Graciane Pereira e Juliana R. B. da Luz.

Ao rememorar essas mulheres, inclusive eu, ela diz que todas são professoras que trazem lembranças boas, de muita dedicação, mas destaca que professoras negras, se não forem dedicadas assim, não vão para frente. Essa negra pertencente ao quilombo se entende como representatividade importante, mas enfatiza que assume o lugar de fazer a diferença, garantindo o direito de todos.

Essa mulher é uma professora em formação que descobre na relação profissional com as crianças o caminho para construir possibilidades de a escola ser vida que reflete oportunidades para as vidas que ali se encontram. As crianças vivem o tempo

inteiro descobrindo, e o descobrir-se negra na escola precisa ser positivo.

Isso exige que as relações que se estabelecem no ambiente escolar proporcionem o reconhecimento do pertencimento afirmativo, pois somente é possível a valorização e zelo por aquilo que se conhece, e as crianças têm direito a saber da sua cultura e dos seus pertencimentos, reconhecendo-se na centralidade desse pertencer.

Com professoras negras por perto, letradas racialmente, a presença de crianças negras na escola se renova e se fortalece, para desejarem ir mais longe ainda, além de mostrarem a eles que não têm nada fora do lugar, por estarem todos juntos.

Todo esse movimento do educar-se e do construir-se a professora quilombola, da outra cara para as existências, “não se trata de presente ou dádiva qualquer coisa que pessoas negras consigam” (Evaristo, 2021, p. 24), já que não temos mais tempo de aguardar as mudanças, pois nos reconhecemos como a mudança e estamos ocupando espaços aos quais sempre deveríamos ter tido acesso, ainda que com muito esforço.

Estávamos por muito tempo fazendo falta, com nossas sabedorias ancestrais, com nossos valores civilizatórios, com nossas presenças presentes que não contribuem com a formação de uma sociedade, por sermos a sociedade.

A ausência do tempo, do tempo lazer, do tempo memórias, do tempo paz e liberdade, do tempo habitar-se, nutrir-se e zelar-se faz com que nos surpreendamos a nós mesmas, com a reinvenção que criamos para que nossas humanidades encontrem tempo, em nossos corpos muitas vezes ausentes de nossas essências, para podermos ser. E ser para nós está além de viver, já que somos aquelas que sangram com a mesma intensidade,

que amamentam, que plantam com a mesma determinação com que parem, pois somos de tempos em que vidas em sua magnitude importam, sem que haja a necessidade de classificá-las em animais, humanas ou plantas, pois simplesmente têm seu direito a existência.

Quando essa negra mulher fala da comunidade quilombola, localizo-a nas palavras de Miranda, (2019, p. 380) relacionadas às condições de ocupação de famílias negras, para que pudessem se refugiar e coexistir no enfrentamento de todas as perversidades sociais criadas, pela invenção das diferenças. É desse lugar onde seus passos ficaram gravados e, possivelmente, seu umbigo enterrado, que ela relata, generosamente e com certa inquietude, as inúmeras artimanhas colocadas para haver a apropriação desse lugar por pessoas que, até então, visam com essa validação ter acesso a políticas destinadas às comunidades quilombolas, mesmo que nunca tenham vivenciado os desafios impostos àquele chão.

Na questão de ser quilombola ou não, a prima que descobriu através do pessoal do curso de história da Furg, o pai dela era irmão do pai do meu pai, o pai dela morou lá, a mãe dela morou lá e ela não é reconhecida também, e muita gente, metade da família que se for juntar é mais de 300, 400 pessoas, ficou só um núcleo ali fazendo parte do pertencimento. Agora virou uma associação, eles moram tudo ali pertinho, os primos mais novos e tem alguns que nunca pisaram lá no quilombo e nem sabem o que tinha ali, eu não, eu cheguei a conhecer, eu fui lá. Eu achava diferente porque era a casa da vó e do vô, eu não conheci ele, pois quando me conheci por gente ele já tinha falecido, a vó faleceu com 90 anos, há vinte anos atrás e plantava ainda. A casa dela era no meio e a casa dos outros filhos era ao redor, como se fosse uma oca de índio, que fica a casa no meio do pajé, no caso né, e

os outros na volta, só que eram casas de madeira fechada de palha e chão batido. Não tinha banheiro, não tinha nada, eu tinha 24 anos, ia visitar e tinha que ir no mato, não tinha banheiro. Achava aquilo diferente e depois que fui saber que era quilombo. E eles sabem que eu faço parte, quem era o meu pai, mas eles não me reconhecem, então essa de Rio Grande, Graça Amaral, encaminhou para Brasília fazer os remanescentes do Gregório Amaral Filho. Ha função de justiça, por conta das apropriações, mas a casa da mãe ainda está lá, no lugar, só que agora é casa de material, mas até 1991 ainda era de madeira e chão batido. As pessoas dizem que eu vá à justiça, mas não. Eu sei de mim, quem quiser me aceitar me aceita, eu não irei à justiça. Pai não me deixou herança e se não me deu em vida não me dará depois. E foi uma pessoa que não me cuidou, não me cuidou. Quando ele veio doente, venho para cá cuidei, mas não tinha um carinho de pai e filha, eu tinha carinho pelos tios e padrinhos que me davam carinho e não ele (L.I.A.S. 2023).

Depois que tu adentra outros territórios, é possível perceber que há inúmeras experiências que carregas, capazes de traduzir a que povo tu pertence, e isso se consolida nas ações em sala de aula, permeadas por práticas de oferta de ervas às colegas de turma ou quando tu recorres aos teus conhecimentos ancestrais para ofertar algum remédio preparado para uma criança (meu neto Zaki) em função das inúmeras crises de asma que ela tem. Essas sabedorias são requeridas na melhoria da condição de vida de outras mulheres, e esses motivos podem ser encontrados nos valores civilizatórios que aproximam corpos negros das mais variadas experiências a esforços e movimentos coletivos em busca de reverter impossibilidades que nos são colocadas, muito pelas faltas de assistências que enfrentamos e que nos roubam tempo.

Essas memórias são ditas por Miranda, (2019, p. 385) como fruto de movimentos coletivos que assumem o compromisso de não só preservar, mas também de divulgar as histórias de seus locais, para haver envolvimento e reflexão, acerca dos processos, do educar-se que reflete a representação do outro e aponta para outras potencialidades.

Eu não estudei mais porque eu achei na minha juventude que eu trabalhando teria mais êxito que estudar e não era né? E a mãe nunca mediu esforços, tanto no estudo quanto na roupa, quanto os valores, tudo foi através dela. Então era nós, as duas, minha mãe foi para a cidade morar com meu tio e eu fiquei com minha vó materna, que eu era muito apegada. Minha vó era filha de negra mina, bem pretinha. Aos dezoito fui para cidade trabalhar e estudar e larguei os estudos. Até hoje eu vou para a escola e para ela tá sendo muito bom, embora ela com 90 anos, ela dá essa força pra mim. Encontrava muita, mas muita dificuldade, pois, na escola que eu estudava, no inverno enchia de água, o caminho que tinha que pegar, tinha que ir pelos trilhos, não tinha por onde andar a não ser no verão, que aí atravessava um campo, a pinguela, cortava e saía lá no colégio. Era frio e a gente com pouca roupa. Era sainha de vestidinho, não se usava calça comprida, era chinelo de dedo, não era como agora que tem um calçadinho, teniszinho, não se conseguia escrever de tanto frio que se passava, tá aí a minha infância foi essa eu aproveitei bastante, brinquei bastante, mas passei por muitas. O pai não me dava um lápis, não me dava um caderno, então a vó não, sempre foi presente, o pai nunca se interessou que estudasse, a mãe sempre incentivou (L.I.A.S., 2023).

Trabalhar cedo é uma das narrativas dessa quilombola, em comum no relato de pessoas mais experientes, assim como a destruição precoce das vivências que a ludicidade porta, para atender ao chamado de evasão da escola em troca da busca por

viver em paz e livre do risco de passar fome ou de não ter um teto para habitar. Tempos que foram tomados para que fossem assumidas funções de trabalho árduo e mal remunerados, sem que houvesse a preocupação de evitar que o desgaste comprometesse o futuro dessas pessoas, já que suas expectativas de vida sempre foram menores, por conta da condução de projetos de destruição desses humanos.

Nunca houve empregos renomados e garantia de oportunidades ao povo negro, reflexo do projeto da “colonialidade do ser, que subalterniza e desumaniza” (Antoni; Paim; Araújo, 2021, p. 31). Sempre houve a necessidade de movimentos organizados para que direitos pudessem estar mais próximos de ser acessados. A administração do saque colonial às nossas existências nos impediu de usufruir do tempo necessário para viver, exigindo nos que criássemos o tempo que, muitas vezes, é insuficiente para podermos sobreviver.

Ao relemburar da submissão relatada por essa mulher, logo me sinto profundamente atravessada, já que na adolescência essa negra não teve quem zelasse por ela e sua mãe. E elas foram afetadas pelo sistema social que bate e ensina a bater e, dessa forma, o homem que deveria ser o “protetor” ocupa o lugar de ameaça e da insegurança.

Roubaram-lhes a oportunidade do afeto, da humanidade, tornando esse homem negro no animal feroz e incontrolável que sempre o caracterizou. Penso que a expectativa de dias melhores faz com que a submissão, junto ao empenho em um projeto de vida que seja suficiente para que as pessoas se sintam felizes, fazem com que trilhem muitas estradas, enfrentem a condição de portas fechadas para o amor, cuidado e reconhecimento, mas resistem.

Estou de acordo com Evaristo, que percebe as ações de (re) existências como:

[...] fenômenos que interferem no entendimento da história, mesmo quando são ignoradas pelo relato oficial. [...] mesmo que pensemos que são ações minúsculas, são fundamentais para a garantia de vida de sujeitos e comunidades subjugadas. E quando repetidas e renovadas, além de se tornarem paradigmáticas e didáticas, aos poucos permitem aos sujeitos e às coletividades envolvidas obter alguns resultados (Evaristo, 2021, p. 45).

Certamente a negra, quilombola e professora vai disseminar práticas que possam representar avanços para que as estudantes negras não sofram no contexto educativo, por conta de ser pessoas negras.

Em diversos momentos me pergunto: O que mulheres não negras da idade dessa professora estão fazendo no momento em que ela empenha seu tempo, após as 21h, para falarmos em relação a tempos de dores e amores? E, ainda nessa condição de criar nossos próprios tempos, o que fazem mulheres não negras da minha idade, nesse tempo em que aprendo ouvindo as mais velhas e reflito acerca das ações que são necessárias para colaborar com essas demandas que ela se prepara para enfrentar?

A escola precisa viver um tempo em que as pessoas se sentam em círculo, se olham nos olhos, se ouvem, são chamadas pelos seus nomes, tempo que se pode ouvir gargalhadas, tempo em que a saída seja cheia do desejo de retornar. Assim, esse novo tempo em que estamos em cena, negras professoras, será de fortalecimento de corpos negros a se tornarem cada vez mais sujeitos de suas caminhadas na construção desse amanhã melhor do que o hoje.

A escola necessita assumir a condição de fundamental para que as pessoas se emancipem e tenham em seus projetos de transformação coletivas com exigência da derrubada dessas estruturas que impedem a construção de um futuro diferente. Isso implica o compromisso ético de todas as pessoas e na defesa da educação, como arma potente de mudança social.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021. p. 23-38.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re) existência. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (re) existências**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 23-47.

FANON, Frantz. A experiência vivida do negro. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 103-126.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Reinvenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola Pública. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2021. p. 97-136.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

PARTE II

É PRECISO “FAZER-SE” ANTIRRACISTA

Pessoas brancas podem ser aliadas da luta negra de resistência e resiliência ao racismo e em favor das vidas negras, quando entendem que, por mais sério e probó que seja o antirracismo que afirmam defender, não deixarão de ser racistas pelo fato de (terem a coragem de) sair de uma determinada zona de conforto social (privilégio) para combaterem uma ação racista (ou várias) ou por manifestarem abertamente sua posição – muitas vezes com algum prejuízo pessoal/profissional. Para serem aliadas na luta negra, as pessoas brancas precisam compreender o antirracismo, não como um lugar que chegam a partir de um movimento de rejeição, por assim dizer, da sua branquitude, mas antes como uma iniquidade estrutural estruturante das relações de poder que, como tal, precisa ser atacado na estrutura, combatido estruturalmente. Mais do que sustentar uma retórica antirracista, conseguem agenciar o antirracismo afirmado.

(Valdemar de Assis Lima)

GERMINANTES UTOPIAS E SANGRANTES
COMBATENTES: A LUTA E O SONHO COMO
FORMAS DE RESISTÊNCIA NA POESIA DE
COMBATE ANGOLANA

Solange E. Luis

O abismo entre o sonho e a realidade só não é prejudicial se o sonhador acredita seriamente em seu sonho, se ele observa atentamente a vida, se compara suas observações com seus castelos no ar e se, geralmente trabalha para a realização da sua construção do sonho de forma consciente. É somente necessário haver algum ponto de contacto entre o sonho e a vida para que tudo corra da melhor forma
(Pissarev *apud* Bloch, 1986, p. 1).

A liberdade existe sempre além dos muros
e os muros só se destroem com as mãos do povo
(Costa Andrade, 1975, p. 42).

Cheguei no momento do cataclismo matinal
em que o embrião rompe a terra humedecida
pela chuva
[...]
Quando eu voltei
qualquer coisa gigantesca se movia na terra
[...]
mais do que esperança era certeza
(Agostinho Neto, 2004, p. 104).

Embora a revolução na literatura angolana já estivesse em curso, uma escrita verdadeiramente livre, conforme defendia Amílcar Cabral (1980), continuava inalcançável enquanto An-

gola permanecesse sob o domínio colonial. Fazia-se necessária, portanto, uma revolução política, que tornava a luta pela independência de Angola uma questão fundamentalmente cultural. O desenvolvimento, a modernização e cultura do país dependiam diretamente de sua libertação do controle colonial. Assim, a literatura assumia o papel de catalisadora da revolução e da transformação social.

A “comunidade imaginada”, de Benedict Anderson (2006), é um conceito moderno que remete à construção de um sentimento de pertença que une pessoas em volta de uma ideia de “comunidade imaginada”, para a construção de fronteiras simbólicas que definem quem pertence e quem fica de fora, incluídos e excluídos. A formação das sociedades modernas (no caso europeu) abarcou a construção de línguas, imagens e símbolos que definiram essas sociedades como “comunidades imaginadas” e, nas suas diferenças, demarcaram-se de outras comunidades, também elas, imaginadas, em um processo de inclusão e exclusão. A necessidade de construção da nação angolana (entendendo-se aqui nação não somente como uma comunidade socialmente construída por pessoas que se identificam como pertencentes ao grupo, mas também na sua soberania política) acontece, primeiramente, na poesia angolana.

A valorização das diferenças foi um caminho escolhido pelos poetas angolanos modernos na construção uma identidade fundamentada na alteridade. Essa abordagem surge como uma reação e uma oposição à negação do colonizado, que era retratada e promovida na Literatura Colonial¹. Esse posicionamento

1 Surge por volta de 1920, na sua maioria prosa, escrita, quase que exclusivamente, por europeus sobre África. Essa literatura foi rotulada, de acordo com Hamilton, como “Romances Coloniais” (Hamilton, 1975, p. 32), mas é comumente classificada como literatura colonial. Ambas rotulações transpiram a sua essência eurocêntrica. Os seus títulos refletem o exotismo e sensacionalismo patentes em tais romances: o título *África Selvagem* é um bom

ilustra a fase de Protesto² no despertar da consciência anticolonial do intelectual africano. Segundo Fanon (1963), nessa fase o intelectual colonizado procura compreender quem é, procura a sua identidade depois de um longo e pernicioso processo de assimilação imposta pelo colonizador. Nesse processo de autodefinição (de inclusão e exclusão de elementos), define parâmetros identitários coletivos que são promovidos pelo discurso poético na tentativa de criação de coesão nacionalista, baseada em um sentimento identitário, por meio do qual a ideia de nação prevalecesse e o sentimento de pertença se fortalecesse. Esse processo se revela particularmente crucial em um contexto caracterizado pela diversidade cultural, étnica e linguística, em que uma ação vigorosa de unificação contribuiria para a consolidação da identidade nacional. É ao lutar contra o inimigo comum, o opressor colonialista (a alteridade, o Outro), que o angolano constrói a sua identidade. É na resistência que o angolano se afirma, por meio do anseio por liberdade e da imaginação de uma nação angolana, aspectos manifestos na Poesia de Combate (Frelimo, 1977).

A lógica da modernidade se fundamenta na ideia de progresso por meio da transformação. Predomina a percepção de que o passado era menos eficiente e menos satisfatório, enquan-

exemplo disso. Com a industrialização e a profissionalização da imprensa em Angola, ela se torna uma verdadeira máquina de propaganda colonial, cuja palavra de ordem era o colonialismo. Em 1926 surge o Concurso de Literatura Colonial, promovido pela Agência Geral das Colônias, assinalando a implementação desse tipo de literatura, que terá o seu auge na década de 40. Essa foi uma literatura escrita de uma perspectiva unicamente eurocêntrica, de dimensão temática e discursiva exótica, sendo o colono o herói do romance, o sujeito do poema, o homem que se sacrifica no papel de “domador” das terras selvagens de África – onde os Africanos são personagens coadjuvantes, representações descaracterizadas e planas: sem dimensão intelectual, emocional e espiritual.

- 2 Na obra *The Wretched of the Earth*, Fanon delinea o despertar do intelectual africano em três fases que, conforme a denominação de Eugene Perkins (1976), são: Assimilação, seguida pela fase do Protesto e, por fim, a fase da Revolta, na qual se insere a Poesia de Combate; ver “As fases fanonianas de Assimilação, Protesto e Revolta” (Luis, 2015, p. 32-133).

to o presente e o futuro, sob essa perspectiva progressista, configuram-se como etapas para um constante aprimoramento. O presente é, assim, um melhoramento das condições do passado, enquanto o futuro é o melhoramento do presente. A lógica é a de um progresso contínuo. O presente é pensado como ponto de onde se projeta o futuro. A denúncia presente na literatura moderna angolana se insere nessa lógica, uma vez que se configura como um ato de fé e esperança na possibilidade de mudança: denunciar para provocar a transformação. No entanto, quando a mudança não se concretiza por meio da denúncia, torna-se necessário induzi-la por meio da acusação e, conseqüentemente, da ação. Em Angola, o colonialismo não permitia mudanças: estático e conservador do seu poder, negava ao colonizado o seu processo/progresso histórico e cultural. Conforme afirma Amílcar Cabral (1980, p. 143), somente a libertação política devolveria ao colonizado a sua capacidade de criar progresso. A revolução e a luta armada se tornam, portanto, fatores imprescindíveis para a evolução inerente à modernidade.

A capacidade de imaginar uma sociedade que caminha para a perfeição, perspectivar e visionar um futuro melhor, é um dos subtextos da modernidade: a utopia. E é essa necessidade de melhoramento, implícita na modernidade, que conduz o angolano à sua liberdade. A nação a construir é, no imaginário literário, o espaço fecundo para o surgimento da liberdade, da igualdade e da fraternidade – *motus* da sociedade moderna, impossíveis de germinar sob o calcanhar do colonialismo – tornando a independência no sonho racional que criará a “efervescência utópica” (Bloch, 2005, p. 194) que conduz à ação e à transformação de Angola em nação.

A obra de Ernst Bloch, *The principle of hope* (*O princípio de esperança*), retrata a espera(nça) que não se submete à resignação. É na espera que se manifesta a força da emoção da esperança que fará mover as pessoas, levando-as a agir contra o medo, a angústia e a ansiedade, tão bem retratadas por Agostinho Neto (2004, p. 42-49) no seu poema *Sábado nos Musseques*. Diferente de temer e, por isso, conformar-se, para Bloch é na espera que reside a esperança, e nela o gérmen da ação. Na poesia angolana da fase de Protesto está patente o desejo, a vontade e a potencialidade que motiva as transformações, segundo a lógica de Bloch. A poesia da fase de Protesto é uma poesia de resistência e de esperança – *Sagrada Esperança*, a coletânea de poemas de Agostinho Neto, não poderia assim, ter um título mais ajustado. Para Bloch, a esperança, “apaixonada pelo sucesso” (Bloch, 1986, p. 3)³, não renuncia:

A esperança, superior ao medo, não é nem passiva como este, nem confinada ao nada. A emoção da esperança transcende a si mesma, torna as pessoas amplas em vez de confiná-las [...] O trabalho desta emoção exige que as pessoas se lancem ativamente para o que está se tornando, ao qual eles pertencem. Não tolera uma vida de cão à qual se sentem passivamente atirados [...] Quão ricamente as pessoas sonharam com isso, sempre sonharam com uma vida possivelmente melhor. A vida de todos é permeada por sonhos diurnos: uma parte deles é somente caduco, até mesmo um escapismo enervante, ou mesmo terreno fértil para impostores, mas outra parte é provocante, não se contenta em apenas aceitar o mal que existe, não aceita a renúncia (Bloch, 1986, p. 3).⁴

3 “in love with success”.

4 “Hope, superior to fear, is neither passive like the latter, nor locked into nothingness. The emotion of hope goes out of itself, makes people broad instead of confining them [...] The work of this emotion requires people who throw themselves actively into what is becoming, to which they themselves belong. It will not tolerate a dog’s life which feels itself

Bloch entende a carência (*deprivation*) como forte estímulo humano, sendo a fome o impulso primordial (ou as diversas fomes, tanto em quantidade como em qualidade, não somente as existenciais, mas também as espirituais, como a estética e a ética). As carências humanas são reveladas nos sonhos que impulsionam o ser humano a não se conformar com a “a vida de cão à qual se sentem passivamente atirados”, a não sucumbir à carência. Na lógica de Bloch, são os sonhos que possibilitam a antecipação de modos de vida alternativos, projetando utopias para o futuro. No entanto, essas carências não se anunciam nos sonhos noturnos que, segundo Freud, revelam traumas passados, habitando o já-não-consciente e se desvelando sob a forma de símbolos, apenas por meio da interpretação (Bloch, 1986). Bloch acusa que, diferentemente dos sonhos noturnos, que exigem interpretação, os sonhos diurnos (que para Bloch é o sonhar de dia, acordado), aparecem de forma direta em imagens, sem a mediação de símbolos. Eles acontecem quando o ser humano se torna consciente do que se passa dentro e fora dele. Os sonhos diurnos exigem efetivação, demandam elaboração, pretendem ser postos em prática por meio da ação; voltam-se para a transformação do mundo, encerram em si a possibilidade de mudança. É por meio desse sonho que o homem é capaz de transcender o presente e projetar o novo. A imaginação dá, assim, contornos à utopia, que, por sua vez, revela um mundo inacabado, sujeito a modificações e infinitas possibilidades que levam o homem a processos de modificação constantes.

only passively thrown into [...]. How richly people have always dreamed of this, dreamed of the better life that might be possible. Everybody's life is pervaded by daydreams: one part of this is just stale, even enervating escapism, even booty for swindlers, but another part is provocative, is not content just to accept the bad which exists, does not accept renunciation”.

A esperança irrompe contra o medo. É a partir dela, surgida da insatisfação, da carência, que o homem sonha com um mundo melhor: “[p]ensar significa aventurar-se no além” (Bloch, 1986, p. 4)⁵, significa, então, transpor, arriscar-se pelo desconhecido, algo nunca antes concebido. Ele aprende primeiro a desejar e a esperar por um futuro promissor. A esperança é a força motriz da “emoção expectante” (Bloch, 1986, p. 11)⁶, do sonho futuro, associado ao possível. De poeta, o sonhador passa a combatente. Da consciência utópica, daquilo que está ainda no inconsciente, ainda não manifestado no mundo, o poeta combatente passa à vontade utópica, onde “[t]odos os movimentos libertários são conduzidos por desejos utópicos” (Bloch, 1986, p. 7)⁷. Bloch exorta que “[...] os sonhos diurnos crescem de forma mais plena, ou seja, mais clara, menos aleatória, mais familiar, mais nitidamente compreendida e mais mediada com o curso das coisas. De maneira que o trigo, que está tentando amadurecer, possa ser encorajado a crescer e ser colhido.” (Bloch, 1986, p. 4).⁸

A esperança reside na antecipação do futuro, e é na ação, mobilizada pela esperança, que reside a transformação do presente, do que “ainda-não-é”, para o futuro sonhado, a utopia. Sonhar e imaginar é projetar a utopia, a possibilidade alternativa ao presente opressivo – essa reflexão é um ato de resistência. É nessa fase do Protesto que o poeta semeia a ideia utópica, mas o futuro será a colheita do que a ação amadurece na Poesia de Combate. Existe, assim, um percurso de resistência na poesia

5 Tradução livre de “Thinking means venturing beyond”.

6 Tradução livre de “expectant emotion”.

7 Tradução livre de “All freedom movements are guided by utopian aspirations”.

8 Tradução livre de “the daydreams grow really fuller, that is, clearer, less random, more familiar, more clearly understood and more mediated with the course of things. So that the wheat which is trying to ripen can be encouraged to grow and be harvested”.

angolana que aponta para a sua emancipação cultural por meio da independência política: o poeta imagina a possibilidade de nação, sonha com ela, giza os seus contornos; depois, ao protestar e denunciar, ele planta a ideia de nação enquanto espera (na esperança de mudança), ele projeta na sua poesia a “nação imaginada” por si e semeia a ideia de independência; e em uma derradeira fase, ele afirma a certeza do sonho diurno e convoca à luta pela sua concretização, a fim de assegurar o desabrochar e o crescimento da nação outrora germinada pela sua poesia semental.

A Poesia de Combate apela à luta, atuando essencialmente como suporte para uma mensagem revolucionária e funcionando como um artefato mobilizador na realização de um dever social. Seu caráter é marcado pelo didatismo e pela clareza de uma linguagem direta e acessível, pensada para informar e engajar o leitor ou, quando cantada ou declamada, o ouvinte. Dessa forma, a poesia transcende o seu aspecto literário e transforma-se em um projeto de luta. É a poesia da revolução: permeada por um imaginário de cultivo, por um léxico ligado à germinação, à chuva, à luz, à fecundidade, ao florir, ao desabrochar, ao crescer. Contudo, esse imaginário fecundo somente é passível de se tornar “realidade” mediante um cenário de luta e trabalho, que, de igual forma, permeia essa poesia através de um vocabulário bélico: armas, sangue (do combatente e do inimigo), luta, morte, tiros, rajadas, coragem, corpos, sacrifício e dor, sempre como prelúdio ao júbilo da independência que é entendida como certa (tanto no sentido de ser correta e justa como também inevitável): nas palavras de António Jacinto, trata-se de uma “dolorosa mas gloriosa jornada” (*In* “Prefácio”, D.I.P., s/d, p. 4).

A imagem fulcral presente na Poesia de Combate é a de que com o sangue do combatente e do inimigo fertilizará a terra para possibilitar o brotar da nação. O poema *Sangrantes e germinantes* (Neto, 2004, p. 90), de Agostinho Neto, traça uma relação de oposição entre o sangue derramado pela exploração colonial, “da África imensa/debaixo da garra” (Neto, 2004, p. 90) colonial onde os africanos estavam “sangrantes de dor [e] de mágoa”, mas também de “esperança [e de] força” (Neto, 2004, p. 90):

[...] sangrando na terra desventrada pelo sangue das enxadas
sangrando no suor da roça da compulsão dos algodoais
sangrando fome ignorância, desespero norte [...]
(Neto, 2004, p. 90).

Mas agora

Os nossos gritos
são tantos mensageiros do desejo
[...]
os nossos gritos são hinos de amor para os corações
florescendo na terra como no sol nas sementes
[...]
(Neto, 2004, p. 90).

O sangue, outrora de dor, carrega agora em si a ideia de germinação, enquanto os gritos se transformaram em cantos que acalentam o sonho de liberdade.

A fome, a carência maior de que fala Bloch, que impele o homem a sonhar com algo melhor, a ter esperança e, posteriormente, a agir para que essa esperança transforme o sonho, a utopia, em “realidade”, está explícita “nos olhares juventude

das multidões/ mundos de braços de ânsia de esperança” (Neto, 2004, p. 90). Embora “sangrantes de dor” (Neto, 2004, p. 90) são também sangrantes-germinantes de “esperança” (Neto, 2004, p. 90) e “força” (Neto, 2004, p. 90), são “germinantes sob o solo da esperança” (Neto, 2004, p. 91), o sonho patente “nos olhares” (Neto, 2004, p. 90): “[p]elo futuro eis os nossos olhos” (Neto, 2004, p. 92), diz o poeta, anunciando a realização do sonho diurno (o sonhar de olhos abertos, e secos).

O verso “nossos olhos sangue e vida” (Neto, 2004, p. 91) indica que os olhos, que já testemunharam o sangue da dor provocada pela “traição dos crocodilos” (Neto, 2004, p. 90) e pelo sofrimento resultante da exploração colonial, ainda precisarão ver mais “sangue” antes de vislumbrarem a realização do sonho da “vida”. No entanto, esse “sangue” será agora o vertido pela luta de libertação, transformando-se em um símbolo de fecundidade que servirá como fertilizante para que a “vida” possa germinar e crescer.

Ao prefaciар *Poesia com armas*, de Costa Andrade, Mário Pinto de Andrade esclarece o traço imagético e a simbologia utilizados pelo poeta combatente para significar a revolta:

Recurso aos símbolos clássicos da natureza, auscultação dos seus elementos, identificação com a terra, reina nessas estrofes uma ambiência de ardente animismo. O poeta considera-se o enviado e o portador de mensagens secretas contidas nas acácias rubras, nos rios, nos capinzais ou nas aves, ao mesmo tempo que desperta novas paisagens e procede à mutação da terra em *homens, pão e luz* (Andrade, 1975, p. 13, grifo do autor).⁹

O combatente é uno com a natureza no seu papel de impulsor de criação e mudança:

9 Trecho do poema *O canto armado do povo angolano*, de Mário Pinto de Andrade.

Nesta dinâmica da cumplicidade entre o homem e a natureza, trata-se não só de louvar a terra/quente, saborosa, amiga – mas de investi-la também de forças criadoras, de virtudes de combate: firmeza, vontade, amor, certeza (Andrade, 1975, p. 139).¹⁰

O combatente encontra na natureza um manancial de força. Ela lhe dá refúgio, abriga-o do inimigo, purifica-o da violência que é a guerra e, acima de tudo, alimenta-o para que prossiga com a luta:

Fevereiro há-de sorrir feliz...
porque este ano,
com as chuvas que caíram
lavando os instantes que vivemos
as mandioqueiras que plantamos
até mesmo os maiungos¹¹
virão mais cedo
para alimentar o povo inteiro
no combate
(Andrade, 1975, p. 132).¹²

Patente no poema está a ideia de plantio e de colheita: o combatente alimentar-se-á da mandioca por ele plantada, que cresce por ação da chuva. A chuva não somente o purifica, lavando-o, mas também gera vida, proporcionando alimento, tanto no plano físico quanto no simbólico e espiritual: alimentando o sonho já semeado que o nutre ideologicamente. A própria construção estética do poema, o seu aspecto visual, lembra a sementeação, onde a mão atira as sementes que caem de forma irregular: versos feitos sementes, lançadas ao papel para germinar.

10 Trecho do poema *O canto armado do povo angolano*, de Mário Pinto de Andrade.

11 Iguaria em Angola, inseto que se assemelha, em aspeto, com a lagarta processionária.

12 Poema *O futuro*.

Tal como água, é que tida não somente como vital para todo o processo de plantio, de germinação, de brotação e de crescimento; e, igualmente como agente de purificação, o fogo ocupa também o seu lugar neste processo de produção do novo. A guerra contra o colonialismo é uma guerra de purificação: de purga de uma doença que é o colonialismo e suas mazelas. Esse processo de cura, de expurgação, é um processo destruidor desse sistema pernicioso para que haja a possibilidade da construção de algo novo, do sonho diurno – a utopia. É necessário que o solo esteja fecundo para a germinação. O fogo, como agente de mudança, é um símbolo usado por Fonseca Wochay, no seu poema *Fogo!* (Wochay, 1982, p. 49-50), onde a utilização da artilharia, que mata o inimigo, correlaciona-se, a nível simbólico, com o fogo das queimadas, prática agrícola comum em Angola como forma de preparação do solo para o plantio. As queimadas visam destruir ervas danosas e o que resta da vegetação passada e, dessas cinzas, e através elas, surge a possibilidade da germinação do novo plantio. O velho e caduco sistema é erradicado para propiciar o surgimento do novo. Na guerrilha, essa prática se torna possível através da ação do fogo da artilharia:

Fogo!...
fogo no mato,
fogo no quimbo,
fogo com as armas,
fogo no ódio,
fogo contra os inimigos.

Fogo!...
fogo de canhões,
fogo de foguetes,

fogo nos corações dominados,
fogo da esperança,
fogo na malvadez.

Fogo!...
fogo no dançar mágico,
fogo nos músculos tensos,
fogo em noites lúcidas,
fogo no pensar,
fogo no acorrentar.

Fogo!...
fogo na tristeza,
fogo na alegria,
fogo no escapar,
fogo na luta,
fogo contra o invasor.

Fogo!...
fogo de vendavais,
fogo no cair da noite,
fogo no escuro da pobreza,
fogo no alimentar insuficiente.

Fogo!...
fogo em tudo que destrói o bem,
fogo com a libertação dos Povos,
fogo na alma dos povos oprimidos,
fogo no caminhar das revoluções,
fogo rumo ao socialismo científico
(Wochay, 1982, p. 49-50).

Para o poeta combatente Wochay, o fogo “com as armas”, “de canhões” e “de foguetes” é o fogo de combate contra o inimigo, o disparar da arma. Contudo, o fogo é também “fogo

da esperança”, que permite que do “fogo nos corações dominados” surja a liberdade. É o fogo que, ao espalhar a morte e a destruição, possibilita que, das cinzas, do solo agora fértil, faça-se triunfar, brotar e florescer a vida – possível somente em um ambiente de liberdade.

Para Agostinho Neto, o fogo anuncia-se “[l]á no horizonte” (Neto, 2004, p. 58)¹³, enquanto no ar paira “o cheiro verde das palmeiras queimadas” (Neto, 2004, p. 58), o cheiro, que é verde, alude à natureza, ao novo, à esperança, ao germinar. “No céu o reflexo do fogo” (Neto, 2004, p. 58), “a terra quente dos horizontes em fogo” (Neto, 2004, p. 59)¹⁴ se torna-, na “poesia africana” (Neto, 2004, p. 58)¹⁵, alusão à queima que permitirá a germinação do novo. O sonho diurno, para Neto, não é abstrato:

Mas concreto
vestido de verde
do cheiro novo das florestas depois da chuva

da seiva do raio do trovão
as mãos amparando a germinação do riso
sobre os campos da esperança
(Neto, 2004, p. 87)¹⁶

A ação das mãos concretiza o sonho e dá continuidade à lógica da modernidade: o aperfeiçoamento do amanhã. Haroldo de Campos, relativamente ao Brasil nos anos 60 do século XX, mas que igualmente se enquadra no contexto angolano, nos diz o seguinte:

13 Poema *Para além da Poesia*.

14 Poema *Para além da Poesia*.

15 Poema *Para além da Poesia*.

16 Poema *O caminho das estrelas*.

[...] houve a sedução dos inícios da Revolução Cubana, o aguçamento do debate político, a repristinação de uma perspectiva histórica fascinante: a renovação poética entrevia de novo a possibilidade de (como Octávio Paz gosta de dizer) “encarnar-se” na transformação social (Campos, 1984, p. 5).

A literatura se inspira e se torna (r)evolucionária, apoia e incentiva a (r)evolução, resultante de uma sociedade que luta e caminha para atingir a perfeição, a utopia, que, no caso de Angola, passa pela independência política, e essa, assim como o projeto da modernidade, visa romper com obsoletos sistemas de pensamento, dando espaço para o advento do novo. Os momentos e eventos ritmados, desencadeados e impulsionados pela carência, alimentados pela esperança e motivados pelo sonho diurno, são finalmente concretizados pela ação coletiva dos homens que, ao imaginarem a nação, fazem-na brotar — sabem que

Ninguém
impedirá a chuva
(Neto, 2004, p. 122)¹⁷

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso Books, 2006.
- ANDRADE, Costa. **Poesia com armas**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975. Coleção Vozes do Mundo.
- BLOCH, Ernst. **The Principle of Hope**. v. I. Tradução: Neville Plaice, Stephen Plaice and Paul Knight. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1986.
- CABRAL, Amílcar. **Unity and struggle**: Speeches and writings. (Texts selected by PAIGC). Tradução: Michael Wolfers. London and Nairobi: Heinemann Educational Books Ltd., 1980.

¹⁷ Poema *Aqui no cárcere*.

CAMPOS, Haroldo de. Poesia e modernidade: o poema pós-utópico. **Folha de São Paulo**, Folhetim, 14 out. 1984.

FRELIMO. Frente de Libertação de Moçambique. **Poesia de Combate**. Prefácio: António Jacinto. Edição: Departamento de Informação e Propaganda (D.I.P.). Maputo: FRELIMO, 1977. Disponível em: <https://archive.org/details/dli.ernet.535218/mode/2up>. Acesso em: 26 jan. 2026.

FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. Tradução: Constance Farrington. New York: Grove Press, 1963.

HAMILTON, Russell G. **Voices from an empire**: a history of afro-portuguese literature. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.

LUIS, Solange Maria E. M. **A poesia angolana de resistência**: a palavra, a AK-47, o silêncio e o microfone. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

NETO, Agostinho. **Sagrada esperança**. Luanda: Edições Maianga, 2004.

PERKINS, Eugene. Literature of Combat: poetry of african liberation movements. **Journal of Black Studies**, v. 7, n. 2, p. 222-240, 1976.

WOCHAY, Fonseca. **Lutar é viver**. Luanda : União dos Escritores Angolanos, 1982.

EXPERIÊNCIAS DE (RE)EXISTÊNCIA AOS RACISMOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

Elison Antonio Paim

Por longos períodos, setores conservadores da sociedade brasileira negaram e invisibilizaram o racismo, por não considerar um desafio a ser enfrentado, já que não foi assumido como um fenômeno que merece preocupação – sobretudo pelo desprezo manifesto em relação a luta antirracista (Claudia Miranda, 2021, p. 292).

A partir desse exemplo específico sobre a instituição escola, existe uma cultura racista que vem balizando as normas nesse ambiente, desde as mais simples e, portanto, conformando subjetividades baseadas numa cultura racista (Thaiara de Lima, 2024, p. 94).

Articulando experiências, memórias e racismos, conforme nos indicam as autoras das epígrafes, neste artigo apresento algumas reflexões do projeto de pesquisa *Por entre silêncios e diálogos: memórias e experiências de (re)existência aos racismos em escolas de Paulo Lopes, Imbituba e Garopaba – SC*, financiado na modalidade de bolsa produtividade do CNPq.

Como objetivo do estudo, buscamos identificar as dificuldades/facilidades enfrentadas por docentes e estudantes no tocante aos silenciamentos ou problematização de situações de racismo vividas em quatro escolas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas, a saber: Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes, Escola de Educação Básica Prefeito Luiz Carlos Luiz, Escola de Educação Básica Maria Corrêa Saad localizadas em Garopaba e Escola de Educação Básica Frederico Santos localizada em Paulo Lopes.

A escolha dessas instituições ocorreu em virtude do conhecimento de algumas experiências e narrativas a partir de relatos de um orientando do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Professor Odair Souza, apresentados na dissertação *A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica*, de 2018. Durante o tempo em que lecionou a disciplina de História para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio como efetivo na Escola de Educação Básica Frederico Santos, o professor experienciou situações explícitas de racismo. Uma experiência relatada um ocorrido em 2019, quando lecionava para turmas do oitavo ano e propôs uma visita à comunidade Toca/Santa Cruz. Referindo-se a essa visita, uma estudante falou para os colegas deixarem os aparelhos celulares e as bolsas na sala de aula, em uma insinuação de que sofreriam a ação de ladrões pelo fato de estarem em uma comunidade quilombola.

Percebe-se que as escolas não dispõem de repertórios capazes de viabilizar, de modo afirmativo, todas as raças e etnias e, assim, não oferecem uma ambiência racial, um lugar de valorização e respeito à diversidade que estimule uma profícua convivência em coletividade. A representação da humanidade nessas instituições atende a uma padronização hegemônica: branca, eurocentrada, heteronormativa, patriarcal, urbanizada, judaico-cristã e capitalista. Uma episteme colonizada e colonizadora promotora do *status quo* e, portanto, reprodutora de injustiças e desigualdades raciais. Assim, as escolas são atravessadas pelo racismo institucional, que forja a hegemonia de uma identidade étnico-racial única em detrimento de matrizes raciais africanas e indígenas, pautada na lógica perversa da discriminação racial

como fundamento para políticas de exclusão e de cerceamento das oportunidades de povos subalternizados (Almeida, 2018).

No que diz respeito às Instituições de Ensino (IE), é importante apresentar brevemente algumas de pesquisas anteriores que já investigaram as relações étnico-raciais na Escola de Educação Básica Frederico Santos. Nesse sentido, a dissertação em Educação de Gisely Pereira Botega (2006, p. 10) traz elementos para contextualizar os vínculos que a comunidade escolar estabelece com os estudantes quilombolas. Ao longo da pesquisa, a autora considerou que foram “[...] diversas situações de discriminação, preconceito e racismo expressadas entre as crianças nas brincadeiras, nos jogos, nos momentos em sala de aula e nos intervalos” (Botega, 2006, p. 10); e aponta também para “[...] a urgência com que a desconstrução de estereótipos étnicos raciais” (Botega, 2006, p. 10) precisa se desenvolver nessa instituição, cujo perfil racial de educadores/as é predominantemente de não negros, e ainda mais quando “ser negro e morar na Toca” significa “viver num ‘lugar sujo’, ‘feio’ e ‘fedido’”¹. A autora também destacou o papel da família e da comunidade na transmissão de valores cotidianos, permanecendo no processo formativo o desafio de “construir estratégias de aproximação e interlocução entre estes diferentes contextos” (Botega, 2006, p. 36).

Guilherme de Araújo Silva, na dissertação *O silêncio que me toca: efeitos de sentido, silenciamento e constituição do sujeito da Toca*, de 2017, analisa o movimento de deslocamento de sentido do nome afirmado pelos moradores (Toca), para o nome Santa Cruz, um processo de (re)nomeação/apagamento que é simul-

1 Expressões usadas por estudantes durante os momentos de observação e convivência realizados pela pesquisadora.

tâneo a um outro processo de silenciamento dos sujeitos negros daquela comunidade.

Já Nathália Dothling Reis, em *O cuidado como potência: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz*, de 2018, trabalhou com mulheres líderes nas comunidades Aldeia de Imbituba (SC) e Toca/Santa Cruz, em Paulo Lopes (SC).

A tese *Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças*, de Gisely Pereira Botega, de 2017, buscou visibilizar os moradores do Quilombo Toca/Santa Cruz, trazendo evidências práticas transversalizadas pela oralidade, tradição, ancestralidade, memória, relações de gênero, feminilidade, raça, pertencimento, movimentos da diáspora, da inventividade e de modos de resistências.

Para atender as reivindicações pautadas no Plano Estadual de Educação, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina iniciou uma série de ações com o intuito de capacitar professores/as para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DC-NERER) nas escolas e publicou, em 2016, de modo impresso e online o caderno especial intitulado *Caderno Pedagógico Educação e Diversidade* (Santa Catarina, 2016); em 2018 o caderno especial *Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (Santa Catarina, 2018); e, em 2019, o *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense* (Santa Catarina, 2019), no qual há um capítulo dedicado à educação das relações étnico-raciais.

Pesquisas dedicadas à temática da educação escolar para as relações étnico-raciais indicam que as orientações em nível nacional e regional, assim como ações promovidas pelos gover-

nos locais, não têm sido suficientes para atender às exigências reivindicadas pelas legislações. E pesquisas dedicadas a analisar os impactos da legislação no universo escolar apontam como dificuldades encontradas pelo/as professores/as as seguintes: despreparo para abordar a temática; carência de livros didáticos e paradidáticos com essa temática; e preconceito da parte de familiares que se posicionaram contrários à introdução de temas referentes à cultura e à história africana e afro-brasileira.

Para além das dificuldades mencionadas, nesta pesquisa levantamos o desafio de pensar a DCNERER na dimensão do acolhimento, na práxis pedagógica, na vida e na efetivação do ensino-aprendizado.

Após forte pressão dos movimentos sociais negros, os parlamentares brasileiros inseriram na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) os primeiros artigos que tratavam do tema e da demanda reivindicada pelos movimentos negros. Esse preceito constitucional foi reforçado e reescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Porém, a LDB não foi o suficiente para garantir a promoção efetiva de práticas educativas estruturantes nos sistemas de ensino e dos professores ao abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Essas demandas tomaram corpo com maiores direcionamentos e encaminhamentos a partir da Lei n. 10.639/2003 e das DCNERER.

A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003) nas escolas de Educação Básica foi complementada pela publicação do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004b) em

outubro do mesmo ano, que apontava determinados conteúdos e diretrizes para “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais” (Brasil, 2004a, p. 6), preconizando os programas de ações afirmativas como uma política pública do Estado brasileiro. Em 2008, a Lei n. 11.645 complementou essas novas diretrizes curriculares com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história indígena (Brasil, 2008). Objetivou-se, com isso, alterar o caráter eurocêntrico e excludente da educação escolar e que marcou sobremaneira a constituição e a consolidação da História como disciplina escolar, incorporando as diferenças culturais nos currículos escolares.

Diante das situações explícitas de racismo vividas nas escolas em foco; nas ainda incipientes ações para implementações das leis e cumprimento das diretrizes para uma educação antirracista; e do pequeno número de pesquisas realizadas diretamente em escolas que atendem estudantes de origem quilombola, dentre inúmeras outras situações, é que investigamos as práticas de silenciamento ou problematização sobre memórias e experiências de racismo vividas nas escolas selecionadas e como os estudantes e professores (re)existem ao experienciado cotidianamente.

O estudo foi de natureza qualitativa, desenvolvido principalmente pelo emprego da análise documental e entrevistas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento de cada um desses tipos de fontes.

Trabalhamos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações em documentos e entrevistas. Uma delas é com os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressem orientações para o trabalho com as temáticas

das culturas africanas e afro-brasileiras, as propostas curriculares para as redes públicas estaduais de ensino, os Projetos Pedagógicos das Escolas e os Planos de Ensino dos Professores. Entrevistamos 14 professores de diferentes áreas de conhecimento. Foram entrevistados 6 estudantes, todos de uma escola de Garopaba e moradores da terra quilombola Aldeia e Morro do Fortunato.

As narrativas foram gravadas, transcritas e textualizadas na forma de mônadas, conforme proposto por Walter Benjamin, quando afirma que

A ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com sua pré e pós-história mostra, oculta sua própria, a figura abreviada e en-sobrada do restante mundo das ideias [...] em cada uma delas estão presentes indistintamente todas as demais. A ideia é uma mônada – nela repousa, preestabelecida a representação dos fenômenos como sua interpretação subjetiva. [...] A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo (Benjamin, 2011, p. 36-37).

Nesse momento trazemos algumas mônadas construídas a partir das narrativas dos professores. Como partimos de uma concepção que os narradores trazem a sua verdade em cada experiência narrada, não trabalhamos com perspectiva que necessite à pesquisadora analisar ou interpretar o que cada narrador trouxe em seu processo de rememoração do vivido.

Trabalhamos em uma perspectiva de horizontalidade entre as diferentes vozes presentes no texto, ou seja, os teóricos, o pesquisador e narradores. Dessa forma, trabalhar em horizontalidade pressupõe respeito ao narrado, ao propor

[...] otro ejercicio más difícil y más desestabilizador: una escucha que no extraiga, que no seleccione arbitrariamente, que renuncie a la estrategia geométrica del encuadre como la confirmación de lo que ya “sabemos” y que únicamente nos valida a nosotros investigadores (confirmando el heroísmo de las resistencias, la pureza de los subalternos, la caridad apenas secularizada de nuestras predilecciones). Hay otra forma de aproximarse al otro en diversas disciplinas del conocimiento. La **metodología horizontal** (*grifos meus*) no es exclusiva de un campo de estudio ni de los saberes silenciados, se trata de llevarla al plano de las relaciones investigador-investigado para intercambiar lugares ahí donde surge el conflicto generador como condición inevitable para crear lazos de reciprocidad (Cornejo; Rufer, 2020, p. 16).

Ao conceber as narrativas para além de um objeto ou tema de pesquisa, procuramos dar o devido respeito e creditar aos sujeitos que narram o poder da autoria de quem tem conhecimentos, memórias e experiências a serem partilhadas. Nessa partilha, o narrado assume seu papel autoral em uma multiplicidade de vozes que se interpenetram numa tessitura dialógica do texto.

Por meio da metodologia monadológica, as entrevistas foram realizadas de forma presencial e gravadas. Na sequência, cortadas, recortadas e remontadas sendo transformadas em mônadas e trazidas no texto para percebermos os narradores nas múltiplas dimensões de suas vidas e conhecimentos experimentados e reorganizados durante o ato de rememoração e narração durante a entrevista. Vejamos o que nos disseram alguns dos narradores e narradoras.

Eu só quero o lado da visibilidade e da superação

Existe embate, eu estava falando dos embates em sala de aula professor, existe muitos principalmente quando eu levanto a

questão das cotas, quando eu levanto as questões dos concursos públicos. A primeira coisa que meus alunos brancos olham e eles dizem: - eles são iguais a mim, por que é que ele não tem a mesma capacidade do que eu? Então, esse embate eu sempre trabalho com muita diplomacia, eu volto lá para o lado historiográfico, mostra toda a dívida que um país tem com a África, com os povos que foram escravizados e que foram colocados à margem de uma sociedade e vou pausadamente mostrando todo o retrocesso, vou nas penitenciárias e mostro o índice que nós temos de negros e brancos dentro de uma penitenciária eu vou nas universidades e mostro a quantidade de negros e brancos e coloco aqui dentro da escola e mostro para eles quantos professores negros e brancos. E coloco aqui dentro da escola e coloco: - quantos professores negros nós temos? Quanto nós temos? Aí eu vou fazendo o comparativo e fazendo eles entenderem... Nas comunidades periféricas... tento mostrar para eles, quantas crianças não vão para a escola pelo tráfico, pelos tiros, pela qualidade da educação. Então, aí está o negro tem que ir para Universidade para que seus filhos tenham um futuro de qualidade, para que tenha possibilidade de ter uma igualdade social. Então, todo esse meu debate histórico, analítico e político eu consigo fazer com que os alunos entendam a necessidade do negro entrar na universidade; de um negro ter uma cota para um concurso público. Aí eles dizem para mim: - professora, mas o Morro do Fortunato e da Aldeia somos todos nós, você não pode analisar Garopaba, vocês moram no polo turístico, numa cidade turística, você analisa São Paulo, você analisa as grandes periferias, você está falando na Escola José Rodrigues Lopes, nós não temos traficante na frente de uma escola, nós estamos falando de uma população negra que é maior do que a branca no Brasil e do qual estava lá embaixo e a branca lá em cima e também falo muito para eles, olha para o palácio, olha para o senado, olha para o lado político quem estão nos representando? Quem nos representa? Onde está essa representatividade? E com isso depois de todo o meu discurso, dá bastante trabalho tá nas aulas, é um debate bem enfático e

chega no fim e eu fico bem agradecida porque eles olham para mim: - entendemos professora, a senhora está certa! Isso me deixa feliz é por isso que eu ainda estou na história, porque isso me dá satisfação de trabalhar, essa é a minha contribuição dentro da área da África. Eu não gosto, eu não fico fazendo maquetezinha mostrando, se você me perguntar assim: - na feira da escola tu coloca o navio negreiro? Nada de dor, nada de corrente, isso não me interessa. Eu só quero o lado da visibilidade e da superação. (Mauricélia)

Então a galera do fundamental começa a olhar nas paredes da escola

Por exemplo, eu fiz agora, a última turma que eu trabalhei a gente construiu um dicionário antirracista em que a gente produziu e a gente pegou várias palavras, que não faltam da nossa língua e que tem raízes racistas, e questões assim como darwinismo social, evolucionismo social, a gente fez um dicionário e enfeitou a escola, a turma inteira produziu em cartolina e tal e a gente enfeitou a escola para expandir para outras turmas. Por exemplo, eu não dou aula para o fundamental, então a galera do fundamental começa a olhar nas paredes da escola e tá lá sei lá uma palavra: *nega maluca*, uma palavra do cotidiano mesmo, que para nós parece um absurdo que as pessoas falem ainda, mas que as pessoas da vida real falam coisas assim coisas que a gente fica chocado, para gente que vem assim e que teve acesso a esse debate, mas na vida real... Então, eu procuro fazer isso. Conteúdo para as redes sociais a gente sempre trabalha vídeos como aqueles *reels* do *Instagram*, dos alunos produzindo e deles falando e tal, música, eles fazerem música tipo *rap* ou samba, paródia de alguma música claro adaptada para o contexto do tema da aula. Debate, já fiz debates e fica muito bom, um grupo defender as cotas sociais e outro grupo ser contra as cotas e produzir argumentos para isso, eles são competitivos e isso é legal, e eles não querem passar vergonha e acaba engajando bem. (Jean)

Teve casos de alunos muito solitários, muito isolados

Professores racistas com as crianças eu não me lembro, mas entre as crianças é muito comum. É comum chamar de macaco. Ano passado teve casos de alunos muito solitários, muito isolados que não conseguem criar vínculos sociais. Serem do quilombo, terem o cabelo muito afro e os outros alunos tirarem sarro e tirarem fotos e *bullying* virtual, é muito comum em sala de aula e eu vejo esse isolamento dessas crianças. Eu acho muito estranho que parece, não sei se é intencional ou não, mas parece que é uma turma, duas por turma, eles não estão juntos na mesma turma e isso causa um isolamento e eles tem dificuldade de fazer trabalho em grupo. Quando chove eles são os únicos que não conseguem vir por que a comunidade é mais longe, o ônibus não chega, a estrada é pior. Então, eu vejo essas realidades, dificuldade de socialização e o isolamento de todas essas crianças e a dificuldade de acesso da mesma maneira que os outros e o *bullying* entre os próprios alunos é bastante. (Vanessa)

Não existe num planejamento pedagógico

Não existe num planejamento pedagógico que a gente pare um dia e que não tenha aula para falar sobre esse tema, para falar como está sendo trabalhado essa lei em sala de aula, como se consegue abordar essa questão dos estudantes lá da aldeia que não tem amigos. Simplesmente finge que não existem essas questões é uma percepção bem pessoal de professor para professor, as vezes uma conversa na sala dos professores, nossa tu viu que ele não tem amigo, você viu?, ele vai muito mal na escola. Mas, por quê? Por que é que ele falta muito? Não existe assim uma preocupação geral do plano de ação, nada. (Vanessa)

Como ações de pesquisa realizamos visita a cada uma das escolas, onde nos apresentamos e expusemos a proposta de pesquisa. As direções das escolas assinaram um termo em que autorizavam a realização da pesquisa com professores e estu-

dantes e que se dispunha a ceder documentos diversos para o pesquisador. Nos foram disponibilizados os PPPs das escolas e alguns Planos de Ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em contato com esses documentos percebemos a quase inexistência de atividades com história ou cultura de povos africanos e afro-brasileiros.

Outra frente de trabalho conduzida foi um projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq e associado ao projeto inicial. Esse projeto associado mapeou 22 dissertações e teses relativas à educação para as relações étnico-raciais e populações quilombolas, tanto teóricas quanto metodológicas que foram produzidas no estado de Santa Catarina.

De forma assertiva, podemos afirmar que o trabalho com educação antirracial ainda é embrionário na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), nas escolas e nos programas de pós-graduação das universidades localizadas no estado, conforme as evidências em documentos da SED/SC, projetos pedagógicos e planos de ensino das escolas e em teses e dissertações produzidas em universidades catarinenses.

Diante das buscas e análises das dissertações e teses podemos indicar que: a organização e o fácil acesso das teses e dissertações nem sempre foi presente em páginas/sites de todas as universidades do estado de Santa Catarina; o tema quilombolas e quilombos de Santa Catarina estão presentes em teses e dissertações de cursos diversos, não se limitando apenas às Ciências Humanas. Diante de uma diversidade de assuntos transformados em temáticas para teses e dissertações, os quilombos, quilombolas ou aspectos étnico-raciais estão pouco incluídos. Isso seria devido à falta de interesse pela temática ou pela falta de conhecimento sobre os povos quilombolas? Esse silenciamento

é proposital ou é coincidência? Ou ainda há a inexistência de trabalhos e debates na academia acerca de povos quilombolas? Os racismos e antirracismos estão na pauta dos programas de pós-graduação?

As narrativas dos professores explicitaram que aqueles que realizam alguma atividade sobre as populações quilombolas, racismo e história e cultura afro-brasileira ou africana o fazem por conta e risco. Muitas vezes, as próprias direções das escolas, os setores pedagógicos e os demais colegas se manifestam contrários às atividades propostas. Uma professora nos relatou que em determinado ano no dia 20 de novembro organizou toda uma programação com pessoas convidadas e, durante as apresentações, a direção determinou que a atividade fosse encerrada e os estudantes voltassem para a sala de aulas.

Me senti invadindo a escola!

Eu sou capoeirista desde os 16 anos. Danço dança africana já há 10. Eu dancei muito, jongo com o mestre africano que morou aqui. Toco maracatu há uns 6 anos. Então, o meu envolvimento com a questão afro-brasileira sempre foi muito grande, desde adolescente, mesmo nem sabendo o que é que era afro-brasileira as coisas me cativavam. Então quando eu cheguei na escola eu trouxe muito isso para a sala de aula, o meu mestre veio dar palestra mesmo falando o português misturado com Francês, meio difícil assim para os 7º anos. O professor de Maracatu veio dar palestra. Teve um dia da Consciência Negra que eu trouxe todos esses grupos e eu fiz um recreio estendido aí eu trouxe o grupo de capoeira, eu joguei capoeira no pátio para os 500 alunos, toquei maracatu e dancei afro. Foi muito triste para mim (risos), porque foi um estranhamento geral. Os alunos não se envolveram! Teve reclamação dos pais outros dias! Os professores vieram com estranhamento, reclamaram que o recreio estava esten-

dido que atrapalhando as aulas deles! Eu fiz uma vez só isso! Três grupos culturais que eu era pertencente, até no maracatu em não estou mais tocando. Me senti invadindo a escola! Os alunos todos afastados e fazendo cara feia para os tambores, eu não senti que foi visto com bons olhos. E o diretor teve que recepcionar os pais no outro dia que teve tambor na escola, o que os professores estavam ensinando? Teve esse questionamento! O próprio diretor me limitou o tempo, ainda estava rolando a apresentação do meu mestre africano com tambor africano e com precursão africana e ele chegou e disse assim: - Deu o tempo, tem que entrar para sala de aula. Então eu não senti que foi uma coisa muito bem recebida e foi em um ano só, e eu nunca mais fiz. Foi o dia da consciência, eu organizei antes e preparei as minhas turmas. [...] Eu imagino que eu tenha feito uma preparação de algo com eles, mas eu não senti isso depois. Foi meio frustrante essa experiência! Não me encorajei para fazer de novo, para fazer agora para saber como seria. Isso foi talvez em 2017, eu era nova na escola tinha uns três anos aqui na escola. (Vanessa)

Conforme o narrado, são inexistentes ações de forma mais coordenada pelas direções das escolas; são praticamente inexistentes os momentos para planejamentos de atividades e poucas são as proposições institucionais de ações para os coletivos das unidades escolares.

Diante do exposto, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido para que minimamente diminuam os casos explícitos de racismo e xenofobia, tanto por parte da população como dos governantes nas diferentes esferas de poder. Há que se tomar medidas que eduquem para a coibição dos casos cotidianos de racismo nos estádios de futebol, nas escolas, no comércio e em diferentes espaços públicos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mauricélia Teixeira de. **Entrevista concedida a Alison Antonio Paim**. Garopaba, SC, 16 out. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

AMORIM, Jean Gervásio Gonçalves. **Entrevista concedida a Alison Antonio Paim**. Garopaba, SC, 19 out. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Relações Raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes/SC**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 3, de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/3.4_-_dcn_-_rel_et_rac_-_parecer_cne-cp_03-2004.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

CORNEJO, Inés; RUFER, Mario. Introducción. In: CORNEJO, Inés; RUFER, Mario (ed.). **Horizontalidad**: hacia una crítica de la metodología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados – CALAS, 2020. 7-23.

LIMA, Thayara de. **A cultura de luta antirracista e o movimento negro do século 21**. Rio de Janeiro: Palas Editora, 2024.

LINO, Vanessa. **Entrevista concedida a Elisa Antonio Paim**. Garopaba, SC, 16 out. 2023.

MIRANDA, Claudia. Posfácio: Uma obra referencial para a afirmação do pensamento e dos modos de existência africanos. In: OYÉRÓNKÉ, Oyêwumí. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021, p. 287-299.

REIS, Nathália Döthling. **O cuidado como potência**: entre o público e o privado e as lideranças de mulheres nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Aldeia e Toca de Santa Cruz. 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno pedagógico: educação e diversidade**. Florianópolis: SED/SC, 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED/SC, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: SED/SC, 2018.

SILVA, Guilherme Araujo. **O silêncio que me toca: efeitos de sentido, silenciamento e constituição do sujeito da toca**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, 2017.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras na educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ESCUTAR, AS VOZES OUVIDAS: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRAS NA ESCOLA

Josiane Beloni de Paula

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes
(Paulo Freire, 2000).

Este estudo é um recorte integrante da tese intitulada *Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas-RS*¹, elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A tecitura se constrói de uma forma outra de elaborar pesquisas, sendo ouvida a voz dxs narradorxs, mostrando que na escola estão acontecendo práticas de resistências negras, ou seja, educadorxs trabalhando contra o racismo e outras formas de opressão e, também, em sua autoformação, com a realização de trabalhos na escola que visem a erradicação do racismo e promova a educação para as relações étnico-raciais. Para visualizarmos essas práticas de resistências negras, as quais foram apresentadas e compartilhadas ao longo de dez edições do *Encontro sobre o poder escolar*² (de 2000 a 2010), foi trazida a opção

1 “El uso de la ‘x’ es una opción - de hecho lingüísticamente insurgente y desobediente - para contrarrestar el género binário” (Walsh, 2017). Usando o “x”, tentamos desobedecer a lógica imposta e, lembrando “dxs outrxs”. Portanto, quando o “x” aparecer no texto significa se tratar de homens, mulheres e demais sujeitxs que não se identificam com o sistema binário de classificação sexual, ou seja, negros, negras, negres, professores, professoras.

2 Um grupo de educadores preocupados com a formação permanente participaram de eventos de formação de professorxs, entre 1994 e 1999, em Porto Alegre, que teve a participação de pesquisadores e autores de todos os continentes, que tiveram o desejo de alcançarem

monadológica, a qual utiliza a fala dxs narradorxs para trazer suas memórias e experiências, de maneira a dialogar com as teorias apresentadas pelxs parceirxs teóricxs.

As práticas de resistência, essa entendida conforme o conceito do geógrafo Carlos Walter: “o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (Porto-Gonçalves, 2010, p. 47). Essa r-existência é um luta por “uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar” (Porto-Gonçalves, 2010, p. 130).

Em uma tentativa de r-existirmos, vamos estabelecendo parcerias, como com a socióloga que nos traz possibilidades outras de pedagogizar, Catherine Walsh, que formula o termo “pedagogias decoloniales” e define elas

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2013, p. 19).

Essas práticas de resistências acontecem quando xs sujeitxs problematizam sua realidade, tomam consciência de sua situação de opressão, refletem e realizam um movimento de reconstrução de si e de seu contexto, começando a busca por serem mais, o que, para Freire (1987), é uma vocação ontológica. Em

mais profissionais, na região Sul, para discutir novas experiências e debater o “chão” da escola. Dessa forma, reuniram-se 7 instituições e surgiu, em 2001, o 1º *Encontro sobre o Poder Escolar*.

outras palavras, x humanx tem inerente a si o lutar para sair da opressão, pela humanização, por se construir, por saber de seu inacabamento, para poder, então, exercer seus direitos e deveres.

Como nos afirma o cientista social e professor Alder Júlio Ferreira Calado:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (Calado, 2001, p. 52).

Xs sujeitxs são seres do “quefazer”, aqui visto como a saída, a iniciativa criada às práticas e resistências, dentro da perspectiva da educação libertadora, pois o fazer é ação e reflexão, é práxis, é transformação do mundo.

X educadorx não pode ser x detentorx do “quefazer” e deixar xs educandxs no fazer, pois somente há validade para libertação se ambos alçarem o que fazer, ou seja, refletirem sua situação, seu modo de estar no mundo, posicionando-se diante do preconceito e da discriminação. Ação e reflexão ocorrem simultaneamente, pois assim que o sujeito inicia o processo de refletir sobre sua condição, inicia também o processo de ação para transformar essa forma de viver, de se colocar (Cruz, 2014).

As iniciativas nascidas na escola e nos movimentos sociais levam a sociedade a perceber a possibilidade de mudança de

atitudes e de uma outra visão de mundo – justo, igualitário e possível – construída por todxs e para todxs (Freire, 2000).

A partir das observações apontadas por Paulo Freire, podemos perceber em sua obra, que x negrx é umx sujeitx oprimidx pela estrutura da sociedade e, devido ao racismo, a maioria da população negra pertence às classes trabalhadoras e marginalizadas da sociedade brasileira. Freire trava um embate que é, além de filosófico, militante, contra a discriminação, deixando claro filosoficamente e explícita a sua indignação com atitudes racistas presentes nas relações sociais.

Freire ainda salienta o fato de que toda e qualquer discriminação é imoral, e que lutar contra ela é um dever. Em suas palavras: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende e substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (Freire, 2000, p. 39-40).

Lamentavelmente, xs negrxs são ainda tratadx como objetos da história, mas lutam e resistem por seu espaço por meio de movimentos sociais, pois, conscientes de seu espaço na sociedade, trabalham em prol da vida, tal como educadorxs buscando defender uma igualdade de direitos e permitindo a expressão de todxs xs sujeitxs, realizando práticas de resistências nas salas de aulas, as quais repercutirão na sociedade brasileira, invadindo o imaginário social com outra percepção sobre xs negrxs, respeitando-x como humanxs que são e exercendo sua igualdade de direitos dentro da sua diferença física e sociocultural.

Isso é importante para encontrarmos mais grietas, como nos diz a Catherine Walsh (2017), brechas que dão luz às esperanças pequenas, para buscarmos mais intervenções no currículo

eurocentrado e homogeneizante, para que sempre possamos resistir.

Las grietas así requieren um refinamento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy outro deviniendo y siendo, y para reconocer em ello la esperanza pequena que no solo grita, sino también afirma y camina vida (Walsh, 2013, p. 11).

As práticas de resistências são essas brechas no currículo, esperança afirmando a vida com atitudes questionadoras, provocadoras e transformadoras de realidades.

Não há um fim determinado para o futuro da sociedade, pois isso depende da ação, entendida como práxis, para a reinvenção de outro mundo, por meio das brechas, transformando o caminho. Não há nem o fim almejado por alguns sistemas como comunismo e anarquismo, tampouco o caos total, como algumas correntes pós-modernas anunciam. O que há que se buscar é a criação, construção de caminho outro, uma experiência que se constitui na ação, em outros modos de ser, estar, viver e sentir, conviver, coexistir.

Esse caminho está sendo construído por estxs professorxs, xs quais começaram a compartilhar suas práticas no *Encontro sobre o poder escolar*. Acerca disso, apresento as narrativas dxs professorxs sobre suas participações no evento, os relatos de experiências nos *Encontros sobre o poder escola*, suas principais motivações e o porquê de compartilharem com seus pares. Nas mônadas a seguir podemos dialogar com professoras negras que participaram do evento e compartilharam suas práticas de resistência.

A professora Juliana nos narra a trajetória de ser a professora negra que trabalha com racismo e seu empenho na construção de práticas coletivas e de partilha com outrxs professorxs.

Tínhamos um fator que reforçava a necessidade de problematizar

Na época que eu participei da primeira vez, foi uma divulgação na escola assim, o diretor trouxe, trouxe um folder, acho que era da secretaria na época, e... eu lembro que ele levou diretamente para minha sala, dizendo: Tu tens que participar disso aqui. [...] Nós estávamos na sala, realizávamos práticas de trabalho relacionadas as questões negras, e... quando tinha alguma coisa nas outras salas, que as gurias quisessem fazer qualquer trabalho em relação a essa categoria as gurias nos chamavam para fazer nas salas delas, então ficou tipo assim, ah na sala do pré A, a professora trabalha, então se tu quiser abordar esta questão, chama ela, faz uma parceria e nós fazíamos junto, então por isso a decisão de compartilhar experiência, por isso que o diretor quando viu que tinha poder, disse não, tu tens que ir lá e mostrar o trabalho, porque eu já estava fazendo com as colegas na sala de aula. [...] Teve continuação, porque eu lembro que, quando eu comecei, a fazer esse trabalho mais efetivo, mais pontual, foi porque tinha um grupo bem grande de crianças que usavam falas preconceituosas, por exemplo, algumas crianças que se referiam as mães dos coleguinhas, porque ouviam o pai falar, tipo lá vem a vaca, aquela mãe do fulano de tal, a vaca preta...,se referindo em função da mãe de um aluno ter atravessado na frente do carro quando ele vinha vindo. As crianças então eles vinham com essas falas muito fortes. Assim tínhamos um fator que reforçava a necessidade de problematizar. Também contribuiu na elaboração da proposta de trabalho perceber que os brinquedos que chegavam na escola, não oportunizavam representatividade aos alunos negros, e como chegam não tinham bonecas negras na escola, nós passamos a confeccionar e inserir esses brinquedos na turma (Juliana, julho de 2017).

Na mônada a seguir, a professora Aline nos narra sua descoberta do evento, o *Encontro sobre o poder escolar* e a importância

da partilha com seus pares de práticas que trabalham as questões raciais na escola, para um fortalecimento de identidades.

A escola fazendo, tendo algum jeito de boicotar essa identidade

Bom é, eu era colega de doutorado de uma professora da Universidade Federal de Pelotas, que é a Márcia Alves, que participou, ativamente da organização no sentido da valorização ela acompanhou toda a organização do Poder Escolar em Pelotas, até porque ela era, é vinculada ainda ao Partido dos Trabalhadores né e toda a proposta de educação cidadã em Pelotas, governo Marroni, então o engajamento dela, me fez também conhecer o evento em Pelotas e ela me disse, ah vai ter este evento e tu já sabe que tem esse evento lá em Pelotas? Eu não me lembro se esse era o primeiro, era o terceiro, não lembro qual que era, o primeiro que eu participei? [...] Então, isso, aí ela disse que tinha a ver com esta proposta de educação cidadã e tal e me falou do evento e me convidou e daí então eu fui participar, fiquei sabendo por ela, por esta colega, a Márcia. Então, como professora da Educação Básica, essas questões sempre, principalmente as questões de etnia, eu já tinha passado por várias situações na escola, em que ficava visível o racismo né e as próprias crianças né, tentando manter a sua, a sua identidade negra e a escola fazendo, tendo algum jeito de boicotar essa identidade e eu como professora negra, sendo uma das poucas professoras negras da escola, então todas estas questões sempre me inquietaram e estavam na minha pauta, o meu mestrado também foi sobre estas questões, então eu achei que também era importante compartilhar isso em um evento que ia ter muito professor da Educação Básica, porque na época minha maior experiência estava na Educação Básica, embora eu estivesse no doutorado, eu não tivesse nenhuma experiência no ensino superior, então por causa disso assim, eu fui participar porque eu pensei que podia ser um momento de partilha bem importante e que eu estaria no meu chão né, que é o que eu mais conhecia, era a Educação Básica e, por isso, então eu fui participar do evento (Aline, julho de 2017).

A mônada a seguir narra a interação da escola com a universidade, e a professora Marielda nos apresenta uma importante reflexão sobre a necessidade de abranger o maior número de sujeitos, principalmente professorxs para debater sobre a educação das relações étnico-raciais.

É o momento de que essas experiências, que sejam socializadas para mudar esse espaço da escola

Eu fiquei sabendo através de ex-professoras da universidade, da UFPel, aqui de Pelotas, que, sabendo, também, da minha atuação na escola, e de alguns trabalhos que eu vinha, já no período, lá, do primeiro Poder Escolar, elas acabaram entrando em contato comigo, enfim inclusive, solicitando se eu poderia estar divulgando, também, né, não só entre as escolas que eu atuava naquele período, mas, também, estar divulgando entre outros colegas, principalmente a função de que a gente poderia estar apresentando alguns trabalhos, enfim, que a gente vinha desenvolvendo naquele período. [...] o próprio Poder Escolar é um espaço que denota isso, porque, assim: do primeiro Poder Escolar até hoje, a gente vem com uma sequência de exemplos de experiências dentro das escolas que mostram isso. Eu penso que agora é o momento de que essas experiências, na verdade, elas sejam socializadas, mas, que sejam socializadas para mudar esse espaço da escola. [...] Este ano foi o primeiro ano que eu não participo do Poder Escolar. Não participo, assim, por uma série de questões. Tu sabe, Josi, eu já vim de uma formação, enfim, né; e pegou bem nesse período, assim, que é um período em que a minha filha está de férias, e eu resolvi priorizar, principalmente nesse momento, que são os primeiros momentos que eu, também, estou curtindo a minha aposentadoria – porque é muito recente, né – de ficar mais junto, enfim. É o primeiro Poder Escolar que, na verdade, que eu acabo não participando. Mas eu penso que é importante a gente manter esse movimento que o Poder Escolar faz, porque é também para a gente pode visualizar essa

coisa que eu falei, de a gente poder estar socializando essas experiências, estar 50 Mesa: Inclusão escolar, diversidade cultural e relações étnico-raciais: um diálogo necessário. refletindo sobre elas, enfim. Eu vi a programação; eu penso que tem momentos, ali, muito interessantes, principalmente um dos que me chamou a atenção na própria programação deste ano foi a discussão e a reflexão sobre essa questão sobre a Escola sem Partido – porque, querendo ou não (as pessoas podem achar), uma coisa não tem nada a ver com a outra. Também tem, né? Porque se, se eu disse, há poucos minutos, que a gente, hoje, que eu vi como uma forma positiva dentro da escola, a gente poder discutir certas questões, se a gente for pensar numa escola sem partido, onde as pessoas têm que se limitar a falar e desenvolver alguns temas, isso também se relaciona com a própria questão racial. Eu achei muito importante o Poder Escolar, esse ano [2017], estar trazendo essa discussão. É uma discussão atual, e é uma discussão que muitas escolas, já, os nossos colegas professores têm vivido. A gente teve aqui em Pelotas, há duas semanas atrás, um depoimento, saiu na mídia, de uma mãe que foi numa escola e disse que o que o professor estava trabalhando não era da forma como ela gostaria. Tudo isso nos afeta. [...] Então, aí, a gente tem que pensar, né, se é válido. Eu acho que o Poder Escolar, nesse sentido, ele vem contribuindo para que a gente possa estar, de forma coletiva – porque, às vezes, a gente fala nisso nos nossos espaços, nas nossas escolas, sem fazer relação com as outras colegas que estão em outras escolas, ou, muitas vezes, como aconteceu comigo, de estar em duas escolas. E a gente tem que tentar abranger um número maior, principalmente os professores, para que possam estar pensando sobre isso (Marielda, julho de 2017).

A possibilidade de troca com os pares, de pertencimento de uma categoria foi narrado pela professora Raquel, conforme apresentado a seguir, ao destacar a relevância de fazer parte de encontros com estudiosos contando suas práticas.

Possibilidade de os professores relatarem as suas experiências; tinha um chamamento para a escola

Nas primeiras vezes, na própria rede, nas próprias escolas que eu trabalhava; fiquei sabendo do Poder Escolar. A partir da divulgação nas escolas, mesmo. Foi a partir desse momento, na escola. [...] Acho que o Poder Escolar apresentava essa possibilidade de os professores relatarem as suas experiências; tinha um chamamento para a escola. Então, isso me deixou mais à vontade. Eu também já tinha uma experiência de apresentação de trabalhos, de trazer relatos da própria graduação como aluna na graduação. E também a minha militância, meu ativismo no Movimento Negro. A partir da minha experiência com a dança, e com a temática étnico-racial discutida no espaço da escola. E representava, para mim, pelas temáticas, pelos palestrantes, os intelectuais da Educação que estavam no Poder Escolar um lugar muito bacana de aprendizagem. Eu sempre achei o Poder Escolar um lugar muito interessante, porque eu achava um lugar de encontro. Tinha aquela multidão naquele Teatro Guarani. Parecia que aquele espaço também podia ser espaço de potencializar, e poder falar das tuas coisas, das tuas práticas, e, no meu caso específico, da questão racial e tudo mais, e da minha prática como professora, também (Raquel, julho de 2017).

Para professora Ivete o Encontro sobre o Poder Escolar, era um momento de aprendizados, partilhas e a educação para as relações étnico-raciais estava permeando importantes debates, necessários a participação.

Eu era professora de sala de aula

Olha, o Poder Escolar, eu conhecia na pós-graduação... A Antonieta foi minha observadora [de estágio], era responsável pelo meu trabalho. E aí, a gente acompanhava! Eu era professora de sala de aula. Chegava o material para as escolas, e a gente participava, sempre. Eu sempre tinha alguma coisa para apresentar,

seja sobre a questão racial, sobre o trabalho com Ensino Médio, com a Matemática, as dificuldades do aluno. Então eu sempre fazia um projeto para trabalhar em sala de aula. Quando aparecia o período do Poder Escolar, eu encaminhava. [...] Eu acho que foi um espaço rico para isso. Porque nós tínhamos professores de toda a região. E aí, sabe, que a questão racial é, ainda, uma questão que incomoda muita gente! E como ela incomoda, tem que ter alguém que faça esse trabalho. Nós tivemos um caso bem sério no Poder Escolar, numa oficina dessas – não me lembro se foi 2004 ou 2008. Eu cheguei, estava a sala cheia, e uma professora, sentada sozinha em um canto, disse assim para mim: Antes de tu começar eu gostaria de fazer uma pergunta, e eu Pois não. Você está trabalhando a questão racial, mas tem tanta coisa que tem que ser trabalhado, pois exemplo, o negro racista! Por quê? Porque, por exemplo... me responde! Por que o negro, quando tem dinheiro, só quer saber de branca? Só quer branca, e preferencialmente, loira? Aí o pessoal olhou para mim... [...] O pessoal olhou para mim e começou a rir. O pessoal da frente, que já me conhece. Aí eu digo assim para ela: —Professora, a senhora me dá um tempinho? Eu já retorno a conversar com a senhora. Cumprimentei o pessoal, ganhando tempo para raciocinar, pensar como é que eu ia responder. E aí eu respondi para ela da seguinte maneira: —Professora, eu vou lhe responder com uma nova pergunta. Por que será que quando o negro tem dinheiro, chove de mulher loira na volta do campo para pegar o neguinho?... Bah, essa mulher ficou roxa, amarela, vermelha, tudo o que é cor, levantou, pediu licença para sair e foi embora. Por que eu fiz isso? Primeiro, eu achei um desaforo a maneira que ela começou a coisa. Nós temos que ter fatos concretos. Primeiro lugar: nenhuma mulher branca, que não goste de negro, ou que seja racista, vai querer o fulano de tal. Agora, todo mundo sabe que as maria chuteira estão a volta dos jogadores. Todo mundo sabe! Não é eu que estou dizendo isso. Então, cada um vai contar as coisas a sua versão. Cada um vai ver por um ângulo. Ela estava vendo por um ângulo, fiz ela enxergar por outro. E ela não

gostou de enxergar por outro ângulo. Aí a gente: —Ah, Ivete! Que boca! Eu digo: —Não! Não é ‘que boca’! Ela precisava ouvir! Do jeito que ela chegou, eu tinha que dar uma resposta a altura!. Entendeu? Então, no Poder Escolar, nós tivemos várias experiências com alunos... Assim como essa professora branca faz isso, eu tive uma professora negra que se retirou da sala! Ela entrou para fazer, e quando eu comecei a tratar do assunto, ela pediu licença e se retirou porque achava que aquilo ali não era momento para falar sobre a questão do negro. Então, eu tive, no transcorrer desse trabalho, muitas dificuldades e muitas coisas para serem tratadas depois no individual. Porque se eu conhecesse essas pessoas, ah, eu tomava nota, telefone dele, e procurava, de alguma maneira, conversar com essas pessoas, e explicar, inclusive, sobre o negro ser racista⁵¹! Então, eu acho que nós, que trabalhamos a questão racial, a gente traz uma bagagem muito grande de conhecimento, e uma bagagem muito grande de segurança, porque tu sabe que sempre vai ter uma pessoa para te cutucar! E, no teu caso, eu acredito que seja muito mais difícil (risos)! (Ivete, julho de 2017).

A professora Maritza reforçou os objetivos do *Encontro sobre o poder escolar*, quando narrou, conforme apresentado a seguir, acerca dessa formação permanente incentivada pelo órgão gestor e pelxs seus colegas, assim como a emergência do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, de emergir nesse contexto histórico e de ser necessário o debate.

**Eu senti a necessidade de poder estar
compartilhando isso com colegas**

Bom, o Encontro do Poder Escolar é divulgado, principalmente, dentro das escolas; a partir do momento que tu tens essa vivência escolar, que tu estás dentro da instituição e da Educação Básica, tu acaba participando e sabendo através da divulgação feita na escola, mesmo. Este é um dos veículos de informação.

Fora isso, tu tens, também, o encontro com colegas; a própria Secretaria Municipal de Educação – que é uma das participantes do Poder Escolar – e que acaba divulgando; e os colegas lá de dentro, que são colegas próximos, acabam falando sobre o Poder Escolar. Este é o melhor veículo mais de divulgação. [...] Olha, justamente porque neste período havia uma efervescência muito grande de trabalhos, muito voltados e uma preocupação muito grande com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a questão étnico-racial negra no caso. Então, discutir as questões da história e cultura afro-brasileira, fazendo parte do público escolar, era e é extremamente importante. E naqueles anos, naquele momento, eu vivia muito isso dentro das minhas práticas, dentro do trabalho na escola seja a partir do trabalho de dança, seja dentro da própria sala de aula ou na formação de professores, que foi o caso do trabalho do curso Normal, no magistério. Então, diante das atividades que eu já desenvolvia, eu senti a necessidade de poder estar compartilhando isso com colegas da rede, com colegas sejam ele da rede municipal, estadual, que faziam parte de outras cidades e faziam parte do evento. Este era o motivo pelo qual eu estava inserida e tentando levar essa proposta de trabalho com as questões étnico-raciais dentro da escola (Maritza, julho de 2017).

Neste texto são abordadas as questões referentes à formação permanente dxs professorxs; ao espaço de encontro com seus pares; ao momento de reflexão da prática; e ao compartilhamento de acertos e dúvidas. Havendo também a participação desses narradorxs trazendo suas práticas de resistências negras na escola, participações essas que nos remetem ao movimento empreendido por essas professoras em sua autoformação e também no seu comprometimento com x outrx, nesse caso, x outrx, x sujeitx negrx, aquele que foi nomeadx sendo, x diferente, o não ser, como nos explica o filósofo argentino Enrique Dussel,

O Outro será ele/ela, mulheres/homens: um ser humano, um sujeito ético, o rosto como epifania da corporeidade vivente humana... Um Absolutamente Outro' [...] O Outro não será denominado metafísica e economicamente sob o nome de “pobre”. Inspirando-nos em W. Benjamin, o denominarei a ‘vítima’ noção mais ampla e exata (Dussel, 2006, p. 16-17 *apud* Arroyo, 2014).

Dessa forma, visualizamos a potência dessas práticas em nossa sociedade, práticas que fissuram esse sistema, que criam brechas e que abrem lugar para essxs outrxs. Pois,

As teorias pedagógicas oficiais giram nesse círculo fechado, mas não faltam tentativas de educadores, de formuladores de políticas de quebrar esse círculo. Os próprios “marginais” em seus movimentos quebram esse círculo fechado ao não se reconhecerem como marginais. [...] Com essas ações coletivas desconstruem conhecimentos, formas de pensá-los e de educá-los. Terminam mostrando a fraqueza de um pensamento socioeducativo conformado em classificações dicotômicas dos coletivos humanos (Arroyo, 2014, p. 41-42).

Com esses movimentos de denúncia que ocorrem nos *Encontros sobre o poder escolar*, apresentando experiências pedagógicas que ocorrem, também ocorrem, ao mesmo tempo, anúncios de fragilidades no sistema, por onde essas práticas corroem e abrem caminhos outros para essxs sujeitxs outrxs, na construção de brechas, na quebra de círculos.

Como nos afirma Paulo Freire “somente a educação não será responsável pela transformação da sociedade, mas é mola propulsora; sem ela não haverá avanços” (Freire, 2000, p. 31). Com essa frase podemos refletir acerca do quão relevantes são essas práticas de resistências desenvolvidas na escola, compar-

tilhadas nos *Encontro sobre o poder escolar* e que puderam gerar referências e ir se espalhando pela sociedade, amenizando o sofrimento de diversxs sujeitxs, além de trazer à tona a realidade por elxs vivida, mostrando-nos que, mesmo devido às extremas opressões, sempre resistimos. E essa resistência podemos visualizar em diversos momentos na história da comunidade negra, da população brasileira, como nas narrativas dxs professorxs em suas práticas de resistência.

Quando nos propomos à autoformação, colocamos em crise o que está posto, o dado o tempo todo, pois nos dedicamos a reaprender e refletir, como na possibilidade trazida aqui pelos *Encontros sobre o poder escolar*.

Nesta pesquisa polifônica, com o poder dessas várias vozes, por não seguir a rigidez da norma que desumaniza a pesquisa, há previsão de mudanças, transformação do mundo, se não do mundo todo, do meu, do seu mundo, do mundo próximo, deixar marcas, rastros, pois quando se trabalha com a memória se mobiliza a sensibilidade.

Trazendo aqui a denominação do sociólogo Orlando Fals Borda, como o despertar na construção dxs intelectuais, como a construção desta sensibilidade no olhar, constituindo-se como seres do sentipensante, ou seja, educadores comprometidos com transformação social, que leva em conta a vida, suas experiências, além da ciência purista, aquelx que se comove e age para reduzir o sofrimento dx outrx (Mota Neto, 2016).

Nessas narrativas podemos perceber o quão urgente e relevante são as movimentações executadas pelxs professorxs no tocante à reflexão e realização de práticas de resistências negras nas escolas, como também o compartilhar com seus pares, do encontro com outrxs que estão na mesma luta.

Quando percebemos a sociedade brasileira como racista e, consequentemente, a escola também, é necessário compreender que o racismo é uma estrutura social, como nos aponta o professor, filósofo e advogado Sílvio Almeida:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2018, p. 38).

Uma maneira para “sacudirmos” essa estrutura, o racismo são as práticas de resistências negras na sala de aula, pois assim poderemos ecoar as vozes que sofrem tentativas de sufocamento, envolvendo todxs: xs educadorxs, as famílias, a comunidades escolar. Tendo em vista que a escola é uma oportunidade de abrir outros olhares e saberes para quem a ela tem acesso (Candau, 2010).

Trazendo outro pensamento importante, o chamado de racismo “branco”, racismo reverso ou inverso, leva a debates infundados, pois, como nos esclarecem Michelli Oliveira e Nathália Costa no texto, *Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe?*, publicado pelo portal Geledés em 2016:

Devemos entender que racismo e preconceitos são conceitos distintos, mas que estão interligados. Diferente do que pensamos, não é o preconceito que impulsiona o racismo, mas é através do racismo que surgem diferentes tipos de preconceitos. O racismo é fruto um mito criado sobre a cor de pele negra na qual o fenótipo (conjunto de características físicas de uma pessoa) são os escolhidos para terem criado um ódio e características negativas a pessoas com concentração alta de melanina. Á essas pessoas fo-

ram atribuídas diversas características negativas (gente amaldiçoada, suja, violenta, cabelo duro e ruim e etc), sustentadas pelas elites sociais em todas as épocas da história da humanidade, que se inseriram e perpetuaram no imaginário social, mantidas até os dias atuais. Ao contrário do racismo, como já vimos que é um fenômeno antinegro, o preconceito pode ter muitas vertentes, entre elas a própria questão racial, mas não só ela. Pode-se ter preconceito pela roupa de uma pessoa, o cabelo, o local onde mora, a orientação sexual, enfim uma quantidade infinita de tipos preconceitos (Oliveira; Costa, 2016, n.p.).

É importante sabermos que brancxs podem se vitimar por problemas de relações sociais, diferenças, as quais também merecem atenção e luta, mas que negrxs estão sofrendo estruturalmente desde o nascimento, devido a cor de sua pele.

Como nos demonstra a psicóloga e pesquisadora Lia Schucman Vainer, “esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça” (Schucman, 2012, p. 14).

E vale destacar que as desigualdades, dentro do contexto social, não se restringem apenas às questões étnico-raciais, pois estão presentes também nas questões de gênero, sexistas, classistas, linguísticas, regionais, religiosas e na produção/valorização do conhecimento. Dessa forma, temos desigualdades sociais que atuam de maneira relacional e interseccional, de acordo com a advogada, ativista e professora estadunidense, Kimberlé Crenshaw (2002), a qual cunha o conceito de interseccionalidade para se referir às mulheres negras e às múltiplas opressões sociais acumuladas por elas.

Neste trabalho realizamos o diálogo com professorxs engajados nas práticas de resistência em uma tentativa de nomear situações de opressão vivida por muitxs brasileirxs, opressões que operam dentro da interseccionalidade, já que, segundo Crenshaw, a discriminação opera em diversas identidades sociais, tais como: “classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferenças’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação” (Crenshaw, 2002, p. 137).

Crenshaw nos traz a ideia de interseccionalidade como sendo:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade. É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

No Brasil, essas ordenações combinadas entre si estão intimamente ligadas ao processo de formação das nossas diferenças sociais e, conseqüentemente, dos locais que ocupamos na sociedade e, dessa forma, vividas por nós, nas mais diversas relações e espaços, inclusive na escola (Paim; Pinheiro; De Paula, 2019). Xs autorxs ainda afirmam que com o advento do desenvolvi-

mento científico, tanto nas ciências naturais quanto nas sociais, o conceito de raça se tornou cada vez mais questionado em sua eficácia científica. Sobre essa problemática, o sociólogo brasileiro Rafael Guerreiro Osório afirma que:

Não existe nenhuma pesquisa que comprove que a cor da pele, ou outras características físicas implicariam certos comportamentos morais ou qualidades essenciais a um determinado povo como se acreditava no final do século XIX. No final da segunda guerra mundial depois do holocausto nazista, houve um esforço muito grande por parte de geneticistas, biólogos, antropólogos e sociólogos no sentido de banir o conceito de raça das ciências. [...] O conceito de cultura seria muito mais viável para se pensar as diferenças humanas do que o conceito de raça. O mundo social está intimamente ligado a um universo simbólico que lhe dá sentido e significado. Se do ponto de vista da natureza o conceito de raça não se sustenta para discutir nossas diferenças, apesar disso, ele ainda opera na vida social. Os seres humanos se pensam e se classificam enquanto pertencentes às raças (Osório, 2008, p. 84).

Sendo assim, asseguramos que a raça é uma construção social criada e fortalecida pelo sistema moderno/colonial, ou seja, a cor da pele ou raça de uma pessoa se associa a significados simbólicos de discriminação, dominação e opressão (Paim; Pinheiro; De Paula, 2019). Como nos coloca o sociólogo decolonial Aníbal Quijano,

La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del plane-

ta como parte de la dominación colonial de Europa (Quijano, 2000, p. 141).

Por isso, neste texto, quando falado da comunidade negra, o termo usado é *raça* e não *etnia*, pois os povos trazido das Áfricas pertenciam a *etnias* diferentes entre si, no entanto, ao serem sequestrados, objetificados, vendidos e escravizados, houve a tentativa de homogeneização e redução de diferenças culturais, linguísticas e epistemológicas, ao reduzir todxs a uma única *raça*, incidindo sobre essa *raça* preconceitos e discriminações. Dessa forma, o termo *racismo* é utilizado.

Compreendemos, então, que no Brasil ser negrx, indígena e brancx implicam diferenças de tratamento, manifestadas desde o acesso à saúde, à escolaridade, ao mundo do trabalho, à segurança, à moradia (direitos básicos) e a critérios estéticos de beleza. Dessa forma, a *raça* operará como critério de pertencimento/preenchimento de diversas estruturas sociais, inclusive de classe. Dessa forma, a *raça* operará como mecanismo adscritivo de criação de vantagens e desvantagens no acesso ao mundo do trabalho, educação, saúde, operando em todos os setores da vida social (Paim; Pinheiro; De Paula, 2019).

Dialogando com esses autorxs, podemos perceber que as interseccionalidades e a questão de *raça* no Brasil diferenciam, marginalizam, objetificam e matam xs sujeitxs, além de nos mostrar o racismo estruturalmente vigente na sociedade e, consequentemente, na escola.

Esse é um dos aspectos suscitados com o diálogo com xs parceirxs e narradorxs e com o andar da pesquisa se multiplicarão as possibilidades.

Aqui, retomamos a “resistência” que já foi citada anteriormente, conceituada pelo educador Paulo Freire, como o oposto de desistência. A resistência é a prática de rever conceitos da visão dominante, ampliando o olhar para outras formas de ser e estar no mundo, a qual podemos nomear de olhar sensível ou sensibilidade no olhar; diferenciando ver de olhar, pois para ver basta estarmos com o sentido físico em bom estado, já para olhar é necessário focar, perceber, ir além do sentido da visão, envolve sentir.

Com este texto trazemos a possibilidade de que, além de olharmos, possamos também ouvir, pois “Escutar, as vozes ouvidas: práticas de resistências negras na escola” tem o significado de que para ouvir basta termos o órgão físico em condições, porém, para escutar precisamos ter atenção, sensibilidade. Xs educadorxs que se uniram aos seus pares no evento *Encontro sobre o poder escolar* estavam iniciando um processo de escuta atenta, ativa aos educandxs e reconstruindo-se como educadorxs, trabalhando práticas de resistências negras na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CANDAU, Vera, Maria Ferrão; Russo, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010,

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Josiane Beloni da. **Colorindo invisibilidades**: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Miranda; COSTA, Nathália. **Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe?** Geledés, 3 fev. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil**: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-96. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; DE PAULA, Josiane Beloni. Desfazendo imagens, construindo identidades: decolonizando os processos formativos de educadorxs. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2010.

QUIJANO, Aníbal. !Qué tal raza! **Revista del CESLA**, n. 1, 2000.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA: UMA FORMA DE UTILIZAR MEMÓRIAS DE UM AFRO-BRASILEIRO COMBINADA COM O LIVRO *O AVESSO DA PELE*, DE JEFERSON TENÓRIO, PARA FORTALECER O ANTIRRACISMO

Sienna Pedrotti

Introdução

Em 9 de janeiro de 2003, no início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), fruto da reivindicação e da luta coletiva do movimento negro brasileiro. No seu preâmbulo, a lei diz a que veio, ou seja, “[...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ [...]” (Brasil, 2003), alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Conforme o parágrafo 1º do art. 26-A, o conteúdo programático dos currículos “[...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.” (Brasil, 2003).

Ocorre que, mais de vinte anos depois da promulgação da referida lei, pouco foi o avanço dela na prática. Muitas escolas mantêm no currículo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” porque são obrigadas, e trabalham algum conteúdo – de

forma superficial – somente em 20 de novembro, no Dia da Consciência Negra, para assim justificarem que estão cumprindo a Lei n. 10.639/2003, quando, na verdade, estão longe da proposta que o movimento negro tanto lutou para transformar em lei.

Cumprir a legislação significa incluir “História e Cultura Afro-Brasileira” cotidianamente em sala de aula e não apenas na disciplina de História, devendo ser um conteúdo interdisciplinar, a fim de mobilizar a instituição de ensino e as/es/os estudantes durante todo o período letivo.

Não é difícil concluir, dentro desse quadro de quase total invisibilização do conteúdo curricular obrigatório, porque casos de injúria racial¹ e racismo são praticados todos os dias, mesmo tendo havido o recrudescimento da legislação punitiva. Quase que diariamente nos deparamos com notícias de violências sofridas por negras/es/os em função desse racismo sistêmico² impregnado em nossa sociedade.

Não obstante, nas últimas décadas temos acompanhado a exacerbação do neonazismo como fenômeno mundial e o crescimento exponencial de células neonazistas no Brasil, especial-

1 Em um avanço mais do que necessário no combate à discriminação racial no país, logo no início de seu terceiro mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n. 14.532, publicada no Diário Oficial da União em 12 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), equiparando a injúria racial ao racismo, entendimento que já havia sido firmado pelo plenário do Superior Tribunal Federal – STF, em outubro de 2021. Muitas/os/es racistas que se valiam dessa diferença entre os conceitos para serem enquadrados no crime com penas mais brandas e pagamento de fiança – no caso a injúria racial –, agora terão que responder por crime inafiançável e imprescritível.

2 “O que o termo racismo sistêmico significa? Vou ser direto: em minha opinião, racismo sistêmico é um pleonismo. Eu considero, com o suporte de uma extensa literatura, que racismo é sempre sistêmico. Racismo é um processo, não apenas um ato ou um conjunto de atos. Racismo é o processo em que se reproduzem condições sociais que atribuem vantagens e desvantagens para pessoas pertencentes a grupos racializados. Vantagens econômicas e políticas dependem de sua identidade racial” (Almeida, 2022, n.p.).

mente na região Sul do país. Muitas/es/os integrantes desses grupos são ainda adolescentes, que usam as redes sociais para proferir ofensas racistas a negras/es/os e indígenas.

Mas como enfrentar a cultura da violência racial, de forma a construir novas relações étnico-raciais no Brasil? Acredito que a forma mais efetiva, a médio e longo prazo, não é outra senão por meio da educação: de uma educação libertadora, decolonial e antirracista.

Dentro desse âmbito, a proposta do presente artigo é contribuir para a produção de conhecimentos histórico-educacionais a serem utilizados em sala de aula, dado que a diversidade étnico-racial é uma riqueza cultural do Brasil e assim merece ser tratada, ao mesmo tempo que o racismo precisa ser combatido diariamente.

Para tanto, neste artigo serão trazidos fragmentos de memórias, narrativas e experiências de um afro-brasileiro de meia idade, engenheiro agrônomo e pós-graduado, denominado, de modo ficcional, José, coletadas por meio da metodologia da história oral, tendo por recorte dois eixos: a experiência da violência racial por ele sofrida em diversas cidades em que viveu, dentro e fora do país, e suas memórias de leitura, especialmente as de autores afro-brasileiros.

Como organização pedagógica, a intenção é que, após apresentar a narrativa dos fragmentos de tais memórias e experiências em sala de aula, elas despertem nas/es/os estudantes do 1º ano do Ensino Médio suas próprias memórias e que elas/eles estabeleçam, após a leitura de fragmentos do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, relações entre essas duas fontes, a oral e a literária, ressignificando suas próprias experiências de con-

vívio com o racismo estrutural³ da sociedade brasileira, com o intuito de formar pessoas antirracistas.

Desenvolvimento

Inicialmente, é de fundamental relevância mencionar que a presente proposta pedagógica – que busca trabalhar com duas fontes em conjunto (fragmentos de entrevista com um afro-brasileiro e fragmentos do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório), a fim de que as/es/os estudantes estabeleçam relações entre elas e possam ressignificar suas próprias experiências de convívio com o racismo estrutural de nossa sociedade – pautar-se pelo viés decolonial, libertador e antirracista.

A educação decolonial, libertadora e antirracista representa um movimento transformador no âmbito educacional, buscando romper com a colonialidade dos currículos, ou seja, com estruturas historicamente enraizadas que perpetuam violências, desigualdades e marginalização. Esses conceitos convergem

3 “Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, tornase [sic] imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.”

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial” (Almeida, 2019, p. 32-33).

para uma abordagem pedagógica que questiona e desconstrói narrativas dominantes, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e equitativa.

Decolonizar as escolas implica se desprender dos ensinamentos fundamentados no eurocentrismo, já que eles estão intrinsecamente ligados à colonialidade do poder. Decolonizar as escolas é também trazer as relações étnico-raciais para a centro do debate, tendo em vista que

A colonialidade guia a construção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social, tendo o racismo como o princípio organizador de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade, como afirma Maldonado Torres (2019), pois a raça é a centralidade do poder (Pinheiro; Paula; Paim. 2022, p. 232).

Entendo que, alinhada à pedagogia decolonial, está a pedagogia libertadora de Paulo Freire, na medida em que ela consiste em uma prática que contrapõe oprimidas/es/os a suas/seus opressoras/es:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire. 2022, p. 42-43).

A libertação, no pensamento freiriano, passa pela tomada da conscientização das/es/os oprimidas/es/os, que somente será efetiva se houver uma educação problematizadora – ativa e co-

laborativa –, em contraposição à chamada educação bancária, que é passiva e donativa.

A pedagogia de [Paulo] Freire revela a ideia do *aprender fazendo*, do trabalho cooperativo, da relação entre teoria e prática, do método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Por uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo de modo imediato e, muito menos, sozinha (Camargo, 2022, p. 137).

No tocante ao antirracismo, a escola pode e deve ser um espaço de combate efetivo ao racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira. Nesse sentido, Cardozo considera:

A escola é um espaço de sociabilidades e, portanto, a educação das relações étnico-raciais envolve a compreensão de que é na relação e na convivência que nos educamos, nos transformamos e temos a possibilidade de superar as injustiças raciais e históricas, para que se tenha uma sociedade mais equitativa (Cardozo, 2021, p. 10).

Cavalleiro (2001, p. 141) percebe o “[...] professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo”. Para a autora, “A educação anti-racista [sic] é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania” (Cavalleiro, 2001, p. 149). Prossegue a autora afirmando que:

Na educação anti-racista [sic], o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que con-

temple a diversidade racial da sociedade. Isso estimula a busca de material pedagógico alternativo que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial. Assim, é apresentado aos alunos material sobre a variedade dos grupos raciais com a utilização de cartazes, livros, revistas, desenhos, filmes, músicas fotos etc. (Cavalleiro, 2001, p. 157).

Dito isso, para essa proposta pedagógica destinada ao 1º ano do Ensino Médio, escolhi trabalhar com duas fontes não tão habituais em sala de aula: oral e literária.

A fonte oral se baseia em fragmentos de uma entrevista virtual concedida por José (nome fictício), efetuada em 8 de novembro de 2023. Já a fonte literária é composta de fragmentos do romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, publicado em 2020 pela editora Companhia das Letras e vencedor do Prêmio Jabuti de 2021.

Sobre a metodologia da história oral, muito se fala sobre a seletividade dos depoimentos dos entrevistados em suas narrativas e sobre o esquecimento – proposital ou não – de fatos que os desfavorecem. Destaca-se que neste artigo não é intenção deixar a memória refém da História, conforme bem descreve Galzerani:

[...] os trabalhos do historiador francês Pierre Nora (1984-1992; 1993), em seus férteis diálogos com o sociólogo Maurice Halbwachs, ainda que representem um esforço à necessária distinção entre memória e história, acabam, porém, por ratificar a visão da história como a “senhora moderna da memória”, como reconstrução intelectual problematizadora, que demanda análise e explicação, em oposição a um conceito de memória circunscrito à tradição artesanal, afetivo, múltiplo, vulnerável, situado no reino do vivido. Nesse sentido, pontua que, nas construções

analíticas de Nora, a memória torna-se prisioneira da história, “memória historicizada”, memória convertida em objeto ou trama da história, memória não mais existe (Galzerani, 2021, p. 100)

Ainda segundo Galzerani, baseando-se nos escritos de Walter Benjamin, autor que utiliza o conceito de “rememoração” para falar da memória,

[...] [Ela, a memória] surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva.

Rememorar, além disso, para esse filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre igual* e recuperarmos a dimensão do tempo, pela retomada da relação presente, passado, futuro. Nesse sentido, rememorar não significa, para Benjamin, um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente (Galzerani, 2021, p. 103)

Essa rememoração do passado pode ser entendida como uma ressignificação de memórias no tempo presente. Foi essa percepção que tive ao entrevistar José sobre as experiências de racismo por ele vivenciadas, pois ele escolhe suas narrativas do

passado com o olhar do presente, momento em que a pauta antirracista está muito mais em evidência. A mesma situação ocorreu ao identificar o autor afro-brasileiro que leu (Itamar Vieira Junior) e constatar que há muito mais autores a serem lidos, inclusive o próprio Jeferson Tenório.

Um dos muitos privilégios que as pessoas brancas possuem em desfavor das negras no Brasil é o de poder pesquisar sua árvore genealógica e encontrar respostas. As/es/os negras/es/os escravizadas/es/os quase sempre eram separadas/es/os de seus parentes e, ao longo do tempo, perdiam a história de sua ancestralidade familiar, deixando marcas de uma violência que persiste ainda hoje e, quiçá, para todo sempre. Isso é apenas um aspecto a considerar, quando lidamos com as memórias de negras/es/os que fortalecem sua ancestralidade por meio da coletividade, já que a singularidade lhes foi extirpada e a história oficial é contada do ponto de vista dos dominadores, da colonialidade. Como bem observa Evaristo:

História e memória criam e abrigam uma força mágica do passado. Essa magia torna-se mais sedutora quando se contam os mitos de fundação, o passado ancestral de um povo. Então, a história que está alojada na memória coletiva, a qual tem profunda relação com o mito, ganha significado através dele. E se a história oficial *esqueceu* de contar, de valorizar a história dos africanos e de seus descendentes nas Américas, a memória permitiu o conhecimento de um sistema simbólico, possibilitando uma reorganização do território negro na diáspora. A memória coletiva salvaguardou elementos de uma mística negra vivida em um tempo que escapa a uma medição cronológica, por se tratar de um tempo mítico (Evaristo, 2021, p. 42-43).

Na entrevista não chegamos a falar sobre genealogia, mas relembrar experiências com a violência racista é certamen-

te uma dor profunda – que eu como pessoa branca não tenho como mensurar –, como uma ferida aberta que nunca cicatriza. José é meu amigo há quase 30 anos e por isso o escolhi para tratar desse tema tão sensível. Voltando a Walter Benjamin, senti que José também terminou a entrevista mais fortalecido, mais empoderado de sua negritude. Embora hoje ele seja um grande profissional em sua área e pós-graduado na Espanha, o racismo sempre esteve presente em sua vida. Isso me lembrou uma passagem de Fanon em que, após rememorar o racismo que sofreu desde a infância e que o acompanhou mesmo depois que se tornou médico, apoiou-se na antiguidade negra para ter orgulho de sua raça:

Revirei vertiginosamente a antiguidade negra. O que descobri me deixou ofegante. No seu livro *L'abolition de l'esclavage*, Schoelcher nos trouxe argumentos peremptórios. Em seguida, Frobenius, Westermann, Delafosse, todos brancos, falaram em coro de Ségou, Djenné, cidades de mais de cem mil habitantes. Falaram dos doutores negros (doutores em teologia que iam a Meca discutir o Alcorão). Tudo isso exumado, disposto, vísceras ao vento, permitiu-me reencontrar uma categoria histórica válida. O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata (Fanon, 2008, p. 118-119).

Sobre a segunda fonte a ser trabalhada, a literatura, por meio de fragmentos do romance *O avesso da pele*, do escritor afro-brasileiro Jeferson Tenório, primeiro pretendo aqui falar da literatura como fonte histórica. Nesse caso, adoto a vertente de Evaristo:

[...] a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance –, inseri-la no movimento da sociedade,

investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo (Evaristo, 2021, p. 7).

Ou seja, Chalhoub vê a literatura como representante de seu tempo. Para o autor, não faz diferença a obra ser ficcional ou não, pois, independentemente de ser ficção ou não, vai falar de seu tempo.

Dessa forma, entendo que a forma mais profícua de se estudar a literatura como fonte histórica é com base na história social, porquanto a cultura é parte do processo, e não o centro. Os fenômenos são tanto culturais, quanto econômicos, políticos e sociais, devendo ser entendidos como parte de um mesmo contexto.

Já no que diz respeito ao uso da fonte literária no ensino de História, segundo Ferreira (2021, p. 412), “[...] é importante que seu uso não se limite às informações de fundo, tampouco à indução do gosto pela leitura nos alunos – apesar de também serem aspectos relevantes.”. A autora prossegue: “Pensamos, então, numa alternativa ao seu estudo para a História, de modo a não reduzir a criação literária às informações contextuais ou à mera ilustração de um período – um uso comum do texto literário na disciplina escolar” (Ferreira, 2021, p. 412).

Ao tratar da relação entre a literatura e o ensino de História, Cardozo bem explica que:

A literatura é uma produção cultural baseada no uso estético da linguagem e possibilita ao ensino de História abordar diferentes temáticas atravessadas pelo campo da subjetividade dos personagens, de suas experiências e sentimentos. Assim, a leitura de

uma obra literária e o exercício de análise dos personagens podem contribuir para a elaboração de narrativas históricas quando se problematizam espaços e sujeitos no seu contexto histórico (Cardozo, 2021, p. 25-26).

Entendo que o diálogo entre o uso de fontes literárias e o ensino de História não se trata apenas de mero uso da interdisciplinaridade – algo que se busca que a escola também faça –, mas que a literatura seja tomada como instrumento para reflexão de questões relevantes no ensino de História, como as relações étnico-raciais.

Sobre a literatura afro-brasileira, que felizmente está cada vez mais apoiada por muitas editoras do país, Evaristo (2021, p. 28), sendo ela própria uma afro-brasileira escritora de ficção, nos diz que “[...] a literatura afro-brasileira se erige como um contradiscurso a uma produção canônica da literatura brasileira. A ficção apresenta-se como um discurso que tende a preencher o vazio deixado pela história.”. E prossegue:

Como observa Nazaré Fonseca, as vozes marginalizadas, ao serem reproduzidas pelo traço da escrita, provocam intensos ruídos na transmissão oficial dos fatos ou na forma como o social é construído. Ao se permitir que os silenciados ocupem lugares delineados pela escrita, dá-se vazão ao reprimido que emerge rasurando a cena dos grandes feitos a fim de compor outras histórias (Evaristo, 2021, p. 32).

A visão de Evaristo sobre literatura no excerto a seguir, a meu ver, não se contrapõe à de Chalhoub; ao contrário, ratifica que a literatura deve ser vista pelo ângulo da história social:

Sendo o discurso literário uma criação autônoma – uma vez que não é nem um discurso religioso, nem histórico, tampouco um

discurso educacional ou outro qualquer –, justamente por sua autonomia, por não ter bordas demarcadas, definidas, a literatura pode dialogar, conter em si, confrontar todos os outros discursos. Pode confrontar a história oficial criando outra versão para um fato ocorrido. Pode inaugurar acontecimentos novos vividos somente no universo da ficção e, com isso, alimentar a dignidade de um povo. Nesse sentido, é perceptível a existência de um discurso literário, notadamente de autoria negra, que se estabelece em confronto com a história oficial no que diz respeito à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil. O discurso literário pode contestar, inclusive, a própria literatura, criando novos imaginários e edificando novas ficções em que a identidade negra é afirmada positivamente (Chalhoub, 1988, p. 36).

É nesse contexto que se insere o livro *O avesso da pele*, de Jefferson Tenório que, com uma narrativa extremamente crítica a respeito de como as/es/os negras/es/os são tratadas/es/os pela sociedade e pela polícia em Porto Alegre (RS) (local que quase nada difere de outros lugares do Brasil), despontou como um dos principais escritores de literatura afro-brasileira nos últimos anos.

Essa organização didática das “Experiências, Memórias e Narrativas do ser Negros e Negras”, projeto da disciplina Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, foi pensada para uma turma de 1º ano do Ensino Médio, para ser desenvolvida em cinco aulas e com três atividades.

Conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são algumas das “Finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade”:

[...], é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação

ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes: [...] compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; [...] combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença (Brasil, 2018, p. 466-467).

Dentre as competências específicas de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” citadas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 570), destaco a de número 5, “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos”.

Quanto às habilidades requeridas para estudantes do Ensino Médio, considero que as mais importantes para tratar o tema do antirracismo em sala de aula, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 577), sejam:

[EM13CSH502] Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

[EM13CSH503] Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Começando na primeira aula pela fonte oral – a entrevista foi realizada por meio do *Google Meet* em 8 de novembro de 2023 com José, um afro-brasileiro de meia idade, engenheiro agrônomo e pós-graduado –, considere os fragmentos de memórias, experiências e narrativas transcritos a seguir os mais importantes para levar a discussão em sala de aula ao objetivo, que é despertar interesse por leituras de autoras/es afro-brasileiras/es/os, e, na aula seguinte, criar uma sensibilização quanto ao tema do racismo estrutural presente na sociedade. Antes, porém, uma pequena introdução das origens de José:

Entrevistadora: Para iniciar, eu queria que você falasse um pouco da cidade em que você nasceu e do seu núcleo familiar.

Entrevistado: Então, eu sou natural, né? Eu nasci em Florianópolis, mas só nasci. Eu me criei, toda a minha infância e adolescência, pré-adolescência, eu vivi numa comunidade em Morretes, que é um bairro rural de Tijucas, Santa Catarina. E aí eu tive toda a minha vivência. É uma comunidade que a principal atividade desenvolvida lá econômica é a agricultura. Então, tem todo um histórico de vida comum à criança do meio rural. É isso.

Sobre as memórias de leitura de José, cabe considerar que ele tem em torno de 50 anos e, sendo de uma geração em que não havia internet, na infância e adolescência ele não teve muito acesso aos livros:

Entrevistadora: [...] E na universidade, aí você começou a ler?

Entrevistado: O meu primeiro livro que eu li com entusiasmo mesmo e com esse olhar para... Foi o “100 Anos de Solidão”, Gabriel Garcia Márquez. E aí eu me encantei por leitura naquela época. Também não era um leitor assíduo. Mas ali eu ganhei gosto por leitura. Eu lembro de ler os “Buendías” e ficar tentan-

do administrar, fazendo anotações e tal para saber onde eu estava. Porque a história realmente era a minha primeira leitura. Eu tive esse entusiasmo da leitura mesmo, de entrar na história. Foi esse livro. Eu já estava... Eu devia estar lá para o sexto, sétimo semestre da agronomia.

Entrevistadora: [...] Atualmente, você tem feito leituras em que há personagens negros e negras?

Entrevistado: Sim, sim, sim. Hoje é a literatura que mais me interessa nesse momento, eu leio muito, inclusive pra entender a minha própria história, sabe? Acho que isso vai ser bem acertado a entrevista, sabe?

Entrevistadora: Então, me conta mais [...].

Entrevistado: Então, eu tenho... ultimamente eu li o “Torto Arado”, também li “Salvar o Fogo”, agora eu estou tentando me lembrar o nome do autor e está me fugindo.

Entrevistadora: Itamar.

Entrevistado: Itamar, e que me remete muito à minha história de vida, questões vinculadas com terra, também conhece um pouco os conflitos, as vivências, claro que em contextos um pouco diferentes, o Itamar trabalha muito a realidade nos territórios mais ao Nordeste do Brasil, mas conversa muito, muito com a minha história. É interessante.

Um bom pesquisador deve sempre fazer perguntas à fonte, nesse caso à fonte oral que foi transcrita. Dentre as perguntas a serem realizadas e debatidas posteriormente, uma delas poderia ser: Por que somente agora o entrevistado está lendo livros de autores afro-brasileiros?

No momento seguinte a proposta é de aplicar a atividade, que consiste em elaborar individualmente um texto durante a própria aula com as memórias de leitura das/es/os estudantes, enfatizando se leram algum livro de ficção de autor afro-brasileiro.

Na segunda aula, vem a parte mais longa e mais delicada da entrevista, lida em conjunto, onde José relata o racismo sofrido em algumas cidades do Brasil e na Espanha, onde fez pós-graduação:

[...]. Eu sei que você morou em várias cidades, né? Por isso eu queria saber se você passou por algum tipo de preconceito em alguma dessas cidades e qual a diferença entre o tratamento.

Entrevistado: Eu tive várias experiências, eu acho que algumas vale a pena te relatar. Eu, com 14 anos, eu fui para uma escola que era um internato, Colégio Agrícola de Camboriú, e aí eu tive uma vivência muito dura, porque eu me relacionava com jovens que vinham de território de Santa Catarina todo, também do Rio Grande do Sul, alguns, Paraná não, mas Santa Catarina, Rio Grande do Sul prioritariamente, sendo que Santa Catarina tinha de todas as regiões, região sul, região oeste de Santa Catarina, Vale do Itajaí, que são regiões colonizadas por italianos, alemães, pessoas que têm arraigada muito forte essa questão de discriminar, e que isso não é por a etnia, mas pelo o contexto que essas colônias se formaram. Hoje eu entendo assim, mas naquele momento eu não tinha ideia de que eu ia ter esse tipo de dificuldade tão intensa, apesar que em Tijucas também tem todo um processo de discriminação, racismo estrutural muito forte, mas lá eu vivenciei um mundo à parte quanto a isso, e eu, claro, achava normal, mas era muito pesado também, porque isso, quando tudo bem, tudo bem, mas quando surgiu algum conflito, adolescente, eu santo não era também, e aí várias vezes eu enfrentei situações de racismo muito forte. E aí, claro, outra experiência que eu tive interessante com essa história de conviver com situações difíceis, eu na Universidade já, nós na Agronomia de Santa Catarina, tinha, não sei se tem ainda, provável que se mantenha algo parecido, o que eles chamavam de estágio de vivência, era uma disciplina no quarto semestre, e tu vivia um mês na casa de uma família. E esse estágio, a minha turma, cada turma ia

para um município, o meu estágio foi em Seara, no município de Seara, lá no Oeste de Santa Catarina, comunidade italiana, alemã também, muito rural. E depois eu soube disso, quando eu fui fazer o estágio, antes de mim tinha tido um outro estudante negro que foi e teve muitos problemas, um colega, e ele inclusive é nordestino, esse colega. E eu, quando eu fui, ninguém me avisou nada, mas óbvio, né, eu tenho anticorpos quanto a isso, imaginava que eu iria ter dificuldade, saber o que era o Oeste de Santa Catarina, até por essa minha experiência já do colégio agrícola. Mas foi muito interessante, porque depois me explicaram que quando foi feito o processo de seleção das famílias, aonde que cada estudante, tem que dizer isso, né, cada estudante ficava numa família. É... Me... Não, a mim não. A família foi consultada, né, se a pessoa, uma das questões que tinham lá, para pensar quem colocar onde, como sabiam que tinha eu, que era negro, perguntaram para as pessoas se a pessoa aceitaria que o filho ou filha, né, casasse com uma pessoa negra.

[...]

Teve, parece, duas famílias, ou uma, não sei bem, mas teve uma que disse que aceitaria. A pessoa que estava lá respondeu que aceitaria. E aí, né, claro, eu fui para essa família. [...] A minha vivência na Espanha, né, essa experiência do estágio, por mais que com a família foi tudo muito bem, eu também tive alguns problemas, né. Eu me lembro, assim, de eu passar as pessoas fazerem algum tipo de chacota, ficar, né. Mas eu tirava de letra porque nesse momento eu já estava com..., eu já estava com vinte e tantos anos, né. Eu entrei na faculdade, já tinha 22 anos. Então, né, já tinha um, me relacionava com mais facilidade nessas situações e, né, claro que até que vê se é a melhor forma, mas eu acho que eu sobrevivia, né. E, mas tive esses problemas. Na Espanha, né, eu também tive momentos assim, que teve algum tipo, principalmente por, mais do que, por ser negro também, eu lembro uma vez, mas também por ser estrangeiro, né. Quando tu tá fora do teu país, que tu te dá conta o que é ser estrangeiro. E eu lembro que uma vez nós estávamos em Madrid, eu tinha

ido em Madrid para visitar uma amiga, porque eu morava em uma cidade distante, eu morava em Córdoba, no sul da Espanha. E esse, nesse dia ia chegar uma professora, né, amiga nossa do Brasil, que tinha sido nossa professora na Agronomia. Ela estava chegando, ela tinha feito doutorado lá, e era Natal, fim de ano, assim. E a gente, né, pra fazer um agrado pra ela, decidimos, né, estávamos todos em Madrid, pra passar o fim de ano em Madrid, eu e mais dois colegas. Um morava, e o outro morava em Valência, e eu morava em Córdoba. E a gente decidiu ir no aeroporto. E o voo dela ia chegar, tipo, não lembro bem, mas era antes de meia-noite, mas já era bastante tarde. E aí nós fomos mais cedo, pra esperar o voo, umas nove e meia, imagino, que a gente estava lá no Barajas, que era o aeroporto de Madrid. E lá, numa altura, a gente se deu conta que o voo dela tinha atrasado, ia chegar de madrugada. E aí a gente decidiu ir embora. E quem é que disse que nós conseguíamos táxi pra voltar? Não tinha mais metrô, já era mais de meia-noite, e nós tínhamos que pegar um táxi. E ninguém parava. A gente ia, quando chegava perto do taxista, ele ia embora.

[...]

Aí foi, até que a gente conseguiu alguém lá, não lembro bem como é que se resolveu, mas eles dois estavam super chateados com a situação. E eu já, tipo assim, já estou habituado com esse tipo de...Eu era muito abordado, uma vez eu estava com esse colega, que era de Valência, acho que em Madrid também, e nos abordaram. E ele disse, é por ti, tu é negro, não sei o que, provável. Na Espanha tem essa coisa muito forte, como é um território de, vamos dizer assim, divisa entre a Europa e a África, tem muitos marroquinos, tem muita gente que vem, principalmente eu me pareço muito com as pessoas do norte da África, e aí, claro, isso gera, atrai. E tem muita gente à paisana que são policiais, e da imigração que estão por ali, tentando ver quem é que é estrangeiro. Fui abordado umas cinco, seis vezes, né?

Entrevistadora: Em outras cidades, você se recorda?

Entrevistado: Depois que eu voltei para o Brasil, eu morei em Goiânia, em Goiânia eu tive uma experiência muito traumática, eu estava, Goiânia é uma cidade, né, também metrópole, né, imagino que tenha mais de um milhão de habitantes já, e a Jaqueline tinha me dado uma pochete, eu não gostava de pochete, ela insistiu e tal e me deu uma pochete, quando eu estava ainda em Florianópolis. E eu estava em Goiânia há pouco tempo, a Jaqueline ainda não tinha ido, eu estava vendo apartamento, aí consegui um apartamento, e eu fui dormindo nesse apartamento, só que ainda não estava mobilhado, não tinha fogão, não tinha as coisas, eu digo, não, vou comer fora. E próximo tinha um lugar que era o tal do Tucunaré na Telha, que eles fazem lá, né, não é Tucunaré não, é Pirarucu, Pirarucu na Telha. Aí eu fui num restaurante que tinha isso, para comer, e comi, né, tal, eram umas oito e meia, nove horas da noite, estava voltando para casa, e dois policiais me abordam, de dentro do carro, aí perguntaram, o que que eu estava fazendo? Aí, usando várias expressões, não lembro bem, mas tinha que chamar vagabundo, não sei o que, e aí mandaram parar com a arma, né, e eu, aquele dia eu corri muito risco, e eu, muito ingênuo, porque eu, no enfrentamento com eles, e me posicionei, disse que eu era professor, eu estava lá para ser professor universitário, né, professor universitário, estou aqui, não sei o que, e eles, né, é, professor universitário da onda, aí me algemaram, fizeram coisas horríveis lá, né, me bateram, não sei o que, fiz um enfrentamento enorme, e aí, no final me soltaram, viram lá a minha documentação, me mandaram embora, aí eu sei que eu fui reclamar, fui reclamar na Universidade, na Universidade para uma professora, acho que também era da área de história e tal, que era negra, que era do mesmo departamento que eu, e ela, que bom, eles estão fazendo ação de proteção dos bairros, não sei o que, eu olhei para ela, então é horrível, sabe, o que eu vejo também é que a questão do racismo estrutural, ele está dentro das pessoas de uma forma, não é das pessoas, de nós todos, né, a gente não consegue fazer a distinção de que isso é abuso de poder, é violência, é injusto, né, as pessoas analisam

como se fosse normal, essa experiência, e depois em Pelotas, não tenho grandes relatos, em Pelotas eu não lembro de nada assim, eu tive uma experiência difícil na Embrapa, assim que eu entrei, tinha um colega, um dia nós estávamos numa propriedade, e aí o agricultor estava lá se queixando, o agricultor estava com processo depressivo, e aí se queixando dos pássaros que estavam comendo a plantação dele, isso era em São José do Norte, uma região lá, aí eu sei que para encurtar a história, eu usei o exemplo do meu pai para ele com relação a não usar um produto e tal, e aí eu disse ah, meu pai também é agricultor e tal, e ele usou esse produto aí e tal, e eu desaconselhei ele, e aí o colega olhou para mim e disse teu pai é agricultor, eu estava recém começando na Embrapa, aí eu disse sim, meu pai é agricultor, aí ele olhou para mim, não parece, aí eu me dei conta que aquilo era uma questão não só étnica, mas de estranhamento por alguém negro ser filho de agricultor, e aí eu disse, ah, mas por que tu acha que eu não sou filho de agricultor? Ah, tu não parece filho de agricultor, eu disse, eu sou Agrônomo, sou Técnico, sou filho de agricultor, aí fiquei olhando para ele aquilo, aí me caiu a ficha, ele está me discriminando como se, sei lá, porque eu não pudesse ser filho de agricultor. Isso me aconteceu bem no início na Embrapa. Fiquei muito chateado. Como só os filhos de agricultores fossem brancos e alemães e tal.

O relato é longo e nem contemplou todos os episódios de racismo que José sofreu na vida, somente comprovando que a vida de negras/es/os é permeada por episódios de racismo. Ele somente destacou os mais relevantes. Há muitas perguntas que podem ser feitas à fonte, como, por exemplo:

- Por que para José foi importante destacar que no Colégio Agrícola de Camboriú (SC) ele teve que conviver com pessoas de várias regiões de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul?

- Por que José não ficou perplexo com o fato de a UFSC ter entrevistado famílias em Seara (SC) para ver se aceitariam um negro fazendo estágio em suas propriedades?
- Por que José disse muitas vezes que já estava acostumado ao racismo, que para ele era normal, que tinha anticorpos? Alguém se acostuma ao racismo?
- Na Espanha, e principalmente em Goiânia (GO), José foi vítima da violência do Estado, que poderia ter resultado em uma tragédia. Quais as diferenças entre o racismo provindo da sociedade com este, institucionalizado?

Depois dessas questões – e outras que possivelmente surgirão – provocarem o debate entre as/es/os estudantes, na terceira aula a proposta é de lermos em conjunto a parte inicial dos fragmentos selecionados do romance *O avesso da pele*, do autor afro-brasileiro Jeferson Tenório e reunir as/es/os estudantes em sete grupos para refletir sobre cada um dos episódios de racismo sofridos pelo personagem principal. A história se passa na cidade de Porto Alegre (RS) e a narrativa, feita na segunda pessoa, pelo filho do personagem principal, também negro, impressiona pela forma como atravessa nossos sentimentos e nos põem a pensar sobre o quão sofrido é estar marcado pelo racismo desde criança:

Na manhã do dia vinte e um de agosto de dois mil e dezesseis, você foi abordado pela polícia. Você estava na frente do seu prédio esperando uma carona para ir trabalhar. Você tinha cinquenta anos. E não pensava que ainda teria que passar por isso. Enquanto você conferia a hora no seu relógio, dois policiais, em motocicletas, da Brigada Militar se aproximaram de você e perguntaram o que fazia ali parado. Você demorou al-

guns segundos para responder, na verdade você queria se recusar a responder, pensou em confrontá-los, perguntar por que estava sendo abordado, mesmo que já soubesse a resposta. Você estava cansado daquilo. Cansado de ter que dar explicações para a polícia. Por fim, acabou respondendo que estava ali parado numa esquina esperando uma carona para ir trabalhar. Os policiais te deram uma boa olhada; poucas vezes na vida você se preocupou com suas roupas, em se vestir bem. Um deles te perguntou onde você trabalhava. *Numa escola, sou professor*, você respondeu. Depois, educadamente, eles te solicitaram os documentos e te perguntaram onde você morava e se era usuário de drogas. Além disso, você teve de ouvir a sua própria descrição através de uma voz feminina vinda da central policial. *O suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto. Se já revistou, pode liberar, ele tá limpo*. Mas acontece que o policial não te revistou. Eles estavam convencidos de que você não era uma ameaça para a sociedade. Eles sorriram, te desejaram um bom dia, subiram em suas motos e foram embora. Você ficou ali na esquina, parado, ainda sob o olhar de gente desconfiada. Porque um suspeito é sempre um suspeito, mesmo que a polícia te libere e te diga bom-dia e tenha-um-bom-trabalho. Você, aos cinquenta anos, continuou sendo um suspeito. Quando você entrou no carro, Ângela, a professora que costumava te dar carona, perguntou se estava tudo bem, pois sua cara não era das melhores. Você disse que sim, que estava tudo bem. Mas não estava. No caminho para a escola você inevitavelmente foi lembrado de algumas abordagens policiais que sofrera na vida (Tenório, 2020, p. 142-143).

A primeira vez que você recebeu uma abordagem, você recém-havia chegado do Rio de Janeiro e nem sabia que se tratava de um paredão. Você tinha treze anos e estava jogando futebol numa praça com seus amigos da escola: o Caminhão, o Juca, o Sadi, o Nego Tinho, o Michael Jackson e o Pão com Ki-Suco. Nos fins de semana vocês costumavam ir naquela praça do bairro Três Figueiras, uma zona nobre de Porto Alegre. Vocês até po-

diam jogar bola na Vila Bom Jesus, mas vocês preferiam aquele lugar. Um dia, no meio do jogo, uma viatura da polícia parou ao lado do campo. A princípio, vocês não ligaram, porque vocês não acharam que a coisa era com vocês, no entanto um dos policiais que saíram da viatura entrou na quadra, mandando a *porra* da bola parar. Depois gritou para todo mundo sentar no chão. Vocês se olharam. Vocês já sabiam o que vinha pela frente. O policial pôs a mão na arma que estava na sua cintura e repetiu, dizendo que não ia falar de novo, *caralho, senta logo aí, porra*. Vocês sentaram. O outro policial pegou a bola e a colocou debaixo do braço. Perguntaram onde vocês moravam. *Na Bonja*, respondeu o Caminhão. Os policiais se olharam e continuaram o interrogatório. *E por que vocês vêm jogar bola aqui, por que não ficam na vila de vocês? Porque a gente gosta de jogar aqui*, respondeu o Pão com Ki-Suco. Os policiais se olharam novamente, dessa vez com ironia. *Vocês são cheiradores de cola?* Ninguém respondeu. *Alguém aqui cheira cola, loló?* Você tomou coragem e disse que não, que ninguém ali era cheirador de cola. Depois eles mandaram todos ficarem de pé e levantarem a camisa. O policial que segurava a bola avisou: *a gente tá de olho em vocês, aqui nesse bairro é lugar de gente direita, se a gente souber que vocês fizeram alguma coisa errada por aqui, a gente vai atrás de vocês, entenderam?* E todos vocês balançaram a cabeça positivamente. Depois o policial pegou a bola e deu um balão para o alto. O Pão com Ki-Suco foi atrás dela. Os policiais entraram no carro e foram embora. Vocês seguiram o jogo sem saber bem o que tinha acontecido (Tenório, 2020, p. 143-144).

2. Quando você fez amizade com o Edmundo, as coisas na escola melhoraram, porque o Edmundo gostava das mesmas coisas que você. De vídeo game e artes marciais. Edmundo já havia feito dois anos de judô. Você também queria muito fazer judô, mas sua família não tinha dinheiro para te pagar umas aulas e o quimono era caro. Além disso, na época sua mãe tinha voltado para o Rio de Janeiro porque brigou com a sua avó. Você e suas irmãs ficaram em Porto Alegre. Você sabia que as coisas esta-

vam ficando difíceis e por isso seria impossível pedir para sua avó pagar aulas de judô. O Edmundo te ensinou a contar em japonês até dez, te ensinou os nomes dos golpes em japonês e te contou sobre a vida do mestre Jigoro Kano, o criador do judô. Então o Edmundo disse que podia te ensinar uns golpes. Vocês combinaram de fazer isso na casa dele, porque na escola poderia ter uns babacas debochando de vocês. Edmundo morava no Bom Fim. Edmundo era judeu, na época você não sabia disso. Para não gastar passagem, você foi a pé da sua casa até a casa dele. Você passou mais de uma hora caminhando sob o sol, pela avenida Protásio Alves. Ele morava num prédio de dez andares chamado Village Garden. Ao chegar, você apertou a campainha e esperou. Pessoas passavam por você na rua e te olhavam. Ninguém respondeu no interfone. Você apertou novamente. Nada. Decidiu ficar ali na frente do prédio e pensou que ele poderia ter saído com a mãe dele. No entanto, em minutos surgiu o policial da Brigada Militar ao seu lado dizendo para você circular que ali não era lugar para pedir coisas. Você disse que não estava ali pedindo nada, que estava indo na casa de um colega seu de escola. *Que escola?*, perguntou o policial. Você respondeu, mas ele não acreditou. Mandou de novo você circular. Você fez o que ele disse. Voltou para casa a pé e sem suas aulas de judô (Tenório, 2020, p. 144-145).

3. Na oitava série você teve uma namoradinha, a Katiane, mas ela não sabia disso. Talvez ela até desconfiasse, mas vocês nunca tiveram nada. A verdade é que vocês andavam juntos para cima e para baixo. Se a Katiane fizesse parte de uma pesquisa do IBGE, ela seria considerada parda. Um dia você até chegou a escrever uma carta anônima para ela declarando todo o seu amor. E na sua cabeça ela jamais perceberia que aquelas garatujas que você chamava de letra não eram suas. Ela certamente sabia da sua paixão recolhida, mas não te dizia nada, ou se fazia de desentendida porque ela gostava de você apenas como amigo e não queria te magoar. A mãe de Katiane era empregada doméstica. Trabalhava

no bairro Boa Vista, onde as casas eram enormes e tinham muros muito altos. Um dia vocês foram até lá. A Katiane entrou, mas você ficou sentado no meio-fio esperando, pois ela disse que não ia demorar e também que a mãe não gostava de ajuntamento da casa dos patrões dela. Era meio da tarde de sexta-feira. Então, no início da rua, você viu uma viatura com as sirenes tocando, e àquela altura da sua vida, aos catorze anos, você já havia aprendido que aquela visão era um problema, não que você tivesse consciência de que a polícia te abordava porque você era negro, mas sua experiência já te dizia para se manter longe das viaturas. Então, quando eles pararam na sua frente, baixaram o vidro do carro, puderam os braços para fora, você pôde ver que dentro da caminhonete havia mais policiais. Um deles, de óculos escuros, sem sair do carro, perguntou o que você estava fazendo ali. Você já conhecia aquela pergunta. Então você, ainda sentado, respondeu que estava esperando uma amiga que morava naquela casa. Eles riram do que você disse: *Amiga? De onde, neguinho?*, um deles perguntou. *Da minha escola*, você disse. Eles desligaram o carro. Resolveram que precisavam te dar uma geral. Você ficou paralisado ao ver aquele bando de policiais armados saindo do carro por sua causa. Mas, antes que eles te mandassem levantar, o portão da casa se abriu e dali saíram a Katiane e a mãe dela. Os policiais deram “boa tarde”. A dona Teresinha (mãe da Katiane) perguntou o que estava acontecendo. Então você se levantou e foi para junto delas. O policial que até então estava de óculos, tirou-os e disse que estavam fazendo uma patrulha e que receberam uma notificação feita por um vizinho de que havia um suspeito sentado na calçada, *mas vimos agora que era um engano, sabe como é, a gente tem sempre que averiguar as situações*. Eles não te pediram desculpas, mas era para vocês entenderem que aquilo era um pedido de desculpas. Todos eles entraram no carro e foram embora. Vocês também foram embora. A mãe da Katiane disse para vocês tomarem cuidado na rua. Dias depois, quando Teresinha recebeu a filha na casa dos patrões, ela disse para não te levar mais lá, pois os patrões não gostaram de ver a polícia na porta da casa deles (Tenório, 2020, p. 145-147).

4. Você e seu amigo Juarez precisaram voltar a pé para casa após uma noite na danceteria, novamente vocês tiveram que dividir um cachorro-quente. Novamente vocês não ficaram com ninguém. Na volta para casa, vocês foram acompanhados por vários outros jovens que também estavam voltando a pé para casa ou apenas se dirigindo para o centro de Porto Alegre. No meio do viaduto, na avenida João Pessoa, havia uma barreira policial. Vocês já sabiam o que iria acontecer. Os policiais estavam com armamento pesado. Estavam parando carros, ônibus e pessoas. As meninas foram liberadas, os meninos tinham de botar as mãos na cabeça. Vocês tiveram os bolsos de vocês revistados. Suas identidades foram conferidas. Os policiais cheiravam as mãos de vocês e perguntaram onde estava a maconha. Vocês disseram que não fumavam maconha. Eles devolveram as carteiras de identidade a vocês e vocês foram liberados. Ao olharem para trás, vocês viram um rapaz negro levando um tapa dos policiais no rosto. Estava amanhecendo e vocês só queriam ir para casa (Tenório, 2020, p. 147).

5. Um dia você ouviu o professor Oliveira falar sobre um livro, sobre um certo personagem russo, Raskólnikov. E foi como uma iluminação ouvir o professor lendo aquelas páginas de *Crime e castigo*. Você não sabia que aquele seria um livro que te acompanharia até o fim de sua vida. Embora não entendesse metade das coisas que eram ditas ali, quando você resolveu ler aquela história, você queria descobrir mais sobre aquele estudante miserável que morava num minúsculo apartamento em São Petersburgo. Queria saber mais sobre como aquela mente criminosa funcionava. Aquela arqueologia da culpa te fascinava e por isso você andava com aquele livro-tijolo para cima e para baixo. Ficava feliz quando pegava algum engarrafamento e podia ficar lendo mais um pouco no ônibus, ou então quando não tinha muita coisa para fazer no escritório e colocava o livro estrategicamente na gaveta para poder ler sempre que o Bruno Fragozo não estivesse por perto. E, mesmo quando o ônibus estava lotado,

dava um jeito de se segurar e continuar lendo. Às vezes alguém se compadecia de você e se oferecia para segurar sua mochila de modo que você pudesse ter mais equilíbrio. Às vezes também, quando você ficava até mais tarde no escritório, voltava nos ônibus mais vazios e podia ir sentado. Foi num desses dias em que você estava na parte de trás do ônibus mergulhado em Raskólnikov que, sem que você percebesse, surgiu um policial bem na sua frente. Na verdade, eram três ou quatro. Eles mandaram todos os homens descerem. Era uma blitz. Mas você custou a entender, porque sua cabeça ainda estava lá em São Petersburgo. O policial pediu com mais ênfase que você descesse do ônibus. Você obedeceu, estava cansado, estava com preguiça, mas tudo o que você queria era terminar o *Crime e castigo*. Um rapaz, branco, sentado ao seu lado, também fez menção de levantar para descer do ônibus, mas o policial disse que ele não precisava descer. Você desceu e foi para a parede ainda segurando o livro. Ao olhar para o lado, percebeu que havia mais cinco homens negros na parede sendo revistados e questionados sobre para onde estavam indo, o que faziam da vida. O policial que te abordou pegou seu livro e, depois de te revistar. Perguntou que livro era aquele. Você disse que era um livro de literatura. Ele folheou o livro, perguntou se era poesia. Você até pensou em dizer que aquilo era um romance, mas não queria parecer arrogante nem dar uma de sabichão com o policial armado atrás de você, então você disse que sim, que eram poesias sobre o arrependimento. O policial pareceu ter gostado. E disse que costumava ir à igreja rezar. *É bom os jovens lerem poesias e a Bíblia também. Você já leu a Bíblia?*, ele perguntou. Você disse que sim e acrescentou que o personagem do livro também virava católico. O policial ficou feliz. Te pediu desculpas pelo incômodo, mas é que era o trabalho dele, *porque Porto Alegre tá cheio de vagabundo*, ele disse. Você e os outros homens subiram no ônibus. O rapaz que não precisou descer, ao ver você chegar, trocou de lugar e foi sentar mais à frente. O ônibus partiu e você voltou para São Petersburgo (Tenório, 2020, p. 147-149).

6. O anúncio dizia que era preciso ter boa aparência. E ler uma frase daquelas significava que aquele emprego não era para você. “Boa aparência” significava, na maioria das vezes, ser branco. Você já havia terminado o ensino médio, suas irmãs ainda estavam estudando e sua mãe trabalhava no setor de serviços gerais do metrô, ganhava muito pouco, portanto você se sentia culpado por não conseguir um trabalho. Você acordava cedo na segunda-feira e ia para a fila do Sine. Você sempre era encaminhado para serviços do ramo de alimentícios. Três meses desempregados te fizeram aceitar um emprego de serviços gerais numa pizzeria. Ali você era uma espécie de faz-tudo: tinha de lavar os banheiros, varrer o salão antes de chegarem os clientes, lavar a louça. Ou então passava horas cortando toras e toras de muçarela, de modo que a sua mão chegou a fazer uma ferida nas primeiras semanas, porque o cabo da faca te machucava. No entanto, em seis meses você se acostumou com aquela rotina, mesmo depois que você trocou de horário, passou a trabalhar de madrugada, pois dava mais dinheiro, e na época você só queria ter dinheiro para comprar um bom tênis, um bom boné importado, comprar a última fita do Racionais, sair nos fins de semana para dançar passinhos, e ajudar sua mãe com as contas. Você costumava sair da pizzeria por volta das quatro horas da manhã. Caminhava por uma rua deserta até chegar numa parada de ônibus na avenida Osvaldo Aranha. Você até tinha medo de ser assaltado, mas na época você tinha apenas vinte e um anos. E *essa idade*, você me dizia, *não é uma idade para ter medo de nada*. Num desses dias, você estava sozinho, esperando o ônibus corujão chegar. Você estava novamente cansado, com sono. Não via a hora de chegar em casa. Então você viu as cores vermelhas de uma sirene se aproximarem. Você rezou para não ser abordado mais uma vez. No entanto, sua reza não funcionou. Eles desceram de arma em punho, não apontaram para você, apenas mandaram você se virar e pôr as mãos na cabeça, perguntaram para onde você estava indo. *Para casa*, você respondeu. Eles abriram sua mochila, vasculharam suas coisas, na verdade eles viraram a mochila de cabeça para

baixo e você ouviu suas coisas todas caírem no chão. O policial passou o coturno sobre seus pertences, como que procurando alguma coisa. Depois disse que aquela não era hora de estar na rua, você disse que era trabalhador. O policial mandou você calar a boca que *senão te levo em cana, neguinho*. Eles guardaram as armas, entraram no carro e foram embora. E você ficou ali diante das suas coisas no chão, diante da sua mochila aberta. Era o mês de junho. As ruas estavam desertas. Fazia frio, mas você não sentia frio por fora, o frio estava dentro (Tenório, 2020, p. 149-150).

7. Você nem sabia muito bem o que fazer com seu primeiro salário como assistente administrativo do escritório de advogados. Bruno Fragoso aprendeu a confiar em você, *mesmo você sendo negro*, ele dizia. Era *um negro bom*. Naquele mês, você ajudou sua mãe com as contas e depois, ao passar diante da Tevah, comprou uma jaqueta preta reversível. Era uma grande aquisição e você gradativamente começou a deixar os tênis e os bonés de lado. Passou a usar calças e camisas sociais. Agora você queria parecer com os advogados do seu escritório. Certa vez, Bruno Fragoso te deu um terno que ele não usava mais. Foi a primeira vez que você usou um terno na vida, e um dia, quando estava entrando no banco, você foi chamado de doutor por uma atendente. Aquilo te fez pensar na sua aparência, nas suas roupas, nos seus sapatos, no seu cabelo. Como num estalo, percebeu que o modo como se vestia poderia ser o motivo de haver recebido tantas abordagens policiais durante a vida. Assim, pelos próximos meses você cuidará da sua aparência, manterá o cabelo sempre bem aparado e curto, as roupas bem alinhadas e passadas. Além disso, você começaria a frequentar ambientes aonde nem imaginava que poderia ir, ambientes onde pessoas brancas eram a maioria, ambientes aonde advogados costumavam ir. Na primeira balada a que você foi nesse estilo, você não sabia muito bem como se comportar, para você pareceu muito estranho estar naquele espaço onde as pessoas pareciam ter saído de um seriado em Malibu, todos ali, loiros, pareciam surfistas vindos dos EUA. A noite

foi melancólica porque ninguém olhou para você, nem mesmo seus colegas do escritório interagiram. Você foi mais uma ou duas vezes naquele lugar. O fato é que você achou que a roupa e os locais podiam te proteger de algum modo. Mas isso não era uma regra. Certo dia, antes de você pegar o ônibus de volta para casa, você decidiu dar uma volta no Parque Moinhos de Vento, com seu sapato novo e sua jaqueta reversível das lojas Tevah. O dia estava nublado, e de repente uma chuva fina começou e, para não se molhar, você começou a correr. Foi nesse momento que você escutou um ei-ei-para. E, ao olhar para trás, você viu um policial apontando uma arma para você. Você então parou e pôs as mãos na cabeça, mesmo que ninguém tivesse te pedido isso, mas é que você já tinha experiência em abordagens. Já conhecia as condutas. Outro policial se aproximou, também de arma em punho. Eram seis horas da tarde de uma segunda-feira, e apesar da chuva fina o parque estava cheio. Todos te olhavam, alguns até te reconheciam por te verem ali com frequência e se cutucavam como que dizendo que já desconfiavam de você por algum motivo. Os policiais continuavam apontando a arma para você. Depois mandaram você colocar a mochila no chão devagar e sem movimentos bruscos. Pelo rádio de um deles você escutou que o suspeito vestia uma jaqueta preta, mas não era negro. Logo em seguida eles baixaram as armas. Depois disseram que um banco havia sido assaltado na rua Vinte e Quatro de Outubro e que um dos bandidos correu para dentro do parque, e que a única referência que eles tinham era que o assaltante estava usando uma jaqueta preta. Nesse momento, você deu uma boa olhada a sua volta e percebeu que havia largado sua mochila numa poça d'água. As pessoas a sua volta ainda te olhavam, algumas com pena, outras com reprovação, outras se perguntavam por que você não fora preso, por que eles te deixaram livre. No meio do caminho, você tirou a jaqueta reversível das lojas Tevah e jogou numa lixeira. No dia seguinte, você foi a uma loja esportiva e comprou, em dez prestações, uma japona do Chicago Bulls e um boné importado de seis linhas (Tenório, 2020, p. 150-152).

Na quarta aula, os grupos que ficaram responsáveis pelos episódios de 1 a 5 devem apresentar às/es/os demais estudantes suas impressões e serão feitas reflexões, em conjunto com a professora, sobre as relações étnico-raciais envolvidas em tais episódios de racismo.

Na quinta aula, os grupos que ficaram responsáveis pelos episódios 6 e 7 devem fazer o mesmo procedimento, sendo que, no momento posterior, elas/eles próprios terão condições de fazer o entrecruzamento dos fragmentos da entrevista realizada com José e dos fragmentos do livro, refletindo o quão semelhante pode ser a vida real de uma obra de ficção e o quanto precisamos ser antirracistas, todos os dias e o tempo todo.

A proposta é que as três atividades sejam avaliadas em conjunto e valerão uma nota, mas o objetivo de realizar aulas decoloniais, libertadoras e antirracistas, acredito que possa ser amplamente cumprido.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar, conforme o próprio resumo deixou claro, uma forma de utilizar fragmentos de memórias, experiências e narrativas de um afro-brasileiro em sala de aula, coletadas com a metodologia da história oral, especialmente no tocante a dois eixos: o racismo sofrido por ele em diversas situações e suas leituras de autores afro-brasileiros. A partir das memórias do entrevistado, a intenção foi criar um ambiente propício para que, em uma organização didática, as/es/os estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio se envolvessem com a narrativa e estabelecessem conexões com os fragmentos apresentados do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, ressignificando suas próprias experiências com o ra-

cismo estrutural da sociedade brasileira, com o intuito de formar pessoas antirracistas.

Com a compreensão de que a Lei n. 10.639/2003 deve mobilizar as instituições escolares e as/es/os estudantes durante todo o período letivo, e não somente no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), como muitas escolas procedem, e que trabalhar os conteúdos propostos pela referida lei é sim fortalecer o antirracismo, tendo sido destinadas cinco aulas e três atividades avaliativas valendo uma nota para o desenvolvimento do conteúdo proposto.

A presente proposta pedagógica se destinou a produzir conhecimentos histórico-educacionais a partir do viés decolonial, libertador e antirracista, tendo tais conceitos sido explorados na fundamentação teórica do presente artigo, que também tratou de embasar teoricamente o trabalho com fontes orais e literárias, destacando, a partir do pensamento de Walter Benjamin sobre “rememoração”, trazido por Galzerani (2021), que a rememoração do passado pode ser entendida como uma ressignificação de memórias no tempo presente. Sobre as fontes literárias, utilizei a concepção de Chalhoub (1998), que vê a literatura como representante de seu tempo e, especificamente, sobre a literatura produzida por afro-brasileiros; e os ensinamentos de Evaristo (2021), para quem conceder o poder da escrita às/es/os negras/es/os significa dar vazão aos reprimidos.

Ainda na fundamentação teórica, utilizei Fanon (2008) para estabelecer um paralelo entre ele, que sofreu racismo mesmo após se tornar médico, e o nosso entrevistado José, que, em que pese ser engenheiro agrônomo e pós-graduado, foi abordado violentamente pela polícia. Isso tudo porque a maior semelhança entre os dois é a cor da pele, da qual Fanon aprendeu a orgulhar-se, assim como José.

Partindo para a realização da atividade didática, conforme já mencionado, idealizei cinco aulas e três atividades para primeiro apresentar as memórias de leitura do entrevistado, buscando estimular que as/es/os estudantes também construam suas memórias de leitura, levando em consideração a literatura produzida por afro-brasileiros. Depois foi programada uma leitura conjunta das memórias, experiências e narrativas de José sobre episódios de racismo sofridos ao longo da vida, para sensibilizar as/es/os estudantes quanto à necessidade de sermos antirracistas.

Como o objetivo era fazer o entrecruzamento da fonte oral com a fonte literária, dei seguimento com os fragmentos selecionados do livro *O avesso da pele*, do escritor afro-brasileiro Jeferson Tenório, apresentando sete episódios em que o personagem principal foi abordado por policiais pelo fato de ser negro. Dividindo a sala em sete grupos, cada grupo responsável por relatar e refletir com as/es/os demais sobre o conteúdo do episódio recebido e, ao final, debater sobre os fragmentos da entrevista e os fragmentos do livro em conjunto.

Conforme já mencionado, ao fazer o entrecruzamento dos fragmentos da entrevista realizada com José e os fragmentos do livro, busquei que essas/es estudantes, ao refletirem sobre o quão semelhante pode ser a vida real de uma obra de ficção, fortaleçam em si o antirracismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio. Racismo sistêmico e o impacto das políticas de ação afirmativa no Brasil. **Nexo Jornal**, São Paulo, 19 maio 2022.

Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/racismo-sist%c3%aamico-e-o-impacto-das-pol%c3%adticas-de-a%c3%a7%c3%a3o-afirmativa-no-brasil>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 133-138.

CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. **O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). *A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (Re)Existência. In: PEREIRA, Amílcar de Araújo (org.). **Narrativas de (Re)Existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 23-47.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Adriana Gomes. Literatura e violência no ensino de História: uma breve análise das escritas de Carolina Maria de Jesus e Scholastique Mukasonga. **Em tempo de histórias**, Brasília, UNB, v. 1, n. 39, p. 410-427, jul./dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Reinvenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas, SP: Editora FE-Unicamp, 2021. p. 95-136.

JOSÉ. **Entrevista concedida a Sienna Pedrotti**. Google Meet, 8 nov. 2023.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de; PAIM, Elison Antonio. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: MIRANDA, Claudia *et al.* (org.) **Em busca de histórias outras**: perspectivas decoloniais na América Latina. Curitiba: WAS Edições, 2022. p. 231-248.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.

RACISMO ESTRUTURAL EM SANTA CATARINA: A PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR PRETO

Carlos Alfredo Gomes da Fonseca

Introdução

No exercício da docência de Ensino Fundamental em escola pública, percebo claramente como o racismo estrutural permeia diversas facetas do sistema educacional, desde a ausência de representatividade nos currículos até a perpetuação de estereótipos, esses elementos contribuem para a marginalização e exclusão dos discentes negros. Essa realidade afeta diretamente meu trabalho, pois enfrento a necessidade constante de desconstruir esses estigmas, de oferecer suporte emocional e de criar um ambiente que promova a valorização da diversidade.

Vivenciei situações de segregação e discriminação racial em escolas públicas de Santa Catarina, confrontando estereótipos arraigados e enfrentando a falta de sensibilidade para abordar questões raciais de forma adequada. Lidar com essas situações exige uma abordagem delicada, mas assertiva, envolvendo diálogo, conscientização e promoção da empatia entre os discentes e colegas.

A partir da perspectiva de estudos decoloniais no ensino de História se percebe a necessidade do enfrentamento à realidade imposta pelo currículo e às limitações que discentes e docentes enfrentam no processo de ensino-aprendizagem. A adoção de uma linguagem mais próxima da realidade dos discentes pode contribuir para construção de uma lógica de pensamento que não perpetue o colonialismo, o qual é um dos pilares das dife-

renças sociais em nosso país. Conforme Frantz Fanon (2008, p. 84), a atitude do homem diante da condição de colonizado, aliada à interseção de condições objetivas e históricas, constitui-se um dos eixos do problema. Para mitigar os efeitos deletérios do pensamento colonial, questionamentos e alternativas para a erradicação das condições que acentuam o abismo social e racial devem ser apresentados e vivenciados na prática docente.

Como alternativa à ausência de representatividade no currículo escolar, tenho adotado a prática do ensino de cultura indígena e africana durante, no mínimo, 04 (quatro) meses no decorrer do ano letivo para as turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e para as turmas do 3º do Ensino Médio. Tal abordagem foge dos padrões tradicionais, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que aprofundo a pesquisa e apresento aspectos culturais, econômicos, históricos, antropológicos e sociais das etnias indígenas e africanas, proporcionando aos discentes uma visão ampliada e detalhada das culturas supracitadas.

O artigo propõe cinco indagações concebidas pelo autor e analisadas pelo professor Jonas Bispo. Cada uma dessas questões é direcionada a estabelecer um diálogo com os pensamentos de diferentes autores relevantes na disciplina, tais como Fanon, Paim, Evaristo, Miranda e Araújo, e Abdias Nascimento. O propósito principal é promover uma investigação mais profunda acerca das problemáticas relacionadas à educação antirracista e sua aplicabilidade no contexto da sala de aula. Dessa maneira, o artigo se posiciona como uma contribuição significativa para a expansão e enriquecimento do debate sobre essas temáticas no cenário educacional das escolas públicas em Santa Catarina.

A presença do racismo estrutural no sistema educacional de SC

“Como você percebe a presença do racismo estrutural no sistema educacional de Santa Catarina e de que maneira isso afeta seu trabalho como professor?”

A realidade enfrentada e mencionada pelo professor Jonas Bispo é a seguinte:

Conforme apontam as estatísticas o Brasil é de maioria negra – 56% da população é preta e parda. Porém essa maioria não está no topo da pirâmide social. Apesar dos avanços, a população negra ainda ranqueia vários índices de desigualdade social. Ainda são os que têm menores rendas, baixos índices de escolaridade, são as principais vítimas de violência e ainda são minoria na *high society*. Quando chegamos nas escolas, para além do campo teórico e de ideias em que falta letramento racial e o senso comum sobre relações étnico-raciais impera nos professores e equipe pedagógica, na questão estrutural, para além de perceber poucos professores negros ocupando cargo de diretoria e gestão, até mesmo na SED, percebemos que existem pouquíssimos profissionais negros compondo a estrutura das instituições educacionais. (Jonas Bispo)

Isso nos permite visualizar uma parte importante e sensível do racismo estrutural que permeia o sistema educacional de Santa Catarina, onde o professor evoca dados estatísticos acerca da composição étnica da população brasileira e que tal predominância (56% da população brasileira se declara preta ou parda) não se reflete em alterações da pirâmide social do país.

Cláudia Miranda e Helena Maria Marques Araújo (2019, p. 6) destacam a necessidade de trabalhar pedagogicamente a par-

tir da memória e história das populações negras, reconhecendo suas lutas territoriais e processos de re-existência, como os quilombos urbanos e rurais, e ressaltam o surgimento de ideias revolucionárias dentro do contexto de colonização. Tais abordagens teóricas são importantes para uma pedagogia antirracista e decolonial no sistema de ensino fundamental público em Santa Catarina.

Por outro lado, o depoimento do professor Jonas Bispo resalta a realidade social em que a maioria da população brasileira é negra, mas essa maioria não está representada adequadamente nas posições de poder e influência. Ele aponta para a persistência das desigualdades sociais, econômicas e educacionais enfrentadas pela população negra no Brasil, desde baixos índices de escolaridade até a sub-representação nos cargos de liderança, inclusive dentro do sistema educacional.

O estabelecimento do diálogo entre os pontos de vista apresentados reside na constatação de que, embora haja avanços teóricos e discursivos sobre a importância de incorporar a história e a identidade negra no ensino, a estrutura educacional e social ainda reflete desigualdades significativas. A ausência de representatividade negra nas posições de liderança e na estrutura das instituições educacionais reflete a persistência de um sistema hierárquico que marginaliza e limita as oportunidades para a população negra, mesmo em um país onde essa população é numericamente majoritária. Essa desconexão entre a maioria demográfica e a representação nos espaços de poder perpetua as desigualdades e reforça a necessidade de uma transformação estrutural mais profunda para alcançar uma verdadeira equidade e inclusão.

Experiências pessoais de segregação ou discriminação racial

“Você pode compartilhar algumas experiências pessoais de segregação ou discriminação racial que tenha vivenciado como professor em uma escola pública em Santa Catarina? Como você lida com essas situações?”

As vivências e reflexões de Conceição Evaristo e do professor Jonas Bispo oferecem um olhar abrangente sobre as dinâmicas raciais no Brasil, revelando uma conexão íntima entre a dívida histórica do país com os descendentes africanos e as experiências contemporâneas de discriminação. Evaristo ressalta a natureza não concedida, mas sim devida das conquistas da comunidade negra, representando apenas um pequeno alívio diante de uma dívida ancestral. Por outro lado, os relatos de Bispo trazem o seguinte:

Tudo acontece na cordialidade, naquele momento em que um colega professor faz uma brincadeirinha com tapinha nas costas, um elogio, e aí você percebe que as falas trazem um conteúdo racista implícito. Professores reclamando que se existe dia da Consciência Negra, deveria existir dia da consciência branca, que todos somos iguais e precisamos é de dia da consciência humana. Professora branca colocando o braço ao lado do meu e dizendo, “Você não é negro, você é moreno é quase da minha cor e tem nariz fino”. A branquitude se sente no direito de estar em um lugar no qual pode classificar quem é negro, quem não é, na verdade isso diz muito sobre uma relação de poder, pois quando os convém adoram dizer que possuem “o pezinho na senzala” como já escutei de alguns professores. (Jonas Bispo)

Isso traz à tona a persistência do racismo nas interações cotidianas, destacando como a branquitude impõe, muitas vezes, classificações raciais e limita a autodeterminação das identida-

des negras. Ambas as perspectivas convergem para denunciar a desigualdade estrutural e a urgência do reconhecimento histórico, revelando as complexidades enraizadas nas questões raciais do país, desde o passado até as interações atuais.

Evaristo (2021, p. 24) destaca a perspectiva de que as conquistas da comunidade negra no Brasil não são concessões ou favores, mas sim um reconhecimento mínimo de uma dívida histórica que o país tem com os descendentes africanos e os povos originários. Ela aponta para a ideia de que qualquer avanço obtido não é uma dádiva, mas um pequeno alívio em uma dívida muito maior e ancestral.

As experiências relatadas por Jonas Bispo ecoam essa ideia ao ilustrar como a discriminação e o racismo persistem, mesmo em interações aparentemente cordiais e cotidianas. Seus relatos mostram como a branquitude assume o papel de definir e classificar quem é negro ou não, evidenciando um poder de determinação sobre identidades raciais alheias. Isso reflete a persistência de uma mentalidade que nega ou minimiza a identidade negra, impondo suas próprias percepções e limitando a autodeterminação racial das pessoas negras.

Ambas as declarações ressaltam a desigualdade, a necessidade de reconhecimento histórico e a persistência do racismo estrutural. Evaristo aponta para a dívida histórica que o país tem com os descendentes africanos, enquanto Bispo expõe exemplos concretos de como essa dívida se manifesta nas relações cotidianas, mesmo em ambientes que deveriam ser inclusivos, como as escolas. A conexão dialógica entre essas afirmações revela a complexidade e a profundidade das questões raciais no Brasil, desde a dívida histórica até a persistência do racismo nas interações diárias.

Barreiras e desafios enfrentados pelos discentes negros

“Em sua opinião, quais são as principais barreiras ou desafios que os discentes negros enfrentam em relação às oportunidades educacionais e sociais na região? Como você tenta apoiá-los a superar essas barreiras?”

Os discentes negros nas escolas públicas de Santa Catarina enfrentam diversos desafios que permeiam sua experiência educacional. Entre esses desafios, destacam-se a persistente ausência de representatividade no currículo, a falta de letramento racial que possibilite a valorização de suas identidades e a vivência cotidiana do racismo e da discriminação por parte dos colegas e até mesmo de alguns professores. Além disso, a tendência à marginalização e estereotipagem desses discentes, em vez de serem compreendidos em suas singularidades, contribui para a reprodução de desigualdades e dificulta o pleno desenvolvimento acadêmico e social dentro do ambiente escolar.

Abdias do Nascimento (1978, p. 82) destaca a persistente e profunda discriminação racial enfrentada pelos afro-brasileiros, evidenciando que, apesar de sua presença como maioria em algumas regiões, eles são minorizados em aspectos econômicos, culturais e políticos. Essa realidade contrapõe o mito da democracia racial, mostrando como a discriminação permeia a vivência desses indivíduos.

Por outro lado, o professor Jonas aborda a ausência de letramento racial entre os discentes negros, apontando para a falta de ferramentas que permitam a valorização de suas identidades e empoderamento. Ele destaca a reprodução do racismo por parte desses discentes, muitas vezes internalizando e aceitando o preconceito como algo banal, inclusive vindo de colegas não-negros. Além disso, ressalta a postura dos professores que,

frequentemente, reforçam o mito da democracia racial, negligenciando as questões enfrentadas pelos discentes negros, tanto dentro quanto fora da escola.

A conexão entre as falas de Nascimento e as observações de Jonas evidencia a complexidade e a gravidade do problema da discriminação racial no contexto educacional. Ambos apontam para a necessidade de reconhecimento e enfrentamento dessas questões, enfatizando a importância do letramento racial para a valorização da identidade negra e para combater estereótipos arraigados na sociedade, desafiando o mito da democracia racial.

Dificuldades diárias enfrentadas por um professor negro em SC

“Quais são as dificuldades diárias específicas que você enfrenta como professor negro no sistema educacional de Santa Catarina? Como você acredita que essas dificuldades impactam o seu desempenho e o dos seus discentes?”

No contexto educacional de Santa Catarina, as experiências de um professor negro revelam desafios significativos enfrentados em sala de aula, destacando nuances complexas e profundas ligadas à identidade racial dos discentes. O relato do professor Jonas Bispo oferece uma visão penetrante das dificuldades enfrentadas por educadores negros ao tentarem abordar questões de racismo estrutural e de identidade entre seus discentes:

É nadar contra a maré dar conta da Lei n. 10.639 e trabalhar durante o ano inteiro dentro do meu conteúdo questões que valorizem a cultura africana e afro-brasileira. No meu caso enquanto professor de inglês, tento quebrar a ideia hegemônica de

que lecionar inglês é lecionar cultura estadunidense/britânica, direciono o olhar para países fora desse eixo como Jamaica, Nigéria, Gana... Percebo que muitos professores de inglês estão aí para reforçar o imperialismo estadunidense. Aí no mês de novembro vejo meus colegas professores desesperados para darem conta da lei e não serem taxados de racistas (porque branco odeia ser chamado de racista), aí querem fazer em um mês o que não se preocuparam em fazer durante o ano todo. Me irrita professores me pedindo para fazer apresentação musical, chamar grupo de capoeira, banda tipo Olodum ou sei lá o que. Primeiro se chamam um físico para palestrar em uma escola ele é respeitado e ganha cachê, mas querem que eu professor, psicólogo pesquisador das relações étnico-raciais dê palestra de graça por amor a causa, querem que eu traga grupos de capoeira e artistas negros de graça, a sensação de desvalorização é tremenda. E em segundo o pecado de quererem reforçar em novembro o lugar dos negros apenas como ocupantes de espaços não intelectuais, negros cantam, dançam... mas não são intelectuais, por isso em novembro me recuso a cantar e dançar pro outros aplaudirem em escolas e eventos de Consciência Negra. (Jonas Bispo)

Suas observações iluminam a carência de um letramento racial, essencial para capacitar os discentes negros a valorizarem suas próprias identidades, ao mesmo tempo em que apontam a complexidade das interações sociais na escola, permeadas pelo racismo cotidiano, pela perpetuação de estereótipos e pelo desafio de lidar com a negação das particularidades enfrentadas por estudantes negros dentro e fora do ambiente escolar.

O professor Jonas Bispo, diante dessa realidade, acredita que o enfoque pontual e superficial dado à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, tem um impacto profundo no desempenho de seus discentes. A falta de uma abordagem contínua e consis-

te ao longo do ano letivo cria lacunas significativas no entendimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial. A concentração dos esforços apenas no mês de novembro, durante o período da Consciência Negra, não apenas desconsidera a complexidade desses temas, mas também reforça estereótipos, ao associar os discentes negros apenas a expressões culturais não intelectuais, como música e dança, desvalorizando sua capacidade intelectual e acadêmica. Essa abordagem fragmentada e desigual contribui para a perpetuação de preconceitos e para a exclusão da comunidade negra do espaço intelectual e educacional, afetando negativamente o engajamento e desempenho acadêmico dos discentes. A falta de reconhecimento e valorização das contribuições intelectuais e culturais dos afro-brasileiros durante todo o ano letivo impacta diretamente na construção da autoestima e identidade dos discentes, prejudicando seu desenvolvimento educacional e social.

Medidas e políticas a serem implementadas para combater o racismo no sistema educacional de Santa Catarina

“Quais medidas ou políticas você acredita que poderiam ser implementadas para combater o racismo e a segregação racial nas escolas públicas de Santa Catarina, criando um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os discentes e professores?”

O professor Jonas Bispo destaca a Lei n. 10.639 como um instrumento fundamental no combate ao racismo e na promoção da equidade nas escolas públicas de Santa Catarina. Contudo, ele aponta os desafios enfrentados na implementação efetiva dessa legislação, ressaltando a resistência por parte de alguns professores e profissionais da educação. Essa resistência é atri-

buída à presença enraizada do senso comum e do racismo, que tendem a ser dissimulados e perpetuados no ambiente escolar.

A crítica direcionada aos professores considerados “anti-cotas” revela a existência de uma corrente que não somente se opõe às políticas de ação afirmativa, como também perpetua discursos que desvalorizam a consciência racial. O professor Bispo aponta para a necessidade de confrontar esses obstáculos representados por colegas que, segundo sua perspectiva, são inaptos e conservadores, e cujas posturas retardam o avanço na questão da equidade racial dentro do ambiente educacional.

A Lei n. 10.639 está aí para isso, porém o maior empecilho são os professores e profissionais da educação que são carregados e senso comum e racismo que tentam mascarar. Então enquanto houverem professores anti-cotas, discutindo sobre consciência humana, nosso trabalho e os avanços nessa questão serão atrasados por colegas incompetentes e retrógrados. (Jonas Bispo)

Para criar um ambiente mais inclusivo e equitativo para discentes e professores negros em Santa Catarina, algumas medidas podem ser consideradas:

- 1. Formação e Capacitação Continuada:** Implementar programas de formação e capacitação para professores e profissionais da educação, com foco no entendimento e combate ao racismo estrutural, promovendo a conscientização sobre a importância da Lei n. 10.639 e a valorização da cultura afro-brasileira.
- 2. Inclusão de Conteúdos Diversificados:** Ampliar e diversificar os conteúdos curriculares para incluir de forma mais abrangente a história, contribuições e perspectivas da cultura afro-brasileira em todas as disciplinas, não apenas em novembro, mês da Consciência Negra.

3. **Políticas de Ação Afirmativa:** Promover políticas de ação afirmativa para aumentar a representatividade de professores negros nas escolas, garantindo uma diversidade étnico-racial no corpo docente e administrativo.
4. **Espaços de Diálogo e Escuta:** Criar espaços regulares de diálogo e escuta para discentes e professores negros, visando identificar e enfrentar os desafios específicos enfrentados por essa comunidade escolar, incluindo situações de discriminação e exclusão.
5. **Campanhas de Conscientização e Combate ao Racismo:** Promover campanhas educativas e atividades de sensibilização em toda a comunidade escolar, visando combater estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias, além de estimular o respeito à diversidade.
6. **Valorização da Intelectualidade Negra:** Incentivar a valorização da intelectualidade negra, destacando contribuições significativas de personalidades afrodescendentes em diferentes áreas do conhecimento, promovendo palestras, debates e eventos que celebrem essa riqueza cultural e intelectual.

Essas medidas visam não apenas cumprir a legislação vigente, mas também criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e igualitário para discentes e professores negros em Santa Catarina, reconhecendo e valorizando suas identidades, experiências e contribuições para a sociedade.

Conclusão

Foi constatada, de maneira inegável, a presença persistente e prejudicial do racismo estrutural no sistema educacional de

Santa Catarina. Por meio da análise das experiências pessoais de educadores e da explanação detalhada das barreiras enfrentadas por discentes negros, evidencia-se a necessidade urgente de medidas eficazes para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Elison Paim (Paim; Araújo, 2020, p. 30) destaca as formas autoritárias de exercício do poder que perpetuam a colonialidade e tais reflexões sobre o poder hegemônico e sua manutenção nas relações cotidianas, refletidas nos “jeitinhos” e no “sabe com quem está falando?”, e que essas se conectam à análise das barreiras estruturais e do racismo presente no ambiente educacional.

A perspectiva de Paim sobre a necessidade de confrontar as formas de poder opressivas que perpetuam a colonialidade, promovendo uma conscientização coletiva para superar as barreiras existentes e construir um sistema educacional mais igualitário e inclusivo, dialoga com a visão do professor Jonas Bispo.

Para confrontar as formas de poder opressivas que perpetuam a colonialidade e valorizar a identidade negra, é fundamental entender a complexidade e a interseccionalidade dessas questões. A colonialidade refere-se à persistência de estruturas de poder e pensamento colonial na sociedade contemporânea que continuam a marginalizar e oprimir grupos racializados. Algumas estratégias, como a descolonização do currículo, a adoção de políticas de representatividade e inclusão, a promoção de uma educação crítica e antirracista e parcerias comunitárias, podem ser adotadas.

O relato do professor Jonas Bispo, aliado às reflexões teóricas de diferentes autores, ressalta a lacuna existente entre

a legislação que propõe a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira e a prática educacional efetiva. A falta de representatividade, a ausência de um letramento racial consistente e as barreiras estruturais impedem a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor para discentes e professores negros.

O letramento racial pode ser desenvolvido a partir da criação de espaços de diálogo e reflexão sobre questões raciais, com o objetivo de facilitar discussões abertas e seguras sobre racismo, estabelecendo grupos de discussão, rodas de conversa e projetos de integração cultural que permitam aos estudantes e docentes compartilhar experiências e reflexões sobre tais questões. Tais espaços, além de promoverem a empatia, compreensão e solidariedade entre os membros da comunidade escolar, são capazes de fortalecer a coesão social e o respeito mútuo.

No entanto, o artigo não apenas identifica as problemáticas, mas também oferece um conjunto de soluções potenciais. As medidas propostas, que vão desde a capacitação contínua dos profissionais da educação até a inclusão de conteúdos diversificados nos currículos, visam não apenas cumprir as determinações legais, mas também transformar efetivamente a realidade educacional, promovendo a valorização da identidade negra, o combate ao racismo estrutural e a construção de um ambiente mais inclusivo.

Valorizar a identidade negra é uma questão complexa e multifacetada que exige esforços em diversos níveis da sociedade. A valorização da identidade negra envolve o reconhecimento, respeito e celebração das contribuições culturais, históricas e sociais das populações negras. Para alcançar isso, é essencial implementar medidas e políticas que combatam o racismo e a

segregação racial, especialmente em ambientes educacionais, como nas escolas públicas de Santa Catarina.

Dessa maneira, a implementação dessas medidas requer um compromisso coletivo, tanto das instituições educacionais quanto da sociedade como um todo, para superar as barreiras existentes e construir um sistema educacional mais igualitário, onde todos os discentes, independentemente de sua origem étnico-racial, possam se sentir valorizados, respeitados e representados. A luta pela equidade racial no ambiente escolar não é apenas uma responsabilidade legal, mas um imperativo moral e social para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Insurgências no Ensino de História**: narrativas e saberes decoloniais. Em: mesa redonda Decolonialidade nas pesquisas em Ensino de História [Apresentação dos professores Elison e Helena Maria]. Florianópolis, SC: Evento realizado em 25 maio 2020 no I Ciclo Virtual de debates ProfHistória.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re) existência. In: PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (re) existências**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 23-47.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MIRANDA, Cláudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O USO DAS MEMÓRIAS E DA EXPERIÊNCIA VIVIDA DE UM NEGRO NA CONFEÇÃO DE UM PLANO AULA VOLTADO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nivaldo Jorge da Silva

Introdução

Nasci em uma área rural conhecida como “Rússia”, no interior de Biguaçu (SC), e cresci em uma comunidade pobre da periferia de São José (SC). As práticas racistas foram uma constante em meu cotidiano. Era natural discriminar os grupos negros, fazer piadas e tratá-los como a escória da comunidade.

Comecei a despertar para as questões raciais apenas quando ingressei no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1988. Mesmo assim, a visão discriminatória permaneceu dentro de mim durante muito tempo. Como professor, era comum aceitar e levar adiante as tradicionais “piadas de negros” contadas pelos alunos em sala de aula. O racismo estava enraizado, fui doutrinado dessa forma desde o berço e, mesmo que a “árvore da discriminação” tenha sido cortada, as raízes são profundas e não é anormal pensamentos racistas aparecerem automaticamente em minha cabeça.

Ao usar minha experiência vivida de racismo naturalizado creio estar tocando em um ponto fundamental para combater as práticas racistas. Busco apoio no texto *Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores*, onde os autores afirmam que “faz-se urgente que, professoras/es brancas/os enxerguem suas responsabili-

dades tanto na manutenção de estruturas racistas, quanto no combate ao racismo” (Paim; Magalhães; Beloni, 2022, p. 168).

As aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) têm contribuído bastante para o meu crescimento dentro da perspectiva de uma educação antirracista. Em especial, as aulas de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, mediadas pelo professor Elison Paim, que foram marcadas pela troca de experiências e pelo aprendizado profundo da temática e da educação para as relações étnico-raciais.

Em um primeiro momento, tivemos dois encontros presenciais e conversamos sobre memórias, experiências, narrativas e decolonialidade. Em seguida, tivemos onze encontros com diversos especialistas, que engrandeceram o curso e trouxeram visões e saberes que muito enriqueceram o meu conhecimento acerca da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A entrevista que dá base ao artigo é fruto da atividade avaliativa da disciplina e foi amplamente orientada pelo professor e pelos palestrantes que estiveram conosco durante as aulas. Escolhi para ser entrevistado um amigo de infância que está ao meu lado (algumas vezes nem tanto) durante 47 anos. Em remissão de um câncer, ele aceitou colaborar e contar sua experiência vivida.

Foi um momento fantástico. Depois de tanta convivência na escola, no futebol, nas festas e até em determinados trabalhos, nós jamais havíamos falado a respeito de negritude e racismo. Certas partes da entrevista me trouxeram constrangimento e revelaram o meio racista onde eu cresci e as manifestações que tive em relação a ele e a outros negros da comunidade onde

crescemos. Outras partes me arrepiaram, pois não imaginava situações tão fortes e tão humilhantes.

O passo seguinte foi a organização de um plano de aula voltado para uma educação antirracista. Escolhi uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Palhoça (SC), formada por 32 alunos, dos quais 30 são reconhecidos como brancos. A se turma mostrou o cenário ideal para o trabalho com conceitos como decolonialidade e branquitude, por exemplo.

Neste artigo, vou mostrar como planejei as aulas utilizando a entrevista e as aulas de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A entrevista e os conceitos trabalhados durante as aulas

A entrevista foi realizada nas dependências da E.E.B. Profa. Claudete Maria Hoffmann Domingos, localizada no bairro Ponte do Imaruim, no município de Palhoça (SC). Meu convidado inicialmente aceitou dar o seu nome e até assinou o Termo Livre e Esclarecido, mas, no decorrer da conversa, voltou atrás, pois citou nomes de algumas pessoas de seu convívio que são personagens conhecidos na imprensa da região. Entendi seu posicionamento e, durante o artigo, vou chamá-lo de “meu amigo” ou “meu convidado”. Ele está com 53 anos, tem o Ensino Fundamental incompleto e trabalha como auxiliar de depósito em uma empresa da região.¹

Temos uma amizade de mais de 45 anos e durante todo esse tempo não debatemos a questão racial em nenhum momento. Por termos seguido rumos diferentes na vida em relação à edu-

1 A entrevista completa pode ser encontrada na página <https://prezi.com/p/zpsgjqtqenf6/transcricao-da-entrevista-com-o-senhor-h/>.

cação formal, minha maior preocupação era a forma como eu traria para ele os autores debatidos em sala. Do alto da minha arrogância acadêmica, eu acreditava que seria difícil discutirmos temas trabalhados por Frantz Fanon, Claudia Miranda, Janaína Amorim e outros. É claro que eu estava redondamente enganado e, à medida que a conversa se desenvolvia, eu percebia que ele já conhecia todos os temas. Eu tinha a experiência da leitura e ele tinha a experiência na pele e na vida. Tudo o que foi discutido em sala de aula estava intrinsecamente ligado aos diversos momentos de sua vida.

Durante a entrevista, eu pensava principalmente sobre os escritos de Frantz Fanon. Eu estava diante da “experiência vivida do negro” e me percebi ingênuo em relação aos objetivos do professor Elison Paim ao pedir esse tipo de atividade como tema de encerramento da disciplina. Percebi também o quanto os palestrantes e meus colegas de turma que fazem parte do grupo de trabalho do professor Elison têm conhecimento da temática e o quanto eu preciso crescer dentro dos estudos da cultura afro-brasileira, da educação antirracista e da decolonialidade.

Elaborei as perguntas pensando em três momentos diferentes: o primeiro tratava da relação da percepção do entrevistado acerca das questões raciais; o segundo da minha relação com o entrevistado; e o terceiro da família do entrevistado e de questões gerais levantadas por ele. Entre os pontos citados, destaco inicialmente o trecho a seguir: “Olhe o preto!... Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer!”. Meu entrevistado nunca leu ou ouviu falar de Fanon, mas logo em uma das primeiras perguntas ele mostrou o quanto viveu os escritos do escritor martinicano. “Ah, lá vem aquele negro é,

olha a roupa dele, né? Não deve ter comida, então várias coisas, né? Lá vem ele, vamos nos afastar”. A forma semelhante como as palavras foram colocados deu um estalo em minha mente sobre os escritos de Fanon. O termo “experiência vivida do negro” não poderia ter sido colocado de melhor forma.

O plano de aula

A partir das discussões feitas em sala de aula e da proposta de entrevista do professor Elison, iniciei a elaboração de um plano de aula a ser aplicado em uma turma do Ensino Médio de uma escola da rede privada situada no bairro Pagani, em Palhoça (SC). Tive como objetivo levar para os alunos uma ideia de educação antirracista onde todos, independentemente de sua origem étnica ou racial, se sentissem valorizados, respeitados e incluídos. Procurei não combater apenas o preconceito explícito, mas também identificar e desconstruir as estruturas e práticas sistemáticas que permeiam a discriminação em geral. Para atingir tais objetivos, procurei me ater a pontos como a conscientização racial, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, a ideia de inclusão e equidade, o encorajamento do diálogo aberto e a ideia de que a educação antirracista não se limita ao âmbito escolar, mas pode ser aplicada em diversos contextos, como em casa, na comunidade e no local de trabalho.

Utilizei um material preparado no site “prezi.com”, com o qual trabalho tanto em minhas aulas tanto para o Ensino Fundamental e Médio quanto em palestras que realizo em escolas da região. Lá coloquei pontos como a criação das legislações relativas à questão da negritude no Brasil, os números que mostram o que é ser negro no país e os direitos conquistados nos últimos anos. Entre esses pontos, destaco:

- a) A Lei n. 10.639, que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003). Foi essa lei que instituiu no calendário escolar brasileiro o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.
- b) A Lei n. 12.288, que entrou em vigor em 20 de julho de 2010, estabelecendo o Estatuto da Igualdade Racial no país (Brasil, 2010).
- c) A Lei n. 12.711, que entrou em vigor em 29 de agosto de 2012 e que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior (Brasil, 2012).

Com relação à entrevista, usei alguns pontos da fala do meu entrevistado para levar os alunos a uma reflexão sobre o tema. Inicialmente ele comenta o que entende por racismo:

Racismo? Eu? Entendo mais por apelidos, deboche é. Falta de espaços em geral na sociedade. É na sociedade, no trabalho, em tudo, em geral, em tudo, né? Nas conquistas, onde tu chegar, as pessoas te olham diferente, entendeu? Ah, lá vem aquele nego é, olha a roupa dele, né? Não deve ter comida, então várias coisas, né? Lá vem ele, vamos nos afastar, principalmente assim, tipo, bater no colégio, né? Rodas de amigo, né? Em festas, essas coisas. Então é isso que eu entendo mais ou menos, né?

Em outro ponto, perguntei sobre a nossa relação e sobre os momentos em que eu e meus amigos praticamos atos discriminatórios contra ele, quando o uso do termo “macaco” estava naturalizado entre nós:

Ouvi várias vezes, mas quando a gente era mais novo, né? Hoje não tanto. Magoado, né? Magoado, magoado, né? Negro é. Porque a gente sente amor pelo amigo, né? Então a gente acabava ficando magoado. Não quero se afastar daquele amigo, não é porque tem a cor diferente, não é? Mas era. Era uma coisa magoante, não é? Ficava magoante.

Inseri na aula a parte em que ele fala sobre a forma como vê a situação dos negros na atualidade e na sua infância:

Porque é assim mesmo, mas melhorou, assim, 70%, que era 30 anos atrás. Então tem que melhorar mais ainda. Cá para nós porque assim é como o negro é um macaco? Se o macaco é um animal e, como o branco, tem as mãos, os olhos? Tem tudo normal, então acho, sei lá, macaco também tem filho. Ainda existe, né? Não dá para entender, então de onde é que acharam isso aí, entende?

O quarto trecho se refere à discriminação sofrida por uma de suas filhas quando ela foi se consultar em um hospital da região:

É minha filha, ela teve um problema de dor de cabeça, então ela foi consultar lá no Regional, né? É enxaqueca, né? O médico perguntou o que ela fazia? Ah, eu sou professora? Ah, mas tu se formou? Porque na minha época era difícil. Tu fez a distância? Mas fez uma pergunta assim, várias, não é? E tu dá aula para criança, tu será que pode continuar com isso? E aí eu acho que foi um racismo, não é? Quer dizer. Ela não tinha capacidade, não é? Por isso, no Regional.

As discussões sobre o tema foram profundas, pois alguns alunos mostraram uma posição de resistência em relação aos conceitos trabalhados. Surgiram perguntas e comentários do

tipo “será que um feriado vai mudar a situação dos negros?”, “a escravidão prejudicou os negros daquela época e não os de hoje” e “conheço brancos que também já foram discriminados”.

Apesar disso, as conversas evoluíram e surgiram relatos impressionantes sobre a questão negra. Em muitos casos, foram analisados relatos de práticas ocorridas em anos anteriores e que estavam na memória de diversos alunos da turma como práticas naturais da sociedade, mas que passaram a ser entendidas como práticas racistas no decorrer dos debates.

Uma das situações mais interessantes foi a fala de uma aluna sobre um fato ocorrido na festa de encerramento de ano da empresa de sua família. Em conversa com uma funcionária negra, essa questionou o sistema de cotas e o combate ao racismo, dizendo que “os negros não precisam ser tratados como coitadinhos, pois isso é humilhante”. Ela, “branca e privilegiada” (em palavras suas), teve que explicar e conscientizar a senhora sobre a importância da educação antirracista e questões semelhantes.

A seguir apresento o plano de aula desenvolvido.

Plano de Aula – O uso das memórias da experiência vivida de um negro para uma educação antirracista

Colégio Fórmula Palhoça – Turma High 1 (1º ano do Ensino Médio)

★ **Duração:** Três aulas de 50 minutos cada.

★ **Objetivos:**

- 1) Compreender o conceito de educação antirracista a partir das memórias de um negro da periferia.
- 2) Analisar os escritos de Frantz Fanon, Elison Paim, Maria Aparecida Galzerani, Claudia Miranda e Janaína Amorim e em relação principalmente à questão racial e à memória.

3) Refletir sobre o papel do homem branco na luta contra o racismo, reconhecendo sua situação privilegiada e buscando o autocuidado, a autocrítica e a amplificação das vozes raciais.

4) Realizar entrevistas com pessoas do povo para promover empatia e compreensão.

★ Materiais:

- Quadro.
- Marcador.
- Recursos audiovisuais para o uso da aula criada pelo professor no site prezi.com disponível no seguinte link: [Por uma educação antirracista by Nivaldo Aulas de História \(prezi.com\)](https://prezi.com/)
- Material da entrevista feita previamente a partir das orientações das aulas da disciplina de ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.
- Recortes de textos de Frantz Fanon, Elisa Paim, Maria Aparecida Galzerani, Claudia Miranda e Janaína Amorim.
- Celulares ou tablets, papel e canetas para atividades práticas.

★ Aula 1:

- Explicar os conceitos de educação antirracista e decolonialidade. (10 minutos)
- Apresentar os principais pontos dos escritos de Frantz Fanon, Elisa Paim, Maria Aparecida Galzerani, Claudia Miranda e Janaína Amorim em relação ao racismo exibindo trechos relevantes de seus escritos. (10 minutos)
- Como a turma é formada basicamente por 32 alunos, sendo 30 considerados brancos, iniciar uma discussão sobre o

papel do branco na luta contra o racismo. Os alunos devem apresentar posteriormente um resumo das discussões. (20 minutos)

- Pedir para os alunos acessarem o site prezi.com e acompanharem a aula elaborada pelo professor, disponível no seguinte link: Por uma educação antirracista by Nivaldo Aulas de História (prezi.com)

★ Aula 2:

- Fazer uma breve revisão dos conceitos discutidos na aula anterior. (5 minutos)
- Apresentar e discutir trechos da aula elaborada pelo professor no site “prezi.com”. (20 minutos)
- Estabelecer os conceitos de “memória individual” e “memória coletiva” a partir de Walter Benjamin e trabalhados por Elisa Paim e Maria Carolina Galzerani. (10 minutos)
- Formar 8 grupos com 4 alunos e discutir os pontos trabalhados nas duas aulas, sendo que cada grupo deverá apresentar posteriormente um resumo das discussões.

★ Aula 3:

- Fazer uma breve revisão dos conceitos discutidos na aula anterior. (5 minutos)
- Apresentar e discutir trechos da entrevista realizada pelo professor. (20 minutos)
- Conduzir uma discussão em sala de aula com base na entrevista, nas ideias dos três escritores trabalhados e nos conceitos apresentados no site “prezi.com”. (20 minutos)
- Pedir aos alunos que reflitam sobre o que aprenderam e escrevam sobre suas vivências em relação à questão racial. (5 minutos)

- Pedir aos alunos que escrevam um breve ensaio ou reflexão pessoal sobre o papel do homem branco na luta contra o racismo, relacionando-o aos conteúdos trabalhados nas três aulas.

*** Avaliação:**

- Os alunos serão avaliados com base na participação nas discussões e no ensaio/reflexão escrito.

A conclusão da experiência

Nós, professores brasileiros, precisamos avançar em vários aspectos. Notadamente, na área de estudos afro-brasileiros temos uma carência muito grande de profissionais especializados. A disciplina de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um exemplo de como o trabalho sério e dedicado pode contribuir para enriquecer as pesquisas e discussões acerca do tema.

Da mesma forma, professores e alunos das escolas públicas e privadas têm possibilidades de ampliar os estudos dentro da área se encararem a temática dentro da ótica decolonial ou buscando de antemão uma conscientização do papel de cada um dentro do contexto da branquitude ou da negritude. É perigoso para o professor entrar na sala de aula e impor um ponto de vista ou desfilar uma série de conceitos questionados ou não vividos pelo aluno e até mesmo por ele.

Trabalhar a questão da memória é fundamental em sala de aula. Os alunos trouxeram várias lembranças e lembranças de momentos onde foram instruídos a ser racistas e não se aper-

cebiam do fato. Analisando a entrevista e os textos, eles refletiram sobre as situações e relacionaram uma série de práticas tidas como normais em seu cotidiano como práticas racistas.

Foram de extrema importância os textos lidos durante as aulas de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, a entrevista feita com meu amigo de infância e as falas do professor Elison, dos colegas de turma e dos convidados. Acima de tudo, as experiências vividas de todos os envolvidos trouxeram possibilidades diferentes para eu analisar a temática e entender o meu papel como amigo, cidadão e professor de História.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Ofi-**

cial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

PAIM, Elison Antonio; MAGALHÃES, Patrícia Pinheiro; BELONI, Josiane de Paula. Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores. **Sala de Aula**, v. 28, p. 161-173, 2022.

CONEXÃO ESCOLA E MOVIMENTO NEGRO

EDUCADOR: UMA CHAVE PARA A

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Janaína Amorim da Silva

Introdução

O presente artigo surgiu como parte das reflexões realizadas na tese *Coletivo Ação Zumbi: uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial*, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Sou uma mulher branca pertencente a uma família inter-racial. Sou educadora, historiadora e trabalho há trinta anos com a educação pública, seja lecionando, assessorando escolas ou realizando formação docente, e há vinte anos pesquiso sobre as relações étnico-raciais brasileiras.

Vivemos em um país violento, racista, patriarcal, machista e desigual. Desde a chegada do colonizador europeu, em 1500, até os dias atuais, essa violência praticada pela branquitude, pesa sobre os grupos racializados. Enquanto educadora e pessoa branca, portanto pertencente ao grupo produtor de racismo, meu compromisso na pesquisa foi de contribuir com a educação brasileira, refletindo possibilidades de implementação de uma educação antirracista.

Foi preciso aguardar a chegada do século XXI para que o Brasil aprovasse as primeiras legislações educacionais nacionais que incluíssem nos currículos nacionais a história da nossa gente, dos povos originários, dos afro-brasileiros, e também dos africanos, que para cá vieram compulsoriamente construir este país. Embora as legislações educacionais – Lei n. 10.639/2003 e

Lei n. 11.645/2008 – já estejam completando seus vinte anos de promulgação, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a efetividade de sua implementação ainda se configura como uma realidade distante, com poucas escolas no país promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o enfrentamento ao racismo.

Uma das chaves possíveis que proponho aos educadores na busca da construção de uma educação antirracista é que as escolas façam um movimento de aproximação e conexão com os movimentos sociais. Pensando nessa conexão, busquei no município de São José, em Santa Catarina, no qual leciono, um movimento social artístico negro, que tem uma experiência de vinte anos realizando performances artísticas multidimensionais. Esse movimento social é o teatral negro *Coletivo Ação Zumbi*.

Desenvolverei neste artigo a proposição dessa conexão entre escola e movimento social negro como uma das estratégias desenvolvidas na minha pesquisa de doutorado para uma educação antirracista, tomando como exemplo de movimento social negro o *Coletivo Ação Zumbi* e suas potencialidades educacionais.

Primeiras palavras sobre o *Coletivo Ação Zumbi*

O *Coletivo Ação Zumbi* faz parte da Associação Cultural Ação Zumbi, tendo sido criado em 2003 entre duas cidades de Santa Catarina, Florianópolis, capital catarinense, e a cidade vizinha, São José, por três mulheres negras, Lelette Coutto, Margarette Vieira e Fernanda Souza, que atuavam no teatro, na dança, na música e na educação. Com a sua intervenção artística, o *Coletivo Ação Zumbi* foi criando brechas, rompendo fronteiras

geográficas, epistemológicas e artísticas, na pretensão de transgredir com o projeto hegemônico de invisibilidade da presença e atuação das populações negras na Grande Florianópolis e, ao mesmo tempo, ampliando as oportunidades aos artistas e as memórias negras contra-hegemônicas que as cidades mantinham silenciadas.

Atualmente, a associação é composta por mais de trinta membros, de maioria negra, com diferentes formações profissionais. Há quem seja da área do teatro, desde estudantes de graduação até mestres, além de dançarinas profissionais, cantores, professoras de educação física, pedagogas entre outras profissões.

As ações do grupo, desde a sua criação, sempre assumiram um caráter pedagógico com suas reflexões, oferecendo uma educação para as relações étnico-raciais de maneira não formal, uma educação outra, tensionando o poder público a repensar suas políticas públicas educacionais e a incluir sujeitos, até então excluídos ou pouco valorizados, nas propostas curriculares, entrelaçando a história do *Coletivo Ação Zumbi* com a educação formal da região, ao inserir possibilidades metodológicas outras, contribuindo, assim, para romper com a colonialidade dos currículos e práticas escolares, ainda presentes no século XXI.

Por educação formal nos referimos à educação escolar obrigatória e, enquanto educação não formal, utilizo o conceito desenvolvido pela socióloga Maria da Glória Marcondes Gohn, que se refere aos processos pedagógicos voltados para formação em cidadania e emancipação social dos sujeitos; designado também de “um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma

multiplicidade de programas e projetos sociais” (Gohn, 2010, p. 33).

O *Coletivo Ação Zumbi*, é considerado, neste estudo, enquanto entidade classificada como promotora de uma educação não formal, “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2012, p. 735). As práticas coletivas dos movimentos sociais e artísticos negros, a exemplo do *Coletivo Ação Zumbi*, assumem práticas e dinâmicas transgressoras e criativas, deixando como legado aprendizagens dissonantes que nos orientam a considerar pedagogias decoloniais e perspectivas de insurgência comunitária (Miranda; Araujo, 2019).

Os espetáculos apresentados pelo *Coletivo Ação Zumbi* revelam memórias de personagens históricos afro-catarinenses ou fragmentos do cotidiano e da cultura da população afrodescendente. Nesses fios de memórias trançados com arte, vão se fortalecendo identidades, construindo-se vínculos de pertencimentos com a cidade, e a humanidade tem a chance de ser reconstituída em um território tão hostil às populações racializadas, como é o território catarinense.

Propomos neste artigo uma reflexão sobre a possibilidade de construir uma educação formal antirracista em conexão com a educação não formal, como o movimento negro, reconhecendo os limites de atuação da escola e a potência do caráter educativo dos movimentos sociais, bem como seus desdobramentos, que perpassam por valores como a coletividade, a solidariedade e a empatia, contrapondo as perspectivas ocidentais das propostas curriculares, ajudando-nos a pensar outras possibilidades educacionais capazes de promover o necessário letramento racial ou letramento de (re)existência.

O antirracismo na conexão da educação formal e não formal

Buscamos trilhar o caminho de aliar o conhecimento escolar formal e com a educação não formal dos movimentos negros, sejam eles sociais ou também artísticos, a exemplo do *Coletivo Ação Zumbi*, por acreditar que ambas as categorias de educação são importantes e atuam na nossa vida de forma complementar, entrecruzando-se constantemente a partir de suas especificidades, proponho a adoção de uma proposta pedagógica que defenda essa conexão.

Percebo as performances do *Coletivo Ação Zumbi* enquanto inspiração para uma educação antirracista e decolonial na Educação Básica, a partir do diálogo que esse coletivo tem estabelecido ao longo de sua trajetória com a educação formal e com o seu compromisso educacional não formal. Afinal, conforme contribui o educador Jaume Trilla (Trilla; Ganem; Arantes, 2008, p. 93) “é preciso reconhecer que a escola não está apta para todo tipo de objetivo educacional. Há, portanto, necessidade de se criar meios e ambientes educacionais complementares àquela que passa a ser denominada de não-formal”.

Reconhecer a dimensão educativa do *Coletivo Ação Zumbi* é assumir que suas experiências e performances educam. Sendo concebido enquanto Movimento Negro, o Coletivo, a partir de sua proposta de atuação, pode ser visto como uma instituição educativa não formal que contribui na promoção da igualdade racial, atuando nos fortalecimentos de vínculos entre memória e identidade. Nesse sentido:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas rela-

ções políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (Gomes, 2021, p. 16).

A articulação entre os movimentos sociais e a educação formal não é uma proposta nova. Segundo a professora Maria da Glória Gohn, essa relação é particularmente antiga no exterior. Instituições como a International Sociological Association (ISA), a Latin American Studies Association (LASA) e a Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) têm promovido essa interação há muito tempo.

No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída

[...] a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bianualmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos (Gohn, 2011, p. 334).

No entanto, o que propomos neste estudo é que essa interação ocorra com a finalidade de promover a igualdade racial, buscando estimular que as escolas se aproximem dos movimentos sociais negros, reconhecendo seu potencial educativo. Os demais movimentos sociais progressistas, como os movimen-

tos indígenas, dos trabalhadores sem-terra, LGBTQIA+ e de mulheres negras e feministas, entre outros, também possuem caráter pedagógico importante a contribuir para uma educação escolar antirracista, democrática e inclusiva.

O conceito de movimento negro sofreu algumas transformações ao longo do tempo, por isso adoto, nessa pesquisa, o conceito de movimento negro do século XXI, cunhado pela professora Nilma Lino Gomes:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2021, p. 25).

Partindo do pressuposto de que as experiências sociais são como produtoras de conhecimentos válidos, podemos considerar os Movimentos Negros sujeitos políticos que produzem, ao mesmo tempo em que são produtos das experiências sociais que promovem, colaborando na ressignificação da questão étnico-racial no Brasil, sendo, portanto, um sujeito de conhecimento.

Os Movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas. Atuando em redes, eles constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social (Gohn, 2011, p. 336). Enquanto atores co-

letivos e políticos, os Movimentos Negros são educadores e promovem uma educação não formal, ao ressignificar e politizar a raça, “compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (Gomes, 2021, p. 38).

O Relatório do Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõe, enquanto uma das ações de combate ao racismo e as discriminações, a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2010, p. 242).

Nossa educação formal regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental transformou esses saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e grupos sociais não hegemônicos em não existência, por isso os projetos político-pedagógicos, os currículos ou as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes.

Um outro aspecto relevante ao pensar o movimento negro e a educação é recordar que, historicamente, e por muito tempo, a população negra brasileira foi impedida e dificultada de acessar o ensino formal. Por isso, como salienta a professora negra Eliane Cavalleiro (2010, p. 16), “a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária”.

A professora e pesquisadora negra Claudia Miranda também resalta em suas pesquisas o importante papel dos Movimentos Negros na América Latina e no Brasil, na defesa do direito a educação. Segundo a professora Miranda,

No caso do Brasil, faz mais sentido observar as especificidades da luta ancorada no ideário da Negritude perpassando, de modo avassalador, os diferentes coletivos formados, em âmbito nacional, e que têm proposto uma agenda comum em busca de acesso e mobilidade social para os (as) negros (as) (Miranda; Riascos, 2016, p. 557).

A colonialidade do saber se empodera ao eleger o conhecimento científico como a forma credível e hegemônica de saber e desconsiderar e hierarquizar outros saberes, recusando-se a considerar o potencial cultural e cognitivo de outros povos. Ele se alicerça também em uma tensão racial e de gênero, que se constrói na ausência de um diálogo com a alteridade.

Os Movimentos Negros são produtores de um conhecimento nascido na luta. Um conhecimento que se organiza não somente como conhecimento intelectual, mas também nas práticas sociais, culturais, políticas e nas práticas pedagógicas. É um conhecimento de resistência, de afirmação e de (re)existência. A essa organização político-epistemológica, Nilma L. Gomes tem chamado de conhecimentos ou saberes emancipatórios produzidos historicamente pela população negra, articulados e sistematizados pelos movimentos negros, na qual:

O projeto educativo emancipatório do movimento negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o ensino superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido

por todos nós. Visa ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Gomes, 2021, p. 130).

Entre os saberes produzidos pelo movimento negro, Nilma L. Gomes destaca três tipos: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos. Dentro dos saberes identitários, destaca-se o trabalho histórico realizado pelos Movimentos Negros de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, ganhando a esfera pública, jurídica, o espaço midiático, acadêmico, e principalmente por ressignificar e positivar o sentido da raça.

A luta pela institucionalização da declaração cor/raça, tanto no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como em outras instituições, estimulando a produção de políticas públicas que comprovam a desigualdade racial no país, bem como pressionando e estimulando o poder público a fazer investimentos no sentido de reparar essas desigualdades, além do incentivo dos movimentos sociais em diversas campanhas para que pessoas negras possam se autodeclarar, valorizando o pertencimento étnico-racial e a experiência de ser negra, têm sido iniciativas importantes no fortalecimento identitário.

Outra ação importante que tem sido estudada e problematizada por integrantes do Movimento Negro, especialmente nas últimas décadas, é a denúncia efetiva sobre as violências cometidas contra as mulheres negras e o genocídio dos jovens negros, assim como temáticas vinculadas à identidade, como colorismo, racismo, branquitude, mulherismo, feminismo ne-

gro e apropriação cultural, que tiveram sua origem nos movimentos sociais.

É interessante observar a repercussão crescente do debate dessas questões, debate esse que vem extrapolando os espaços de militância e expandindo-se para as produções literárias, para as rodas de conversa, redes sociais, escola e academia, nas mais diferentes gerações, expresso não apenas nos escritos publicados ou nas palestras, mas também nas diversas formas de diálogos, expressões da oralidade, através da arte nos *rappers* e outros estilos musicais de tradição afro, da contação de histórias, poesias, artes visuais, religiosidades, danças e artes cênicas.

Na dimensão dos saberes políticos, o debate sobre raça foi ressignificado. Se inicialmente o discurso de raça dentro da biologia foi utilizado com o aval de uma falsa ciência para justificar a hierarquização entre as pessoas, inferiorizando e objetificando o corpo negro, esse passa a ser uma agência de resistência e de elaboração do conhecimento, um critério na superação de desigualdades, em que a organização dos Movimentos Negros em diferentes estratégias de atuação conquista com muita luta importantes políticas públicas, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, da Lei n. 12.288/2010, que criou o estatuto de promoção da igualdade racial, das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 que modificaram a LDB incluindo a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena brasileira nos currículos da Educação Básica, da Lei n. 12.711/2012, de cotas sociais e raciais no ensino superior, e da Lei n. 12.990/2014, que trata das cotas raciais nos concursos públicos federais.

A questão racial começou a ocupar um lugar de crescente relevância no campo da produção do conhecimento, especial-

mente nas últimas décadas. E os movimentos sociais passaram a estar presentes em todos os lugares, inclusive nas universidades, tornando-as cada vez mais plurais. A partir do início do século XXI, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, instalados nas instituições de ensino, fortaleceram-se e atuaram com projetos de extensão junto à sociedade, tornando presente a questão racial dentro das escolas e fora delas.

Quanto aos saberes estéticos corpóreos, vinculados às questões de corporeidade negra, como um valor civilizatório de matriz africana, que anteriormente foram abordadas no texto das performances negras, são aqui ampliados, incluindo outros elementos que demarcam identidade cultural e empoderamento, como o cabelo, as vestimentas, acessórios e os traços físicos que passam a ser valorizados a partir dos movimentos negros, fortalecidos com as ações afirmativas.

É interessante demarcar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo, assim como também reeducam toda a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro, apesar das resistências da branquitude. Com o advento das ações afirmativas, foi se configurando um outro perfil de juventude negra, mais segura em se afirmar por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais.

Trata-se de uma visão diferenciada de estética, inserida como parte do direito à cidadania e à vida, não simplesmente uma vaidade, mas uma estética negra ancestral que impulsiona a afirmação de identidades, que reeduca para o modo de perceber a estética e a politiza.

Esses saberes identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos pelos movimentos sociais brasileiros vão contra o

epistemicídio, porque produzem um conhecimento que rompe as fronteiras da racionalidade, do cognitivo, desafiando a visão positivista de ciência, de conhecimento, indagando a separação entre razão, emoção, espiritualidade e arte. São saberes construídos a partir de práticas sociais, culturais, e de políticas ao longo da histórica luta de existência e (re)existência.

Esses saberes colaboram na promoção de uma ruptura epistemológica que tensiona o racismo epistêmico com saberes que valorizam a ancestralidade e atuam na formação de subjetividades. O fortalecimento do orgulho da ancestralidade africana poderá contribuir com a autoestima da população negra e estimular um maior respeito da população branca para com a cultura e a população negra, na expectativa que essas experiências atuem para minimizar o adoecimento de ambos os grupos e ampliar o conhecimento e reconhecimento da ancestralidade negra na história do Brasil.

Diferentemente da branquitude, que, apesar de não reconhecer a sua racialização, racializa os outros, apresentando-se como universal e padrão, impondo com o seu racismo a não existência do outro e a monocultura do saber, do corpo e do gosto estético; a negritude produz uma outra lógica, transformando o motivo da discriminação em união. Como diz Munanga, a negritude:

[...] é a tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, [...] numa convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas (Munanga, 2009, p. 20).

A perspectiva pedagógica proporcionada pelos Movimentos Sociais põe em questionamento as relações de poder, o patriarcado, o capitalismo, o racismo e politiza a raça. A conexão desses saberes com a educação formal pode promover fissuras na colonialidade da educação presente nas escolas, construindo contra-narrativas que trazem novos paradigmas, contribuindo dessa forma com todos os grupos sociais. Como nos diz Catherine Walsh (Diálogo..., 2021), a pedagogia decolonial mais importante hoje é reconectar, compartilhando saberes e resistências, pensando a decolonialidade não como uma teoria e sim como uma práxis, em uma luta constante de todos os dias, praticada há muito tempo pelos movimentos sociais.

A professora e ativista afro-colombiana negra, Aura Dalia Caicedo, diretora da rede nacional de mulheres afro-colombianas, também defende essa proposta de a educação ser capaz de estabelecer alianças e condensar os caminhos percorridos pelos movimentos sociais em conexão com a academia, valorizando todo o acúmulo de sabedoria ancestral e conhecimento das lideranças e organizações, para que as transformações sejam possíveis (Caicedo, 2021).

Se um dos pilares da decolonialidade é o reconhecimento de que a raça estrutura os padrões de poder, do saber e do ser estabelecidos a partir do processo colonial, podemos considerar que no Brasil temos, há bastante tempo, um pensamento decolonial, particularmente na educação e nas ciências humanas e sociais, construído sob uma perspectiva negra brasileira através dos Movimentos Sociais, indagando o currículo e o conhecimento.

Dentro da diversidade de atuação dos Movimentos Negros, o teatro negro exerce um papel particularmente importante na

pedagogização do racismo e do antirracismo, conforme exemplifica o artista negro Jé Oliveira, em entrevista, no livro de Julianna Rosa de Souza:

A gente cumpre um pouco dessa pedagogia social do letramento racial, o teatro cumpre bastante isso. Então, os conteúdos passam por todos esses patamares e dialoga muito, com as pautas do movimento negro, como por exemplo, a valorização da mulher negra, o genocídio do homem negro, o preconceito racial, a discriminação, tudo isso está contidos nas criações e perpassa bastante o conteúdo poético (Souza, 2021, p. 250).

As formas adotadas pelos Movimentos Negros para indagar o currículo e educar são contra-hegemônicas, fazendo uso de diferentes linguagens, capazes de promover o letramento racial ou letramento de re-existência.

Decolonizar as linguagens para (re)existir

A educação formal prioriza a escrita como linguagem principal nos processos de ensino, em detrimento das demais possibilidades de expressão do conhecimento, reforçando assim a colonialidade do saber que desvaloriza sujeitos oriundos de culturas que tenham outras formas de expressão como principais. No Brasil, por influência das culturas indígenas e africanas que nos constituem, a oralidade e corporeidade são as formas de linguagens mais expressivas do nosso povo, sendo, no entanto, pouco valorizadas no contexto escolar.

Como consequência de um sistema educacional segregacionista, em favor do modelo europeu do letramento escrito, temos a exclusão, a repetência e a evasão de crianças e jovens que se sentem inferiorizados, quando na verdade estão sendo

desrespeitados diante da insensibilidade da escola de não valorizar a diversidade cultural do próprio país.

Diante de uma realidade racista, a colonialidade do nosso sistema educacional que consolida o epistemicídio tende a atingir particularmente as comunidades afrodescendentes, entre outras crianças. Nesse cenário dominado pelos privilégios da branquitude, sujeitos negros diaspóricos precisam, por uma questão de sobrevivência, gerar uma linguagem que também se movimenta, e se transfigura, se reinventa, e possibilita transgredir o *status quo* como um ato de liberdade (bell hooks, 2013), tendo como base a oralidade. Como reafirma Cunha Junior:

O discurso oral tem um lugar privilegiado nas sociedades africanas. A oralidade funciona como uma matriz cultural de construção do discurso e tem diversos empregos nas diferentes sociedades do continente. Desse discurso oral, emergem as mitologias, provérbios, histórias e literaturas. A oralidade africana é um conceito amplo, que abrange oratura, oralitura, inscritura, tradição oral, literatura oral e história oral. São formas da arte verbal e da construção do pensamento na sua forma verbal. O discurso verbal pensado e composto com diversas formas de expressão, como teatro, a música, a dança e a expressão corporal. O discurso composto incorpora os instrumentos musicais e o corpo (Cunha Junior, 2010, p. 31).

Ao longo da história do Brasil, o povo negro vem engendrando modos de existir, resistir e reexistir às opressões, violências e cerceamentos, de formas criativas, artísticas e, muitas vezes, educadoras, transmitindo, através de diferentes linguagens, conhecimentos e saberes ancestrais que foram passando por gerações.

A professora negra da área de linguística, Ana Lucia Silva Souza, ao trabalhar em suas pesquisas de mestrado com *rap* enquanto uma linguagem de resistência e reexistência dos Movimentos Sociais negros e da sua possível inclusão e contribuição no ensino formal, cunhou o conceito de letramento de re-existência. No seu entendimento, re-existência seria uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – e as produzidas na esfera do cotidiano em suas comunidades, as engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para repensar os múltiplos letramentos dentro e fora da escola (Souza, 2011).

Podemos dizer, portanto, que o letramento de re-existência é uma ferramenta conceitual resultante de práticas de resistências, por meio das quais se aprende a enfrentar o racismo no Brasil, a partir do desenvolvimento da habilidade de leitura da hostilidade do mundo e da reinvenção de modos de vida a partir da arte. Segundo a professora Gevanilda Santos, que trabalha também com o conceito de letramento de re-existência da pesquisadora Ana Lucia, “tal prática é incorporada por e com o Movimento Negro Brasileiro, e impactam os indivíduos e a sociedade brasileira, proporcionando compreensão do lugar e a posição que negros e brancos ocupam na dinâmica socioeconômica, política e cultural do Brasil” (Santos, 2018, p. 403).

A pesquisa da professora Ana Lucia analisou as linguagens do universo do *hip-hop* e o cotidiano das pessoas que o produzem, porém, como ela mesma sugere, a inclusão das práticas de letramento de re-existências pode ser ampliada para outras expressões orais e corporais, como as escolas de samba, as rodas

de capoeira, o teatro negro, as danças de jongo, o maracatu e tantas outras que, muitas vezes, não são legitimadas socialmente como linguagens que transmitem conhecimento e que, portanto, educam. Desse modo, podemos considerar que:

[...] estes espaços tidos como informais são fluídos e conseguem relacionar-se numa via de mão dupla com as instituições formais de escolarização. E neles se constituem os letramentos de reexistência, em meio às imagens, sons, corpos em movimento, letras, cores e fragmentos que concedem respiros de positividade (Brito; Muniz; Souza, 2018, p. 611).

Os ativistas ou integrantes de grupos sociais negros que se organizam para expressar sua performance artística atuam transgredindo a linguagem, educando e empoderando a si mesmos, a sua comunidade e a educação formal, quando o diálogo com essa se torna possível. Conforme Ana Lucia Souza:

[...] nas diversas práticas de uso da linguagem que mobilizam em suas comunidades, os ativistas revelam-se agentes de letramentos. [...] Mostram-se agentes por criar condições alternativas, como também para formar outras pessoas, por meio das vivências que realizam, nas quais colocam em foco as concepções de aprender e de ensinar, próprias do que denomino letramentos de re-existência (Souza, 2009, p. 89).

A experiência de pesquisa da professora Ana Lucia sugere não somente aproveitar o conhecimento e potencial artístico dos estudantes, vinculados a várias expressões do *hip-hop*, desenvolvendo práticas culturais específicas de leitura e de escrita, como metodologia para facilitar sua aprendizagem formal, como também trazer esses jovens para conduzirem as aulas e

compartilharem suas experiências pessoais, sociais, políticas e artísticas, promovendo assim uma educação decolonial e antirracista, em uma relação educacional horizontal que a autora nomeia com originalidade de letramento de re-existência.

O letramento de re-existência pensa as expressões das matrizes africanas e suas “reinvenções diaspóricas, não como um apêndice da tradição, mas como um recondutor do presente, futuro, baseado no passado” (Brito, Muniz; Souza, 2018, p. 605). Nesse sentido, os letramentos de re-existência são muito mais do que linguagens transgressoras que educam, mas são modos outros de ver o mundo, os sujeitos e seus processos de recriação desse mesmo mundo, rememorando as histórias invisibilizadas repletas de resistências.

Esses dois aspectos têm consonância no modo como percebe o *Coletivo Ação Zumbi*, seus integrantes e suas performances ao longo de sua trajetória. Um coletivo negro com propósito antirracista que, praticando seus saberes através do teatro, dança, música, batuques e poesia, promove letramentos de re-existências para si e para a sociedade, nos mais diferentes espaços, sejam eles em praça pública, teatros, nas ruas, clubes, escolas ou quilombos, como o que correu em 28 de janeiro de 2023 no Quilombo Vidal Martins em Florianópolis, em um evento de cunho social, que marcou o início das comemorações dos vinte anos do coletivo.

A prática do *Coletivo Ação Zumbi*, enquanto movimento social, tem historicamente reivindicado direitos, denunciado violências, provocado reflexões, tensionado a branquitude a rever seus posicionamentos e convidado estudantes e docentes a questionarem a história oficial.

Os letramentos são múltiplos e críticos, são estratégias de-coloniais que promovem o diálogo sem hierarquização, engajando sujeitos e grupos sociais distintos, aproximando a educação formal escolar com a educação não formal, das sabedorias construídas na experiência dos mais velhos, nas ruas, casas e terreiros. Desestabilizando verdades e aproximando realidades distintas para promover a aprendizagem, o letramento. Podemos considerar que o

[...] letramento de reexistência aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. [...] A educação e a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer (Souza, 2009, p. 33).

A realização de oficinas, palestras e demais processos formativos, organizados em diferentes momentos da história do *Coletivo Ação Zumbi*, estabelece pontes entre eles e a sociedade, criando oportunidades para valorizar a cultura afro-brasileira, para problematizar preconceitos, intolerâncias e estigmas em relação ao teatro negro e à presença negra em Santa Catarina, reeducando as relações étnico-raciais de todos os envolvidos.

Educando por meio do texto narrado, cantado, dos batuques dos tambores, das expressões corporais, do figurino, das imagens, da poesia, da luz e da sombra; os letramentos de re-

-existência se impõem desestabilizando, emocionando e educando o público com suas múltiplas dimensões, dando o seu recado não apenas de resistência, mas de re-existência.

Todos os saberes praticados pelo movimento negro, inclusive nos saberes identitários, políticos ou estético-corpóreos, conforme abordado anteriormente, com a contribuição da professora Nilma Lino Gomes, promovem tanto um letramento racial como um letramento de re-existência, como prefere conceituar a professora Ana Lucia Silva Souza. Entre esses dois conceitos, de letramento racial e de re-existência, adoto na minha pesquisa uma diferenciação na qual o segundo conceito está contemplado parcialmente no primeiro.

Nessa diferenciação, considero que o letramento racial pode ser promovido e aprendido por qualquer sujeito independente do seu pertencimento étnico-racial. Sendo esse, compreendido de acordo com a reflexão da antropóloga afro-norte-americana Twine, que foi traduzido por Lia Vainer Schucman da seguinte forma:

O letramento racial é um conjunto de práticas que pode ser entendido como uma ‘prática de leitura’, uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Esse processo ‘pedagógico’ inclui: 1) reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; 2) a definição do racismo como um problema social atual; 3) o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas como resultado de práticas sociais. E ainda: 4) a posse de uma gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de uma determinada sociedade; e 6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2018, p. 131).

Considero, portanto, que toda experiência, vinda a partir de práticas e leituras, são capazes de fazer o sujeito repensar e reeducar o modo como ele concebe e inclui-se nas relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade em que ele está inserido, de modo a desconstruir os padrões de relações hierarquizantes e discriminatórias, que foram naturalizadas e que impedem a equidade das relações, pode ser considerada como letramento racial. Esse processo, como já dito, é desencadeado individualmente, porém depende das interações coletivas que podem ser acionadas e promovidas pelo Estado, escola, família, centros religiosos, movimentos sociais ou outros grupos sociais.

É importante ressaltar que o primeiro passo no caminho do letramento racial é reconhecer a existência do racismo como algo estruturante na sociedade brasileira, assim como se reconhecer enquanto pessoa racista, no caso do grupo social da branquitude e, portanto, herdeira de privilégios e benefícios por descender do grupo opressor e escravagista. O passo seguinte seria admitir a injustiça e a desigualdade desses privilégios e optar por não usufruir deles, sempre que possível.

O letramento de re-existência seria o letramento racial experienciado por sujeitos racializados, incorporando linguagens não escritas como forma de superação e resistência diante das adversidades e desafios impostos por uma sociedade racista. Conforme análise da professora Ana Lucia Souza:

[...] letramentos de resistência e reexistência, vem sendo experimentado há séculos pelo segmento da população negra no Brasil. Dessa maneira, as práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato. Tal perspectiva contribui para

pensar em alterações necessárias e pode instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais. [...] Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2009, p. 32).

As performances artísticas negras, nas quais o corpo e a língua se unem para sustentar práticas de letramentos situadas e marcadas pela resistência e pela subversão, são modos de produzir letramentos de re-existência. Seja através do *rap*, como na experiência de pesquisa da professora Ana Lucia, ou nas performances multidimensionais do *Coletivo Ação Zumbi*, os letramentos de re-existência estão atuando. Seja em suas comunidades, onde tudo começa, nos espaços da rua, na escola ou no teatro, como expressão de uma coletividade, que tematiza o cotidiano, com posicionamentos políticos, sociais e culturais que denunciam, reivindicam, empoderam em favor da educação, ainda que não formal.

A escola recebe sujeitos de diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de diferentes culturas, com as quais tem dificuldades de dialogar e incluir nas suas propostas curriculares, por não estarem abertas à valorização das diferenças. Observa-se que essa situação desigual é a realidade vivida por diferentes sujeitos a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. No entanto, a falta de equidade se mostra mais aguda para as pessoas negras

em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas vivenciados no cotidiano escolar e social.

Docentes e escolas comprometidas com a construção de uma educação antirracista estarão abertas ao diálogo e à aprendizagem a partir de linguagens não hegemônicas, da incorporação dos saberes não escolarizados da comunidade e dos movimentos sociais no currículo, permitindo, assim, que se promova o letramento racial e o letramento re-existência, reapropriando, reinventando os usos da linguagem e modos de re-existir.

Todos ganham na promoção do letramento racial estabelecido em um ambiente em que a diversidade étnico-racial está presente e valorizada. A educação antirracista terá uma possibilidade maior de se efetivar nas escolas em que as trocas de experiência e conhecimento, se estabeleçam a partir de uma convivência não hierarquizada, respeitando as diferenças e potencialidades múltiplas dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRITO, Thiago Henrique Borges; MUNIZ, Kassandra; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 10, p. 601-628, 2018.

CAICEDO, Aura Dalia. **Aura Dalia Caicedo**: historias de transformación desde el pacífico colombiano. [S. l.]: Maestría en Intercultu-

alidad, Desarrollo y Paz Territorial, 14 dez. 2021. 1 vídeo (1 min 31 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e13jPB-g8b>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução - Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU: Introdução ao pensamento filosófico africano. **Revista Educação em debate**, v. 1, n. 59, p. 25-40, 2010.

DIÁLOGO com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial. [S. l.: s. n.], 2021. Publicado pelo canal Cine Educampo GEPERUAZ, 7 maio 2021. 1 vídeo (3h 9min 27s). Disponível em: <https://youtu.be/K48YXfPuYu0>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena M. M. Memórias Contra-hegemônicas e Educação para as Relações Étnico-Raciais: práticas coloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, 2019.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda

Educacional Antirracista. **Revista Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Gevanilda. Movimento negro: letramento de vivência e reexistência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 10, p. 399-424, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Julianna Rosa de. **O teatro negro e as dinâmicas do racismo no campo teatral**. São Paulo: Hucitec, 2021.

TRILLA, Jaume; GANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UM PROFESSOR NEGRO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Manoel Donizete Velho

Trajatória profissional da entrevistada Elizabete Bernardo Oliveira

Elizabete Bernardo Oliveira é professora efetiva da rede pública estadual e leciona Artes na Escola de Educação Básica Claudete Maria Hoffman Domingos, em Palhoça (SC). Inicialmente, ela se dedicou por duas décadas à educação especial, atuando como professor em admissão em caráter temporário (ACT) na rede municipal de ensino na prefeitura municipal de Florianópolis (SC). Paralelamente, exerceu a regência do Coral dos Correios e do Coral de Sambaqui, na Associação de Moradores do Bairro do Sambaqui (ABS), também na cidade de Florianópolis. Sua contribuição na área educacional ainda se estendeu ao projeto do Núcleo de Estudos Negros (NEM), na cidade de José Boiteux, interior do estado de Santa Catarina, onde trabalhou especificamente com a comunidade Cafuza. Posterior a isso, atuou no município de Porto Belo, também em Santa Catarina, ensinando música e conduzindo o Coral da Comunidade Remanescente de Quilombo Sertão do Valongo.

Residindo em Santa Catarina, a professora afirma ser quilombola da Comunidade Remanescente de Quilombo Raça e Classe (QRC) do estado do Rio de Janeiro, demonstrando seu compromisso com a modalidade quilombola e o fortalecimento de laços na comunidade. Ela destaca sua paixão pela música, a dedicação à educação inclusiva e o engajamento em projetos

que promovem a diversidade e a valorização da cultura negra. Em um contexto de avanços sociais e desafios persistentes, a presença e a atuação de professores negros na rede de ensino se tornam elementos cruciais para compreensão e transformação da realidade educacional catarinense.

Experiências de discriminação racial na educação

Quando abordamos a educação das relações étnico-raciais, a proposta é introduzir no ambiente escolar conteúdos, pensamentos e materiais que valorizem a diversidade presente no estado catarinense. Isso implica a promoção das seguintes ações: capacitação continuada para os profissionais da educação; elaboração de materiais que estimulem o debate étnico-racial e a socialização e visibilidade de outras culturas e etnias; e valorização das identidades e dos sujeitos presentes nas escolas. Em nossas discussões, não podemos esquecer, ao nos referirmos à temática, que, segundo Apple (1982), “o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião tanto nos Estados Unidos quanto em outros países”.

Observamos que, tanto no Brasil quanto em Santa Catarina, não há diferença significativa nos currículos escolares. A influência da elite dominante, que é predominantemente branca, masculina e católica, ainda se faz presente na elaboração dos conteúdos educacionais. Mesmo que os objetivos da educação para as relações étnico-raciais sejam possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira, a partir de seu próprio ponto de vista, e promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a cosmovisão de mundo da população negra, não podemos deixar de

observar que 20 anos após o estabelecimento das leis n. 10.639 e n. 11.645, sancionadas em 2003 e 2008, que estabelecem os fundamentos para a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Santa Catarina nos currículos escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), isso ainda não é uma realidade como deveria ser.

Recentemente foi aprovada a Resolução CEE/SC n. 004, de 21 de fevereiro de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina que, em seu Art. 3º preconiza que:

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado de Santa Catarina, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino (Santa Catarina, 2022, p. 2).

No entanto, mesmo com as recomendações da Resolução n. 004/2022, a discriminação racial nos espaços escolares, ainda é um problema sério que afeta os servidores dos estabelecimentos de ensino do estado de Santa Catarina. Tais experiências assumem várias formas, desde comentários racistas até políticas institucionais discriminatórias. Infelizmente, muitos funcionários negros que atuam na educação enfrentam essas situações em suas trajetórias profissionais, o que pode ter impactos profundos em sua saúde mental e em seu desempenho como profissionais na área da educação. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS):

A saúde mental é um estado de bem-estar mental que permite às pessoas lidar com momentos estressantes da vida, desenvolver todas as suas competências, aprender e trabalhar adequadamente e integrar-se no seu ambiente. A saúde mental tem um valor intrínseco e fundamental e faz parte do nosso bem-estar geral. Existem vários fatores individuais, familiares, ambientais e estruturais que, em conjunto, protegem ou prejudicam a saúde mental. Embora a maioria das pessoas seja resiliente, as que estão expostas a circunstâncias adversas, como a pobreza, a violência, as deficiências e as desigualdades, correm maior risco de problemas de saúde mental (OMS, 2024 p. 1).

Na atualidade, docentes negros se confrontam com estereótipos prejudiciais e preconceitos por parte de colegas e demais profissionais da educação, o que pode levar a um ambiente escolar hostil e a um sentimento de exclusão. Esses docentes são vítimas de discriminação racial, enfrentando tratamento diferenciado com base em sua origem étnica, o que prejudica sua motivação e satisfação no trabalho, além de limitar suas oportunidades de progresso na carreira. Referente a isso, a professora Bete relata que durante sua experiência na Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) ela enfrentou discriminação racial, destacando o desafio de lidar com estereótipos. Em seus relatos, ela aponta para a dificuldade em obter apoio diante do racismo, destacando também episódios de preconceito em sua escola atual na rede pública estadual.

Durante um período de 16 anos, exerci a função de professora na ACIC, dedicando-me ao ensino de alunos adultos e crianças cegas. Infelizmente, nessa instituição, fui alvo de discriminação e racismo. Lembro-me claramente de situações em que ouvi comentários pejorativos, como a referência depreciativa “Não fala

em nega maluca que a Bete vai chegar e vai ficar maluca”. Diante dessas manifestações, busquei os devidos encaminhamentos, solicitando apoio na época. No entanto, infelizmente, não obtive o respaldo necessário aqui em Florianópolis, e o crime de racismo parecia “diluir-se” no processo de assédio moral. Minha experiência não se limitou à ACIC. Mesmo na escola em que sou efetiva, onde trabalho há quase uma década, também enfrentei posturas de preconceito desde o momento em que cheguei (Oliveira, 2023, p. 1).

Para combater a discriminação racial na educação, é fundamental promover a diversidade e a inclusão em todos os níveis. Isso abrange a implementação de políticas antidiscriminatórias, a conscientização sobre o impacto do racismo e a promoção de um ambiente escolar acolhedor para todos. A educação também desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção do respeito mútuo entre os diferentes grupos étnicos. Nossa entrevista ressalta ainda que

Lidar com essas situações tem sido um desafio constante. Ao enfrentar o racismo e a discriminação, busco conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar, além de seguir os procedimentos legais para denunciar tais práticas. No entanto, a falta de apoio em algumas instâncias torna esse processo ainda mais árduo. A perseverança, o diálogo e a busca por soluções que promovam a igualdade são fundamentais para enfrentar esses obstáculos e promover um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso (Oliveira, 2023, p. 2).

Além disso, políticas educacionais que não levam em consideração a diversidade podem perpetuar desigualdades e dificultar o acesso equitativo à educação de qualidade. Referente a isso, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) institui,

desde 2019, equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas nesse Plano. Para isso, foi criado o Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI), por meio da Portaria n. 1.150/2024 que, em alinhamento com a

Proposta Curricular de Santa Catarina, Base do Território Catarinense e com a legislação Federal e Estadual que dá sustentação às políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), tem como função formular, disseminar, orientar e avaliar a implementação de diretrizes, programas e políticas públicas de ERER para o reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Santa Catarina, 2024, p. 1).

Em última análise, segundo a professora Célia de Jesus Alves,

Educar para as relações étnico-raciais requer práticas e ações pedagógicas que conduzam para a consolidação da educação para a diversidade. A começar pela ruptura com as políticas que não fortalecem as reflexões e debates sobre a temática. Além disso, é necessária uma ação (in)formativa de saberes e conhecimentos teóricos referentes ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para os professores (Alves, Santos; Catanante, 2020, p. 3).

A luta contra a discriminação racial na educação é um processo contínuo e fundamental para promover a igualdade de

oportunidades e o respeito à diversidade. Historicamente, a educação foi utilizada como ferramenta de exclusão e perpetuação de desigualdades, marginalizando grupos étnico-raciais e reforçando estereótipos prejudiciais.

No entanto, diversos movimentos sociais e legislações têm sido implementados para combater essa realidade. No Brasil, por exemplo, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, visando a valorização e reconhecimento das contribuições desses grupos para a sociedade brasileira.

Além disso, é fundamental capacitar educadores para identificar e enfrentar práticas discriminatórias, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. A formação continuada dos profissionais da educação, aliada a políticas públicas efetivas, é essencial para criar ambientes escolares mais inclusivos e equitativos. A luta contra a discriminação racial na educação também passa pela desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação pautada no respeito à pluralidade cultural e étnico-racial. É um desafio que requer o engajamento de toda a sociedade, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Barreiras, desafios e dificuldades diárias da atuação do Professor Negro em Santa Catarina

Os desafios enfrentados pelos professores negros em Santa Catarina são reflexo de uma realidade complexa que permeia a sociedade brasileira. A discriminação racial, infelizmente, ainda é uma barreira presente no ambiente educacional e, muitas vezes, manifesta-se de forma sutil, por meio de microagressões

e de tratamento diferenciado por parte de colegas e/ou outros profissionais. Essas experiências podem gerar um sentimento de exclusão e desmotivação, impactando diretamente o desempenho desses profissionais e no processo de integração dos professores negros na instituição escolar, pois “Na região, as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores negros, tanto nas escolas do Estado de Santa Catarina quanto na instituição em que trabalho, estão relacionadas à ausência de iniciativas voltadas para políticas de combate ao racismo” (Oliveira, 2023, p. 3).

Outros obstáculos enfrentados pelos professores negros é a falta de engajamento dos gestores escolares. Segundo Oliveira (2023, p. 3), observa-se que há “uma falta de posicionamento por parte da direção escolar diante dos casos cotidianos de racismo no ambiente escolar.”. E acerca da formação continuada para gestores e técnicos do administrativo da escola, Elizabete ressalta que “Há uma carência de formação adequada para os gestores e professores, que muitas vezes não seguem o PPP da escola e as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Oliveira, 2023, p. 3).

Outro desafio enfrentado pelos professores negros em Santa Catarina, além da formação, é a ausência de projetos e políticas de combate ao racismo e de recursos didáticos adequados, tais como: livros, revistas e periódicos referentes ao tema, principalmente com conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira. E isso impacta diretamente na qualidade e equidade da educação que devem ser trabalhados durante o ano letivo, prejudicando e contribuindo para a perpetuação de estereótipos e de preconceitos, afetando a autoestima e o engajamento para uma educação antirracista.

A professora destaca as carências em projetos e políticas de combate ao racismo nas escolas, evidenciando a falta de formação docente e a importância de abordar o tema durante todo o ano letivo e, não apenas em datas específicas, buscando uma educação que promova a igualdade.

Muitas escolas deixam de abordar o tema do combate ao racismo ao longo do ano, restringindo-se a atividades pontuais durante o 20 de novembro. Diante desse cenário, tenho buscado implementar medidas para enfrentar essas barreiras e apoiar os alunos negros em sua jornada educacional e social (Oliveira, 2023, p. 3).

Diante desse cenário, é fundamental que a sociedade e as instituições de ensino se mobilizem para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades. A implementação de políticas afirmativas, a valorização da diversidade e a promoção de um ambiente escolar inclusivo são passos essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente da cor da pele, tenham acesso a uma educação de qualidade e sintam-se respeitados e valorizados em suas diferenças.

O cotidiano de um professor negro em Santa Catarina pode ser permeado por uma série de desafios e dificuldades, muitas vezes decorrentes do racismo estrutural presente na sociedade. Desde o ingresso na carreira até o exercício diário da profissão, esses profissionais enfrentam obstáculos que vão além das questões pedagógicas.

Logo no início da carreira, o professor negro pode se deparar com a falta de representatividade no corpo docente das instituições de ensino, o que pode impactar sua inserção e aceitação no ambiente escolar. Além disso, há relatos de discriminação e preconceito por parte de colegas e da comunidade escolar, que

muitas vezes questionam a competência do professor com base em estereótipos raciais.

No dia a dia, o professor negro pode enfrentar dificuldades para ser ouvido e respeitado, tendo suas opiniões desvalorizadas ou ignoradas. A falta de material didático que contemple a diversidade racial também é um desafio, pois o professor precisa, muitas vezes, adaptar o conteúdo para garantir que todos os discentes se sintam representados.

Além disso, há o desafio de lidar com situações de racismo dentro da sala de aula, seja por parte dos educandos ou de outros professores, o que pode gerar um ambiente hostil e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. A falta de políticas afirmativas que promovam a igualdade racial na educação também é uma questão importante a ser enfrentada. Como uma das poucas professoras que abordam o combate ao racismo, ela destaca a necessidade de maior engajamento. De acordo com Oliveira (2023), há “dificuldades de lidar com a falta de colegas que abordem essas questões, impactando diretamente seu desempenho e o dos discentes”.

Diante dessas dificuldades, é fundamental que a sociedade e as instituições de ensino estejam atentas para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, valorizando a diversidade racial e combatendo o racismo em todas as suas formas. O reconhecimento do papel do professor negro e o apoio para que ele possa exercer sua profissão de forma plena e digna são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No cotidiano do sistema educacional em Santa Catarina, frequentemente os professores negros enfrentam muitas dificuldades, por serem poucos e, muitas vezes, o único docente

que aborda e desenvolve o tema ao combate ao racismo. Essa situação cria um cenário desafiador que, sem dúvida, tem implicações não apenas no desempenho dos educadores, mas também na experiência educacional e no desenvolvimento dos meus estudantes.

Racismo Estrutural no Sistema Educacional de Santa Catarina

O “racismo estrutural” no sistema educacional é uma realidade presente em muitos países, incluindo o Brasil. Almeida (2019) aponta “o racismo como uma estrutura enraizada nas instituições e nas relações sociais, e não como ações isoladas ou individuais”. Esse tipo de racismo se manifesta de diversas formas e está enraizado nas estruturas e práticas institucionais, perpetuando desigualdades e prejudicando o desenvolvimento e o sucesso de educandos negros. Uma das manifestações mais evidentes do racismo estrutural na educação é a ausência de representatividade de protagonistas negros na história do Brasil e a falta da inclusão de conteúdos relacionados à história, cultura e contribuições das populações negras e indígenas nos currículos escolares. Isso contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de marginalizar esses grupos, negando-lhes a oportunidade de se reconhecerem e se valorizarem em seu próprio contexto histórico e cultural.

Além disso, o racismo estrutural se reflete na baixa proporção de professores negros e indígenas no corpo docente, o que limita a diversidade de experiências e perspectivas no ambiente escolar. Essa falta de representatividade pode impactar diretamente no desempenho e na autoestima dos estudantes desses grupos, que muitas vezes não se sentem compreendidos e valorizados por seus professores e colegas.

Para combater o racismo estrutural no sistema educacional, é fundamental adotar medidas que promovam a igualdade racial, inclusão e revisão da temática nos currículos escolares e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), para garantir a representatividade e a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena. Também é preciso haver a implementação de políticas de promoção da diversidade no corpo docente e ações afirmativas para garantir o acesso igualitário de todos os educandos a recursos e oportunidades educacionais.

É preciso também promover a conscientização e a formação de professores e gestores escolares para poderem identificar e combater o racismo no ambiente escolar, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os discentes. A luta contra o racismo estrutural na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades iguais de acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

A narradora considera de extrema importância a “Implementação de formações continuadas antirracistas não só para professores, mas para toda comunidade escolar, acompanhamento efetivo da Secretaria de Educação (SED/SC) para garantir a inserção do tema nos currículos escolares e investir na compra de materiais paradidáticos” (Oliveira, 2023, p. 4).

Além disso, a professora pondera que, diariamente, enfrenta o racismo estrutural. E destaca a necessidade urgente de políticas mais efetivas para combater o preconceito no ambiente escolar, enfatizando a importância do diálogo constante com os estudantes e professores.

Nessa entrevista, a professora Oliveira também manifesta que:

Um dos principais desafios enfrentados por professores e profissionais negros no sistema educacional de Santa Catarina, com base em suas experiências e perspectivas em quanto professora de chão de escola, é a urgência de mudanças estruturais e políticas mais inclusivas, visando criar um ambiente educacional equitativo para todos. Diariamente, percebo e convivo com a realidade do racismo estrutural, sendo uma das poucas professoras na minha escola que aborda a necessidade de implementar políticas efetivas de combate ao racismo. Nesse ambiente, enfrento cotidianamente a ignorância e a presença do racismo estrutural não apenas entre os alunos, mas também dentro do corpo docente. Essa dinâmica desafiadora influencia diretamente a minha atuação como educador, demandando esforços constantes para sensibilizar e enfrentar a resistência ao diálogo sobre questões raciais, tanto por parte dos alunos quanto de alguns colegas de trabalho (Oliveira, 2023, p. 5).

O racismo estrutural é um conjunto de práticas, normas e representações que perpetuam a desigualdade e a discriminação com base na raça. Ele se manifesta em diversas esferas da sociedade, incluindo a educação, o mercado de trabalho, a saúde e a segurança pública, entre outras.

Para combatê-lo, é necessário um esforço coletivo que envolva a conscientização sobre a existência desse fenômeno, a revisão de políticas públicas e a existência de práticas institucionais discriminatórias. É preciso promover a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da representatividade e do protagonismo das populações negras. Além disso, a educação antirracista é fundamental, devendo ser incorporada de forma transversal em todos os níveis de ensino, com o objetivo de desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade e promover a igualdade racial.

Conclusão

Diante do exposto, fica evidente que medidas efetivas são necessárias para combater o racismo nas escolas públicas. A implementação de políticas educacionais antirracistas, a formação continuada de educadores, a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção do respeito mútuo são passos fundamentais nesse processo. É preciso reconhecer que o racismo estrutural ainda permeia nossa sociedade e, portanto, é responsabilidade de todos enfrentá-lo. Somente com ações concretas e um compromisso coletivo poderemos construir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, por meio da qual cada sujeito seja respeitado em sua integralidade, independentemente de sua cor ou origem. A promoção de medidas para combater o racismo nas escolas públicas é um imperativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam estar preparados para lidar com questões de diversidade racial em sala de aula, promovendo o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Além disso, a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura desses grupos no currículo escolar é fundamental para garantir a representatividade e o respeito à diversidade racial. A implementação de políticas afirmativas, como a reserva de vagas para negros em programas de ensino superior e a realização de campanhas educativas contra o racismo, também são medidas importantes nesse contexto. É necessário, ainda, combater o *bullying* e a discriminação racial, garantindo que todos os discentes se sintam seguros e respeitados.

Para isso, é fundamental estabelecer parcerias com a comunidade e realizar avaliações periódicas para monitorar a eficácia

das medidas adotadas. Somente com a implementação dessas medidas poderemos avançar na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, onde o respeito à diversidade racial seja uma realidade em todas as escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Célia de Jesus; SANTOS, Natali Allas dos; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Educação para as relações étnico-raciais: práticas, caminhos e construções. **Seminários Regionais da ANPAE**, 2020. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/CeliadeJesusAlves_E5Com.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.
- OLIVEIRA, Elisabete Bernardes. **Entrevista concedida a Manoel Donizete Velho**. Florianópolis, SC, nov. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Saúde Mental**. Genebra: OMS, 2024. Disponível em: https://www.who.int/es/health-topics/mental-health#tab=tab_1. Acesso em: 26 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SED n. 1.150, de 2 de abril de 2024**. Institui o Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI) e estabelece outras providências. Florianópolis: SED, 2024. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240508/Materias/991653/extrato_materia-991653.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

PARTE III

ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A ausência da violência física, que não se inscreve no procedimento brasileiro, mas também não anula a forma de violência sutil de que o negro é vítima, é substituída por processos indiretos, porém terríveis e eficazes na erradicação da cor negra. Quando falam em miscigenação, estão na verdade dizendo “branquificação”, pois aquele negro que não sucumbe na moléstia, na fome, no crime, nos mocambos, nos morros é triturado na mulatagem. E como as oportunidades crescem na medida em que o brasileiro tenha aparência do branco europeu, pense e sinta como homem do mundo ocidental, o negro vê-se coagido a abdicar de sua condição de negro. Uma forte compulsão o impele a “melhorar a raça”, segundo a expressão popular, a fim de sobreviver e poder ingressar na sociedade competitiva em nível de ascensão vertical.

(Abdias Nascimento, 2025, p. 11-112)

“DESTERRO NEGRO”: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM FLORIANÓPOLIS (SC)

Carlos Gregório dos Santos Gianelli

Introdução

O ensino de História no Brasil propõe desafios em múltiplas esferas, que vão desde a elaboração dos currículos a serem trabalhados, passando por sua seleção e transposição para os livros didáticos, até elementos mais práticos, como o tempo disponível para abordá-los com a devida qualidade. Além disso, tem crescido, nos últimos anos, na esteira do fortalecimento e da ascensão da extrema-direita mundial (e também brasileira), uma fiscalização ideológica e discursiva dos temas que são abordados em sala de aula e a maneira como isso ocorre, o que não tem somente dificultado o trabalho de muitos profissionais da área, mas também desencorajado estudantes de História a seguirem com a carreira docente, que já sofre de um processo de desvalorização sistêmica.

Seja na rede particular de ensino, seja na rede pública, nas camadas mais elitizadas ou nas populares, tratar de determinados assuntos históricos essenciais para a formação cidadã dos educandos tem se tornado alvo de perseguição de grupos que fomentam o ódio e combatem qualquer ideia de democracia ou igualdade na sociedade. Dentre as pautas pelo aumento da igualdade no Brasil, talvez uma das mais antigas seja a do movimento negro. Remetendo a experiências de resistência quilombola até o cenário atual emergindo das periferias dos grandes centros urbanos, a população negra brasileira vem lutando para

conquistar o espaço que lhe é de direito, como um dos principais pilares da construção do que vem a ser este país.

É dentro desse contexto que será proposta, neste texto, uma abordagem metodológica para trabalhar o ensino de História vinculado à memória e ao patrimônio histórico de Florianópolis (SC), objetivando lançar luz sobre personagens e processos históricos ignorados ou emoldurados em determinado espaço restrito para além do que foram. O foco é a história do povo negro da cidade e alguns de seus representantes proeminentes, como o poeta Cruz e Souza e a professora, deputada e jornalista Antonieta de Barros. Além desses inúmeros “anônimos” que tiveram seus nomes propositalmente apagados, os esquecidos da história da cidade serão incluídos na narrativa histórica que se propõe à compreensão da formação desse espaço.

Antes de seguir com o que se pretende neste trabalho, é necessário posicionar o pesquisador nesse contexto: homem, branco, cis-hétero, com a sua formação básica realizada na rede particular de ensino e a sua formação acadêmica em universidades públicas (graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina; mestrado e doutorado em História na Universidade do Estado de Santa Catarina; e pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina). Nesse contexto, coloco-me na posição de professor, educador e historiador antirracista na medida em que reconheço meu privilégio dentro do sistema patriarcal e racista do qual faço parte, mas contra o qual luto diariamente em minha prática docente para que a trincheira da educação se fortaleça como um dos principais vetores de transformação da sociedade brasileira. Por isso, vamos ao encontro da definição de branquitude trazida por Lia Schucman:

[...] branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são conservados na contemporaneidade (Schucman, 2014, p. 56).

Consideramos importante essa contextualização do lugar de fala do pesquisador para que se possa ter uma noção mais precisa de seu posicionamento enquanto professor e educador no desenvolvimento de suas atividades docentes no componente de História que, em muitos momentos, trabalha com um público de educandos majoritariamente negros. Justamente por isso, este trabalho se insere em duas grandes abordagens que estão altamente conectadas: a história das relações étnico-raciais no Brasil e a perspectiva decolonial na produção de conhecimento em toda a América Latina.

Pensamos em uma perspectiva decolonial “moderna” que produza um arcabouço epistêmico novo, partindo de autores e perspectivas que foram sistematicamente marginalizados pela sociedade brasileira em seus mais variados contextos históricos. É por isso que, nesse sentido, abordar a história de Cruz e Souza e a sua contribuição para o desenvolvimento do simbolismo no Brasil, por exemplo, não se trata apenas de contar a sua trajetória, mas de enxergar, na sua produção, uma nova base epistemológica e, até mesmo, de referencial artístico e estético para a produção literária brasileira. Desse modo, não se trata apenas de problematizar historicamente o seu posicionamento na sociedade brasileira e catarinense, que o marginalizou por ser um autor negro proeminente na virada do século XX, mas de trazer, para a baila da discussão, as suas contribuições epis-

temológicas que o diferenciavam de quem carregava consigo, em sua branquitude, um referencial europeu imposto no Brasil como única referência válida no campo artístico.

Nesse mesmo sentido, a perspectiva do ensino de História para as relações étnico-raciais deve ser o prisma no qual possa ser trabalhada a trajetória de vida e as contribuições para a luta antirracista de Antonieta de Barros. Para além de analisar a sua carreira profissional pelo ponto de vista biográfico-cronológico, acreditamos na importância de perceber seu olhar para o contexto histórico que a cercava e quais estratégias foram utilizadas por ela para conseguir espaço na área docente, seu engajamento na imprensa e sua carreira como deputada. É nesse sentido que a abordagem decolonial se faz presente e relevante, na medida em que as metodologias utilizadas por Antonieta tiveram que ser outras para além do arcabouço utilizado em sua época, ainda mais misógina e racista do que a que vivemos atualmente.

Buscaremos expor, neste texto, como ocorreu a elaboração de um plano de trabalho que deu suporte a uma atividade voltada para o ensino de História do município de Florianópolis. Tal iniciativa foi desenvolvida com educandos do Ensino Médio em uma escola social localizada na região do Maciço do Morro da Cruz, especificamente no Monte Serrat, visando ao ensino de História para as relações étnico-raciais sob a perspectiva teórico-metodológica decolonial.

Para que se alcançasse este objetivo, foi necessário conhecer como a história da cidade é apresentada sob o viés mais tradicional e conservador da historiografia catarinense, para que, depois, os educandos, sob a orientação do professor, pudessem expandir esse olhar para a história da cidade ao abordar as tra-

jetórias de vida e as contribuições de importantes personagens históricos da cidade – que nem sempre foram valorizados ou, quando destacados, tiveram suas trajetórias emolduradas, sem que se enxergasse suas contribuições para uma sociedade antirracista.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse mais significativo, parte das aulas que integraram o projeto ocorreram no formato de saídas de campo pelo centro de Florianópolis, em locais que resguardam, de alguma maneira, a luta do povo negro do município. Partindo da Avenida Hercílio Luz, passando pela Escola Antonieta de Barros, pelo Museu da Escola Catarinense, pela Igreja do Rosário, pelo Largo da Catedral e finalizando no Palácio Cruz e Souza, os educandos puderam vivenciar, no processo da caminhada, alguns dos locais frequentados pelos personagens históricos abordados.

Nesse caso, os focos foram o poeta Cruz e Souza e a professora, jornalista e deputada Antonieta de Barros. Cabe salientar, todavia, que além dessas duas figuras proeminentes da cultura negra de Florianópolis, outros tantos personagens anônimos foram abordados, a fim de ampliar o horizonte de possibilidades do estudo da história de Florianópolis para além de uma perspectiva branca e conservadora.

Nesse sentido, alguns questionamentos foram propostos em conjunto com os educandos, tais como: Como a história do município de Florianópolis tem se apresentado nos livros didáticos, filmes documentários e outros suportes? De que maneira os espaços públicos presentes no centro de Florianópolis ajudam a contar a história do povo negro? Quais as contribuições de Cruz e Souza e Antonieta de Barros para a luta antirracista no município de Florianópolis? Como reverberaram, em terri-

tório nacional, as trajetórias e as conquistas de Cruz e Souza e Antonieta de Barros, principalmente no que se refere à luta por igualdade racial? De que modo a perspectiva decolonial pode contribuir para o ensino de história das relações étnico-raciais com foco na educação popular?

O projeto “Desterro Negro”

Para o desenvolvimento deste trabalho, algumas abordagens metodológicas foram essenciais. A primeira delas foi ajustar o foco do que seria trabalhado com os educandos para o ensino de História pautado nas relações étnico-raciais. Dentre os países que compõem o continente americano, o Brasil carrega o peso de praticamente quatro séculos de escravidão indígena e africana desde a chegada dos portugueses, em 1500. Para que se possa realizar um projeto de ensino verdadeiramente libertador, é necessário sempre levar esse aspecto em consideração como base de todas as relações que foram sendo estabelecidas na sociedade desde então. Fazendo um recorte cronológico dos últimos 524 anos – desde o início da tomada de posse das terras brasileiras pelos portugueses até a atualidade –, a escravidão somente deixou de ser legalizada no Brasil há 136 anos. Teve-se ainda a escravidão velada, que perdurou algumas décadas após a abolição oficial, tendo em vista que nenhum direito foi garantido para a população liberta, que, em muitos casos, viu-se obrigada a retornar para fazendas ou casas nas quais antes trabalhava sob o regime escravocrata, submetendo-se a condições muito semelhantes para que tivesse um teto e acesso à alimentação.

Outro ponto que escapa do escopo deste projeto, mas que merece ser lembrado, são os inúmeros casos de flagrantes de trabalho análogo à escravidão expostos todos os anos em diver-

so locais pelo Brasil. Sobre esse peso histórico que paira sobre a sociedade brasileira, concordamos com Nilma Lima Gomes, quando ela afirma que “A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais” (Gomes, 2013, p. 81). Ou seja, discutir a ausência de personagens negros na história de Florianópolis, como é o caso deste trabalho, somente conseguirá atingir seu potencial transformador caso sejam incluídas, no debate, as relações étnico-raciais que influem sobre o apagamento ou o enquadramento de figuras históricas como Cruz e Souza e Antonieta de Barros.

O segundo aspecto metodológico que integra este trabalho diz respeito ao conceito de interculturalidade proposto pelos estudos decoloniais. Ao discutir como a sociedade brasileira lida com as diferentes contribuições de todos que compõem o que se convencionará chamar de “povo brasileiro”, o tema da interculturalidade surge, muitas vezes, como uma solução apaziguadora dos conflitos, muito semelhante ao mito da democracia racial, desenvolvido por Gilberto Freyre no clássico *Casa Grande e Senzala*.

Desse modo, cada parcela do povo teria contribuído com elementos culturais que ajudariam a compor o país: o povo indígena com o seu conhecimento sobre a natureza, com algumas contribuições linguísticas e gastronômicas; o povo europeu (primeiramente centrado na figura dos portugueses e, depois, dos imigrantes italianos e alemães), com o seu conhecimento trazido do velho mundo para as terras recém-descobertas; e, por fim, o povo negro escravizado, com sua força de trabalho,

musicalidade e religiosidade, que ajudou a compor o sincretismo religioso brasileiro. O que reparamos nessa síntese quase pitoresca do *Canto das três raças*, largamente difundida no imaginário brasileiro desde a década de 1930 com a emancipação do Estado Novo, é a total ausência de conflitos e tensões que permearam a relação entre os invasores e os que aqui já habitavam e, posteriormente, os quatro séculos de escravidão a que foram submetidos diversos povos africanos em território nacional. Traçamos esse panorama para colocá-lo em contraste com a interculturalidade crítica proposta por pensadores decoloniais como Catherine Walsh:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

É nesse sentido que a questão intercultural será abordada neste trabalho de maneira crítica, ou seja, observando as relações de poder existentes entre os diferentes atores da sociedade brasileira e como essas tensões foram gerando experiências de silenciamento de alguns pensadores, políticos e artistas; e também de que maneira essas mesmas pessoas encontraram formas de resistência dentro de um sistema e de uma sociedade altamente estratificada e racista, como é o caso da brasileira.

Trazendo o foco para os objetos de análise deste trabalho, a interculturalidade crítica ajuda a investigar o que a trajetória de Cruz e Souza demonstra acerca dessas relações de poder existentes em Florianópolis no início do século XX e como o poeta encontrou maneiras de resistir, a ponto de vencer muitas das barreiras colocadas para ele. Isso fez com que sua relevância para o Simbolismo brasileiro se tornasse inegável, mesmo sendo ele um autor negro em um estado da federação que buscava projetar a imagem de reduto branco de origem europeia para o resto do país.

A interculturalidade crítica auxilia na investigação da trajetória de resistência da professora, deputada e jornalista Antonieta de Barros, para que se possa compreender como uma filha de ex-escravizada se tornará uma das educadoras mais prestigiadas pela elite local, ao mesmo tempo em que denunciava, em sua coluna no jornal, o desprestígio sofrido pela população negra em Florianópolis. Essas denúncias foram taxadas de “intriga barata de senzala”, pelo historiador Osvaldo Rodrigues Cabral, em 1951. Parte-se então da perspectiva de interculturalidade crítica desenvolvida por Walsh (2007), da qual resultará a proposta de uma educação intercultural que tenha como eixo norteador o

[...] diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias

dos movimentos sociais (Silva; Ferreira; da Silva, 2013, p. 258 *apud* Paim; Araujo, p. 13).

Com isso posto, compreendemos que o diálogo com a questão patrimonial pode ser um espaço privilegiado de interação entre os educandos e a história da presença negra na cidade de Florianópolis. Com foco inicial no centro da cidade, uma saída de campo de caráter pedagógico possibilitou enxergar, de maneira crítica, o espaço que os cercava, visualizando, sob a lente histórica, os diferentes atores que por ali passaram.

Novos olhares sobre lugares que, muitas vezes, passam despercebidos pelos mesmos educandos, podem estimular novas produções de conhecimento por parte de quem caminha pelo centro da cidade, tendo, aos poucos, uma visão mais aprofundada de todo o acumulado de relações e experiências desenvolvidas naquele mesmo espaço. Assim, concordamos metodologicamente com Paim e Araujo (2018, p. 7), ao afirmarem que “a interface entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder”. Além disso, o debate sobre novas abordagens e usos do patrimônio cultural deve suscitar discussões que, antes, restringiam-se a uma elite intelectual e econômica. É nesse sentido que “o uso social dos bens culturais acontece via sua ‘democratização’ e incorporação ao patrimônio cultural brasileiro de representações de memória de origens sociais diversas” (Chagas, 2006, p. 112 *apud* Paim; Silva, 2019, p. 186). Como maneira de promover essas novas abordagens, propusemos uma caminhada pelo centro histórico de Florianópolis com os educandos, no formato de uma saída

de campo. Desse modo, ao observar os locais escolhidos sob a orientação do professor, foi possível lançar um olhar crítico ao passado monumentalizado, ou até mesmo esquecido, em alguns dos locais escolhidos para as paradas.

Como citado, o itinerário teve início pela Avenida Hercílio Luz (antiga Avenida do Saneamento), a qual passou por um processo de modernização aos moldes higienistas empreendidos em outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro. Nesse contexto, a população pobre foi expulsa de onde morava em prol da construção de novas avenidas e espaços urbanos, sob uma perspectiva do combate a doenças causadas pela falta de saneamento, o que acabou servindo para as elites locais como oportunidade para a gentrificação dos espaços centrais da cidade.



Figura 1 – Primeira parada da saída de campo “Desterro Negro” – Avenida Hercílio Luz (antiga Avenida do Saneamento), por onde passa, encanado, o Rio da Bulha

Fonte: elaborada pelo autor (2024).



Figura 2 – Comunidade do Monte Serrat vista a partir da perspectiva da Avenida Hercílio Luz. Percebe-se como os moradores foram empurrados para os morros da cidade em prol da higienização feita na construção da avenida e de seus arredores

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Seguindo a caminhada, a próxima parada foi a Escola Antonieta de Barros, que passou por vários usos no âmbito educacional, até chegar ao estado de abandono em que se encontra atualmente. O Museu da Escola Catarinense (terceira parada da caminhada histórica) também teve variadas utilizações educacionais ao longo dos anos e, graças ao processo de preservação via museificação, mantém-se como espaço de memória da educação na cidade, além de ter o seu patrimônio preservado e acessível para os visitantes.

Ao mesmo tempo local de resistência e sincretismo religioso, a próxima parada da saída de campo foi a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, que permitiu aos educandos vivenciarem um pouco da espacialidade da qual participava a população negra escravizada e livre da antiga Desterro.



Figura 3 – Parada da saída de campo “Desterro Negro” – Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Descendo a escadaria do Rosário, a saída de campo foi encerrada no Palácio Cruz e Souza, espaço que guarda em si muitos aspectos a serem refletidos por quem o visita. O primeiro deles é pensar o que motivou batizar um espaço de poder e administração da capital catarinense, sempre ocupado por pessoas brancas, com o nome de um poeta negro. Mesmo que Cruz e Souza seja reconhecido nacionalmente como o maior representante do Simbolismo no Brasil, tal alcunha nunca esteve livre de protesto por parte da elite intelectual de sua época. Outro elemento, esse muito mais recente, que pode ser objeto de reflexão, é o gigantesco mural retratando Cruz e Souza, pintado no ano de 2019 pelo artista Rodrigo Rizo, e que marca um novo ponto de olhar sobre a paisagem urbana do centro de Florianópolis.



Figura 4 – Educandos entrando no Palácio Cruz e Souza pela Rua Trajano.
Ao fundo, vista parcial do mural retratando o poeta Cruz e Souza, de autoria do artista Rodrigo Rizo¹
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

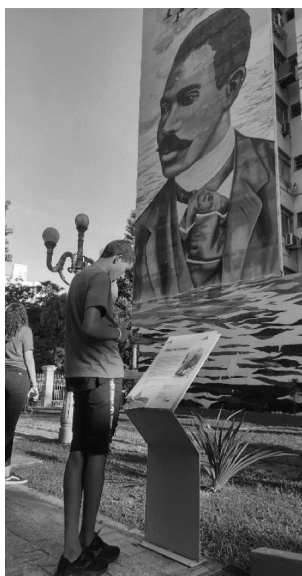


Figura 5 – Parada da saída de campo “Desterro Negro” – Palácio Cruz e Souza e o mural do artista Rodrigo Rizo
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

¹ Após cinco anos de exibição, o mural foi apagado em agosto de 2024 devido à necessidade de manutenção do edifício no qual estava pintado (Entenda..., 2024, n.p.).



Figura 6 – Parada da saída de campo “Desterro Negro” – Mural retratando o poeta Cruz e Souza, do artista Rodrigo Rizo
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Isso posto, algumas questões podem ser levantadas, como: O que significa, para a população negra de Florianópolis, aquele mural? O que ele pode representar de novo para a luta dessa parcela da população que, ainda hoje, sofre o processo de marginalização? A quem pode incomodar a projeção (literal) de um artista negro em um dos principais locais da cidade? Nesse sentido, seguimos com Paim e Silva, ao afirmarem que:

Quando o estudo e a promoção do patrimônio assumirem os conflitos e as diferenças como parte da humanidade, introduzindo mais liberdade e criatividade nas relações patrimoniais, estes poderão contribuir na construção de um projeto histórico solidário, de uma cidade multifacetada, em que o habitante da cidade, tenha maior possibilidade de identificação (Paim; Silva, 2019, p. 195).

Foi com isso em mente que o itinerário da saída de campo com os educandos foi encerrado nesse espaço que suscita tantas questões a serem problematizadas, fazendo com que se cumprisse o papel educativo de trazer informações históricas e patrimoniais durante a caminhada e, ademais, fornece novos elementos de reflexão para quem participou do processo. Assim, os educandos retornaram para o espaço da escola com novos elementos a serem debatidos, após vivenciarem essa experiência pelas ruas do centro da cidade de Florianópolis.

Após a realização da saída de campo, os educandos elaboraram pesquisas as quais, posteriormente, foram socializadas com os colegas e em outros momentos, como durante a entrega de boletins.



Figura 7 – Socialização das pesquisas realizadas sobre Antonieta de Barros e Cruz e Souza durante reunião de pais no dia da entrega dos boletins

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Para o desenvolvimento dos trabalhos após a saída de campo, os educandos foram divididos em equipes e ficaram respon-

sáveis por pesquisar sobre as trajetórias pessoais e profissionais de Antonieta de Barros e de Cruz e Souza. Como maneira de materializar as pesquisas realizadas, eles confeccionaram cartazes sobre os personagens históricos. Foi interessante notar que, mesmo havendo vários cartazes sobre cada um dos pesquisados, tanto as informações como a abordagem de cada equipe foram diferentes e complementares, sendo que muitos dados ausentes em uma pesquisa apareciam em outra.

Depois de confeccionados os cartazes e realizadas as socializações das pesquisas, foi montado um mural com o título do projeto, *Desterro negro*, que ficou fixado durante alguns meses no corredor da escola. Acreditamos que a estratégia de ambientação escolar utilizando cartazes feitos por educandos é uma maneira eficaz de divulgar o que vem sendo realizado pelos docentes e pelas turmas, além de publicizar conteúdos para turmas de outros segmentos (como as do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais), que, por meio do mural do projeto, podem ser instigadas a conhecerem mais sobre a presença negra na história de Florianópolis.

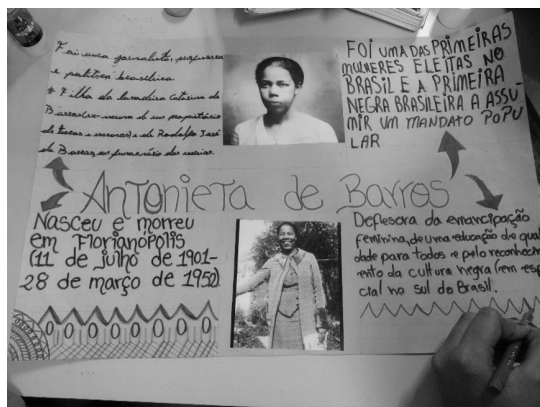


Figura 8 – Cartaz elaborado pelos educandos sobre Antonieta de Barros
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

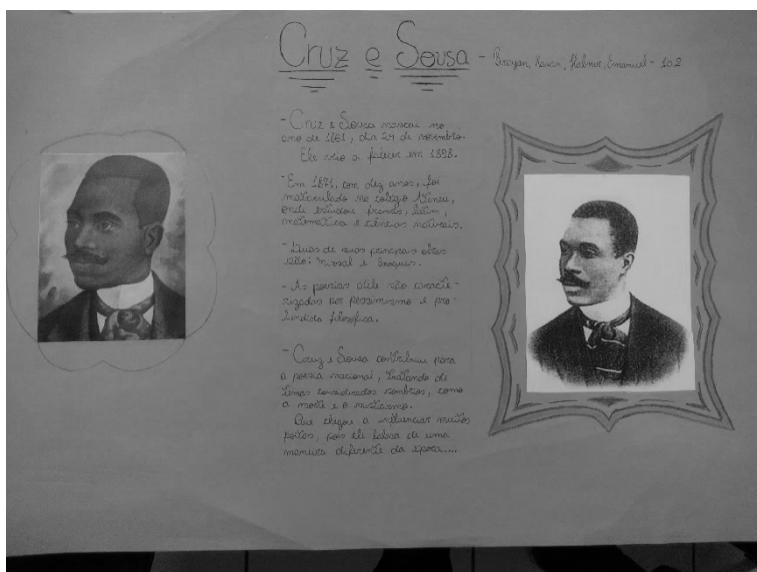


Figura 9 – Cartaz elaborado pelos educandos sobre Cruz e Souza
 Fonte: elaborada pelo autor (2024).

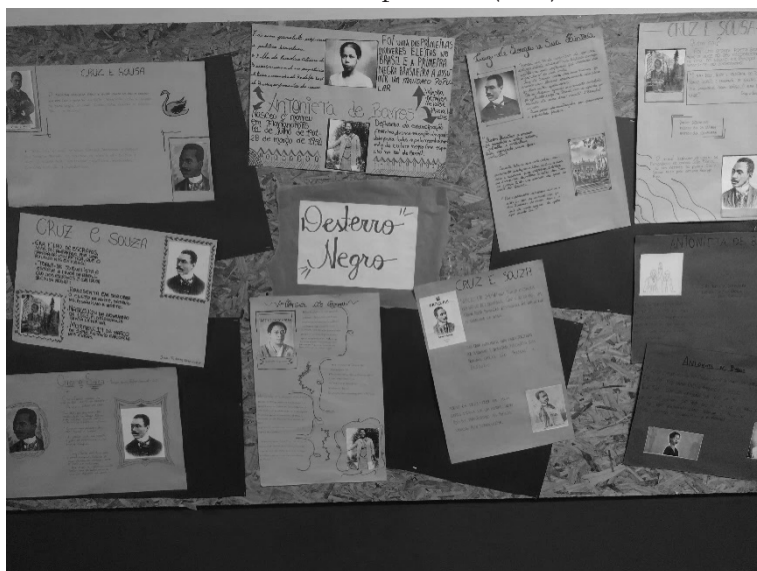


Figura 10 – Mural “Desterro Negro”, confeccionado com os cartazes resultantes da pesquisa e da saída de campo
 Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Considerações finais

Foi constatada, durante o desenvolvimento deste trabalho, a urgência política e social que engloba a questão da visibilidade de personagens históricos negros não somente em Florianópolis, mas no Brasil como um todo. Resultado de um processo histórico que carrega o peso dos quatro séculos de escravidão, a historiografia brasileira e suas representações públicas (como museus, centros culturais, centros de memória, praças etc.) demoraram muito para dar visibilidade a personagens históricos negros que tiveram papel fundamental no desenvolvimento do país nos mais diversos campos. Mesmo nomes conhecidos foram “embranquecidos” pelo imaginário popular, como foi o caso do escritor Machado de Assis, amplamente retratado como um autor branco em diversos livros, filmes e até mesmo peças publicitárias. Outros, como o engenheiro abolicionista André Rebouças, não têm sua negritude destacada, mesmo com sua carreira desenvolvida em uma sociedade muito mais racista e segregada do que a que vivemos, além de ter sido voz ativa no movimento abolicionista. Podemos destacar também Luiz Gama, um dos maiores juristas de sua época. Negro que foi reescravizado por seu pai, tornou-se um dos maiores especialistas no direito da população escravizada e referência jurídica para muitos que buscavam a sua liberdade, e teve somente mais recentemente seu nome com destaque na produção historiográfica brasileira.

Poderíamos ainda citar muitos nomes que foram silenciados, diminuídos ou até mesmo embranquecidos pela historiografia e memória popular brasileira. Não à toa, o enredo da escola de samba carioca Mangueira, de 2019, “Histórias para ninar gente grande”, impactou a todos enaltecendo muitos dos nomes

“da história que a história não conta”. Sobre os currículos dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina, Joana Célia dos Passos destaca que:

[...] percebemos que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC. A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem destes conhecimentos na formação docente (Passos, 2014, p. 181).

Ainda sobre a questão curricular e o impacto que um projeto de poder colonial desencadeia durante séculos, concordamos com Bernardino-Costa e Grosfoguel, ao afirmarem que:

O papel político do currículo na formação de professores se mostra ao analisarmos os conhecimentos presentes ou ausentes nos componentes curriculares oferecidos nos cursos de licenciatura, quando se observa a colonialidade do poder/saber/ser na hegemonia dos paradigmas eurocêntricos que, embora falando de uma localização particular, assumem-se como desinteressados, universais e não situados (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016 *apud* Nogueira; Passos; 2019, p. 4).

Apesar do crescente interesse nos últimos anos, de homenagens recentes em grandes murais pelo centro da cidade e até mesmo em monumentos mais antigos (como é o caso do supracitado palácio do governo, nomeado *Cruz e Souza*, e o túnel que liga as baías norte e sul da capital catarinense, que homenageia Antonieta de Barros), observamos a necessidade de conhecer, refletir e debater sobre a trajetória desses dois personagens

históricos da cidade que ajudam na compreensão dos processos históricos que constituíram o município de Florianópolis, relacionando os espaços e a questão patrimonial, tendo em vista que:

Faz-se necessário uma abordagem em que as histórias contadas a partir do patrimônio não sejam apenas as memórias dos vencedores, mas, também, as memórias e experiências dos vencidos. Estas memórias não devem ser consideradas apenas como e experiências dos vencidos (Paim; Pereira, 2018, p. 46).

O racismo não se coloca apenas nas experiências cotidianas, mas integra um aspecto maior, que diz respeito a um silenciamento sistêmico. Como afirmam Miranda, Toledo e Andrade (2018, p. 54 *apud* Paim; Souza, 2018, p. 98), “o racismo é um elemento de produção de subjetividades que afeta diretamente os modos de ser e estar no mundo da população brasileira, perpassando a produção intelectual, plataformas políticas e a construção e a mobilização de afetos”.

Essa questão se mostra ainda mais pertinente ao observarmos que o público-alvo deste trabalho foram os educandos que estudam e moram na comunidade do Monte Serrat e adjacências (Alto da Caeira e Serrinha) que, de acordo com o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Maia, 2019), possui a maior concentração da população negra do município de Florianópolis. Para esses estudantes, a questão da representatividade não é somente uma palavra em voga e apropriada pelo mercado e pela sua lógica neoliberal, mas um caminho a ser trilhado ao observar personagens históricos semelhantes a eles em seu tom de pele e/ou traços que, assim como acontece com eles diariamente, sofreram

todos os tipos de exclusão e preconceitos que uma pessoa negra pode sofrer no Brasil e especificamente na capital catarinense. É por isso então que reafirmamos a relevância deste trabalho não somente como uma contribuição para o Ensino de História, mas também para o empoderamento e a formação cidadã crítica dos educandos que fizeram parte desse processo formativo.

REFERÊNCIAS

ENTENDA por que o mural de Cruz e Sousa foi apagado na Praça XV, em Florianópolis. **ND+**, 28 ago. 2024. Disponível em: <https://ndmais.com.br/cultura/entenda-por-que-o-mural-de-cruz-e-sousa-foi-apagado-na-praca-xv-em-florianopolis/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAIA, Cauane. Em Floripa não tem negros (?). **Catarinas**, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://catarinas.info/em-floripa-nao-tem-negros/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão; PASSOS, Joana Célia dos. A educação das relações raciais no currículo: as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

PAIM, Elison Antonio. SILVA, Janaina Amorim da. Patrimônios culturais em São José – SC: identidades de quem? **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 21, n. 38, p. 182-197, jul./dez. 2019.

PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições

teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afro-descendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 92, 23 jul. 2018.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. Fortalezas abandonadas, saqueadas, redescobertas, restauradas, patrimonializadas: da democratização à pluralização do patrimônio **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 32, p. 30-52, 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis*. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. **Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE MIGRANTES HAITIANOS EM ITAJAÍ (SC): POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO ANTIRRACISTA

Ubirajara Soares Monteiro

Introdução

Este artigo é fruto de uma complexa rede de experiências que carrego em minha trajetória pessoal. Eu, homem preto e filho de mulher preta (empregada doméstica, mãe solteira de cinco filhos, moradora de periferia) carrego as marcas da resistência formatada na relação com o racismo estrutural. Assim, desde muito cedo, primeiro como estudante e depois como professor, busquei atuar com “um olhar preto sobre questões pretas”.

Em novembro de 2022 eu estava em meio aos preparativos para o exame de seleção para o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando, em mais um dia da incansável rotina de ser professor no Brasil, deparei-me com o relato de um migrante sobre o tratamento que recebia no país. O evento ocorreu em uma turma da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Unidade Estadual de Itajaí (SC) onde eu lecionava história para as turmas do noturno. De certa forma, a modalidade tem como perfil alunos das mais variadas origens. Porém, percebi que um grupo em especial tinha significativa representatividade: tratava-se dos migrantes haitianos.

Então, lá estava eu explicando o ciclo do açúcar no Brasil, quando um estudante de origem haitiana me indagou o porquê de o Brasil tratar desse tema apenas na escola, visto que ele nun-

ca havia ouvido os brasileiros falarem da história da escravidão. Logo, fiz um breve resumo dos aspectos históricos que contribuíam para essa apatia do nosso povo com o seu passado, até que cheguei a um dos reflexos daquela tragédia que foi a nossa colonização, ou seja, o racismo no mundo do trabalho. Nesse momento observei que seu olhar mudou, ficou mais sensível, percebi que havia algo íntimo.

Questionei-o sobre qual era sua experiência como migrante no país? Sua resposta foi um relato emocionante para toda a turma. Ele expôs casos de racismo, exploração no ambiente de trabalho e xenofobia com os quais convivia no Brasil. Comentou que era veterinário em seu país, mas, em razão da não validação de seu diploma pelas autoridades brasileiras, tinha que se sujeitar a cursar o Ensino Fundamental novamente. Entretanto, comentou que estar ali havia sido a melhor coisa que tinha feito no país, já que isso estava lhe ajudando a entender a cultura do Brasil e a ter melhor domínio da língua, pois na escola interagiu mais com os brasileiros do que no trabalho.

A partir daquele momento brotou o desejo de produzir um ensino de história inserido nas relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, este artigo busca apresentar as perspectivas e possibilidades de um ensino de história antirracista por meio das memórias e experiências de migrantes haitianos na cidade de Itajaí (SC).

Discussão

No mundo contemporâneo, os deslocamentos de pessoas são motivados pelos mais variados fatores, como busca de melhores oportunidades de trabalho, fugir de conflitos ou perseguições políticas, reunir-se com familiares, estudar ou simples-

mente explorar novas culturas e experiências. A migração pode ocorrer de forma legal, seguindo os procedimentos e requisitos estabelecidos pelas leis de imigração do país de destino, ou de forma ilegal, quando as pessoas entram em um país sem autorização.

A migração pode trazer alguns benefícios para os países de destino, como contribuições econômicas, de inovação tecnológica, trocas de experiências educacionais e multiculturais. No entanto, também pode gerar desafios, como tensões sociais, questões relacionadas à integração dos imigrantes, pressões sobre serviços públicos e questões de identidade nacional.

A comunidade haitiana em Santa Catarina é oriunda de um processo diaspórico ocorrido após o terremoto devastador que ocorreu no Haiti em 2010, fazendo com que muitos haitianos deixassem o país em busca de melhores condições de vida. Inicialmente, a maioria dos haitianos em SC se estabeleceu na cidade de Joinville, onde encontraram empregos na indústria local. Porém, ao longo dos anos, muitos deles se espalharam por outras cidades do estado, como Florianópolis, Blumenau, Chapecó e Itajaí¹.

Os haitianos em SC enfrentaram desafios ao chegar ao Brasil, como a adaptação a um novo idioma, cultura e sistema de trabalho. O número de migrantes oriundos do Haiti no estado ainda é incerto, as estimativas mais confiáveis são da Associação dos Municípios da Foz do Itajaí, que no ano de 2022 apresentou um balanço que estimava uma comunidade de 10 mil haitianos residentes no Vale do Itajaí.²

1 <https://news.un.org/pt/story/2023/01/1807987>)

2 Fonte <https://itajai.sc.gov.br/noticias/4813/haitianos-em-itajai> acesso em: acesso dia 13/06/2023

As tensões sociais com a chegada dessas pessoas são explícitas. O processo migratório é motivado por fatores políticos, econômicos, sociais, religiosos, culturais, entre outros. As guerras e os incidentes geográficos produzem grandes levadas de deslocamentos humanos. O Haiti, um país localizado na América Central, tem um histórico de furacões e tremores de terra. No ano de 2010, a nação foi atingida por um terremoto e o número de mortos chegou a mais de 200 mil pessoas.³ De certo modo, as consequências negativas desse fenômeno climático para a população foram consideráveis.

Muitos haitianos migraram para outras regiões em busca de melhores condições de vida. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o Haiti é o país que possui o terceiro pior IDH do mundo. Conforme os dados de 2021 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (UNDP, 2022), no continente americano, o melhor IDH é o do Canadá e o pior é o do Haiti. O país ocupa o 163º lugar no ranking mundial, que é composto por 191 países, além do pior IDH dos 20 países da América Central e dos 35 países da América. Dentre os problemas da localidade se destacam os de caráter socioeconômico, como a baixa expectativa de vida, em média 63,2 anos, e a baixa média de anos de escolaridade, apenas 5,6 anos (UNDP, 2022).

A realidade do país acabou provocando um processo diaspórico recente entre as Américas e o Brasil se tornou um destino desses migrantes. De acordo com dados do Ministério da Justiça, Santa Catarina é o quinto estado brasileiro com maior número de haitianos residentes. A presença desses imigrantes nas cidades catarinenses tem gerado mudanças relevantes, pois,

3 https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana

além de contribuir para a diversidade cultural e o enriquecimento da vida local, eles acabam incorporando novos costumes e representações.

Os significados e apropriações desse novo local habitado por esses sujeitos ressignificam sua cultura criando novas perspectivas de representações, assim como defendeu Chartier em sua obra *A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*, ao afirmar que:

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade’ Chartier (2002, p. 165).

É importante salientar que os desafios dos migrantes no Brasil para ter em mãos sua autoridade passa muitas vezes à beira da ausência do apoio e acolhimento. Como já citado, os índices de IDH dos haitianos pós terremoto de 2010 são lamentáveis. Sabe-se que eles buscam fora do seu país condições melhores de qualidade de vida, por isso, quando chegam a um novo local precisam de uma rede de apoio e acolhimento muito bem estruturada. No campo jurídico, houve alguns avanços, como a Lei do Refúgio (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997) e a Lei da Migração (Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017), que são bases para a atuação dos gestores, técnicos de governo e sociedade civil. Porém, a sua aplicabilidade depende de um conhecimento dos fatores atuantes e a realidade dos atores envolvidos. Em 2022, o Observatório de Migração Internacional (OBMigra) produziu um relatório que contribui na formulação de políti-

cas para imigrantes e refugiados ao apresentar um denso conhecimento sobre as migrações e o refúgio no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

A OBMigra se trata de uma organização que coleta dados, conduz pesquisas e analisa as tendências da migração global. Os relatórios produzidos abordam uma variedade de tópicos, incluindo padrões migratórios, fluxos específicos, motivos para a migração, políticas de imigração, integração de imigrantes e impacto da migração na sociedade. Os relatórios fornecem estatísticas e análises detalhadas sobre a migração internacional, auxiliando os formuladores de políticas, pesquisadores e outras partes interessadas a entender melhor as dinâmicas e os desafios relacionados à migração.

O estudo de 2022 foi elaborado pela equipe de pesquisadores do observatório em conjunto com o Departamento de Migrações (DEMIG) da Secretaria Nacional de Justiça (SENAJUS). No decorrer dos diferentes capítulos do estudo é possível acessar um panorama detalhado do perfil socioeconômico e sociodemográfico dos imigrantes e refugiados, origens geográficas, nichos de trabalho, aspectos financeiros, acesso aos benefícios sociais, questões diplomáticas, jurídicas, gêneros, entre outros aspectos. A equipe interdisciplinar de pesquisadores tem como base as fontes oficiais do Governo Federal. As informações que formam o banco de dados são oriundas de um acordo vigente de cooperação técnica entre os Ministérios: da Justiça e Segurança, das Relações Exteriores, do Trabalho e Previdência, da Economia e da Cidadania, somados à consulta à Universidade de Brasília (UnB), ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e à Polícia Federal.

Os dados presentes no relatório tratam dos imigrantes no Brasil em nível macro e sua análise é indispensável para o enten-

dimento do processo recente de migração nas regiões do país. Entretanto, para uma análise mais local, no caso de Itajaí, o documento mais oportuno foi o produzido no ano de 2017 pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), intitulado *Imigrante Haitiano na Região da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (AMFRI): Aspectos socioeconômicos, indicadores de vulnerabilidade social e políticas públicas*.⁴

O material se trata de uma coletânea de textos que aborda fatos históricos, antropológicos e sociológicos do Haiti. Em relação à experiência haitiana no Brasil, o estudo apresenta, de forma quantitativa, os perfis individuais e coletivos de: educação e saúde; de aspectos socioeconômicos, alimentares e de lazer; além de aspectos de consumo de novas tecnologias e sócio habitacionais. Para a composição desses dados, a coleta foi elaborada de maneira que pudesse ser aplicada em formato de um questionário em português e, mais tarde, foi feita a tradução para o Créole⁵.

Haitianos em Itajaí

Assim como em outras regiões da AMFRI, em Itajaí os imigrantes haitianos começam a chegar após o terremoto em 2010. Em 19 de abril de 2014, a página oficial da prefeitura trazia uma matéria sob o título *Haitianos em Itajaí*,⁶ lá era informa-

4 Associação dos Municípios da Foz do Itajaí (AMFRI) - E-book 2017 Imigrante Haitiano na Região Da AMFRI.pdf (univali.br) acesso em 15/06/2023).

5 É uma língua natural falada por quase toda a população do Haiti (9,2 milhões), havendo ainda cerca de 4,5 milhões de imigrantes que falam o crioulo haitiano em outros países, tais como Canadá, Estados Unidos, França, República Dominicana, Cuba, Bahamas e outros.

6 Associação dos Municípios da Foz do Itajaí (AMFRI) - E-book 2017 Imigrante Haitiano na Região Da AMFRI.pdf (univali.br) acesso em 15/06/2023).

do que os Haitianos haviam chegado no ano anterior a cidade e que, em razão disso, o CRAS de Itaipava fez uma reunião com os imigrantes para tratar da situação deles na região. A matéria apontava que o bairro de Itaipava era o local que mais abrigava os imigrantes haitianos.

A maior parte dos imigrantes que vieram para Itajaí se instalaram principalmente no Bairro Itaipava. Na comunidade, a empresa Multilog, ofereceu a oportunidade para muitos deles. Para ajudar a encontrar esses haitianos é que as Secretarias realizam este trabalho, que tem o intuito de auxiliá-los quanto aos seus direitos.⁷

Na reunião citada foi decidido que o CRAS das comunidades, em conjunto com a Polícia Federal e a Secretaria de Relações Institucionais e Temáticas (Serit), iria mapear os dados. Além disso, a Fundação de Educação Profissional e Administração (FEAPI) estava planejando um curso de português para estrangeiros. A notícia continuava afirmando que a Assessora de Assuntos Temáticos da Serit desenvolveria uma cartilha com nome, sexo, origem, raça e grau de instrução, para auxiliar no cadastramento, e que o arquivo seria disponibilizado em três idiomas – Português, Francês e Inglês.

Para a produção deste artigo, foi procurada a prefeitura de Itajaí e seus órgãos citados no parágrafo anterior para saber se a proposta noticiada foi executada, no entanto, não obtivemos respostas. Em uma pesquisa realizada nos sites institucionais da cidade ou do governo não constam dados dos números oficiais de haitianos em Itajaí. A Associação dos Municípios a Foz do

7 Idem.

Rio Itajaí (AMFRI) acredita que estejam residindo em torno de 10 mil haitianos na região do Vale do Itajaí, que é composta por outras cidades, como Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Navegantes, Itapema, Luiz Alves, Penha e Porto Belo.⁸ Não foi encontrado, nos sites oficiais ou privados, um banco de dados específico sobre a população haitiana na cidade de Itajaí. De certo modo, isso prejudica uma análise minuciosa do recorte dessa comunidade no município.

Haitianos na Educação de Itajaí

Com o aumento da população haitiana, a rede Municipal e Estadual de ensino de Itajaí se viu diante do desafio de acolher e integrar esses novos alunos. A necessidade de garantir acesso à educação de qualidade, respeitando suas diferenças culturais e linguísticas, tornou-se crucial. A Tabela 1 demonstra a movimentação de matrículas de acordo com o censo escolar entre os anos de 2014 e 2022.

8 Associação dos Municípios da Foz do Itajaí (AMFRI) - E-book 2017 Imigrante Haitiano na Região Da AMFRI.pdf (univali.br) acesso em 15/06/2023).

Número de Matrículas de Haitianos por Etapa de Ensino - Rede Estadual e Municipal de Itajaí - Censo 2014 a 2022

Ano	Código Municipal	Município	Dependência Administrativa	Educação Infantil			Ensino Fundamental - Anos Iniciais					Ensino Fundamental - Anos Finais					Ensino Médio			EJA - Educação de Jovens e Adultos		Total
				Creche	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11ª série	2ª série	3ª série	EF - Anos Iniciais	EF - Anos Finais	Ensino Médio	
2014	4208203	Itajaí	Estadual																			1
2014	4208203	Itajaí	Municipal	2	2	2	1		3			3						1				12
2015	4208203	Itajaí	Estadual																			4
2015	4208203	Itajaí	Municipal	3	10	2	2	1	1	4	1	1	3	1				1		11	1	41
2016	4208203	Itajaí	Estadual				3		3	1	1	1	1	1				1			2	15
2016	4208203	Itajaí	Municipal	2	22	5	6	5	3	4	4	3	1	3					8	3	3	69
2017	4208203	Itajaí	Estadual			1				2		1	2	5	2			2		2	2	21
2017	4208203	Itajaí	Municipal	1	20	10	12	9	5	1	5	7	5	2					4	3	1	85
2018	4208203	Itajaí	Estadual				1			1	3	2		1	10	4		2	1	2	6	33
2018	4208203	Itajaí	Municipal	1	13	21	14	16	10	10	5	6	8	5					7	5	2	123
2019	4208203	Itajaí	Estadual			1	1	2	2	1	2	2	3	9			12	8	5	4	5	53
2019	4208203	Itajaí	Municipal	2	10	13	23	20	21	10	9	8	5	9					5	5	1	141
2020	4208203	Itajaí	Estadual				1	3	2	3	3	2	6	2	4	12	7	10		2	4	77
2020	4208203	Itajaí	Municipal	4	6	10	15	30	23	25	12	8	11	9					15	6	13	174
2021	4208203	Itajaí	Estadual				1	4	4	2	5	6	4	4		19	6	4	2	3	3	79
2021	4208203	Itajaí	Municipal	1	9	5	10	14	31	27	25	11	11	10					10	4	4	168
2022	4208203	Itajaí	Estadual					2	3	4	4	4	5	3	12	14		7				79
2022	4208203	Itajaí	Municipal	1	1	6	4	9	13	24	21	13	10	10					17	5		134

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica - SED 2014 a 2022

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula

2 - Não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

3 - Inclui matrículas do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

4 - Inclui somente matrículas de nacionalidade Haitiana

Tabela 1 – Movimentação de matrículas da população haitiana rede Municipal e Estadual de ensino de Itajaí de acordo com o censo escolar entre os anos de 2014 e 2022

Fonte: INEP: censo escolar da educação sed/SC 2014-2022) Dados repassados pela secretaria de educação via e-mail)

De acordo com os dados da Tabela 1, na Rede Estadual de ensino se observa um aumento gradual no número de matrículas, partindo de 1, em 2014, para 79 em 2022, representando um crescimento de 7.800%; e na Rede Municipal de ensino o número de matrículas partiu de 13, em 2014, para 134, em 2022, representando um crescimento de 938%.

Ensino de história antirracista

Ao propor um ensino de história antirracista por meio das memórias de migrantes haitianos, faz-se necessário entender cada um dos elementos inseridos na problemática do tema em questão. O embasamento teórico deste estudo se dá percorrendo as perspectivas de autores decoloniais. Desse modo, como defendem Araújo e Paim:

Podemos fazer um trabalho crítico, emancipador, ter alguns diálogos com autores decoloniais, mas não necessariamente estar num caminho decolonial diretamente, podemos ter uma inspiração decolonial. Para estar em um caminho decolonial, é necessário trazer esses conceitos para o seu debate, elencá-los e estruturá-los no processo teórico-metodológico de produção de saberes (Araújo; Paim, 2021, p. 28).

Logo, mobilizar as memórias e experiências dos migrantes haitianos na cidade de Itajaí se torna oportuno para um ensino de história antirracista. A decolonialidade pode ser utilizada como um contraponto ao esquecimento promovido pelas estruturas da memória colonial que apresenta uma visão eurocêntrica das relações e da experiência.

Uma proposta de ensino de história antirracista diz respeito não somente ao compromisso com as leis n. 10.639 e n. 11.645,

como também responde a novas demandas das relações étnico-raciais em nosso país. Segundo Moore,

A luta antirracista é uma tarefa complexa e desafiadora, que requer a adoção de uma série de ações abrangentes e transformadoras”. Essas ações devem ser desenvolvidas em todos os setores da sociedade, atingindo tanto os grupos racialmente dominantes quanto os grupos racialmente subalternizados (Moore, 2007, p. 35).

O racismo é um fenômeno estrutural e sistêmico que se manifesta de diferentes formas, muitas vezes sutis e invisíveis. A realidade é que, como assinalou pertinentemente o pensador Aimé Césaire, em *Discurso sobre o colonialismo* (1978), o “racismo evolui constantemente”. Portanto, é crucial manter vigilância sobre as suas expressões diárias, que têm o potencial de surgir como formas de discriminação, preconceito ou agressão. Quando a intolerância racial é eficaz, ela acaba por se incorporar ao ambiente de forma imperceptível. Nesse estágio, identificá-la e lutar contra ela se torna uma tarefa desafiadora. É essa capacidade de “se camuflar” que dá ao racismo sua maleabilidade e torna-o resistente às tentativas de transformação.

As memórias de migrantes haitianos, permeadas pela dura realidade do racismo estrutural e colonial, servem como um poderoso instrumento para a luta antirracista. Por meio de suas histórias e experiências, podemos compreender as diversas nuances. Na abordagem sobre a migração, pode-se utilizar a expressão “migrante” e não “imigrante”, pois, assim como Sayad (1998) nos alerta, não se pode separar o outro em sua denominação e tratá-lo como um imigrante, pois assim continuaríamos alimentando o colonialismo.

A “condição de colonizado”, da qual se origina o migrante, persiste nas suas condições de trabalho; de moradia; na interdição da sua existência enquanto ser político; nas barreiras sociais e jurídicas que enfrenta; no lugar de exclusão a ele destinado; na atração que sente por emigrar para sua (ex) metrópole; nas questões identitárias de seu grupo social etc. (Sayad, 1998, p. 26).

Uma ótima ferramenta para o ensino de história antirracista em sala de aula é explorar os relatos de experiências de personagens negros, anônimos ou não. Como citado na introdução deste artigo, a motivação para este estudo foi o por meio de um relato de migrante. Logo, nada mais que justo entrevistarmos esse sujeito. O acesso para entrevistá-lo foi muito fácil, já que ele era estudante da escola em que eu trabalhava. A entrevista foi realizada por meio de um diálogo em que utilizei recursos da história oral com a perspectiva de mônada, conversando com ele durante 55 minutos.

A entrevista foi realizada no dia 22 de setembro de 2023, às 19h, e todo o seu conteúdo foi autorizado pelo entrevistado, que se chama Amazan Junior e é formado em Veterinária. Ele tem 39 anos, nasceu no Sul do Haiti e não foi reconhecido pelo pai. Sua mãe foi trabalhar na capital e ele acabou sendo criado pelos avós. Ele possui 10 irmãos, 6 homens e 4 mulheres, todos ainda no Haiti. Amazan começou a trabalhar aos 10 anos em uma carvoaria e disse ter passado muita fome, chegando a ficar dois dias ingerindo apenas água. Com emoção no olhar, ele relata que fez de tudo para estudar. Diferentemente do Brasil, as cidades do interior do Haiti não dispõem de escola pública. Ele pagou os estudos com o ganho do trabalho e formou-se em tecnólogo superior em veterinária.

Após o terremoto de 2010, já casado e sem condições financeiras de sobreviver no país, passou a pensar na possibilidade de migrar. Em 2016, através de um amigo, ouviu falar do Brasil. Esse amigo residia no estado do Paraná e comentou que aqui a vida era melhor para os haitianos. Então, ele juntou dinheiro e comprou passagem de avião para São Paulo. Ao chegar, pegou um ônibus e foi ao encontro do amigo. No Paraná, ele não teve sucesso. Desemprego, fome e discriminação o impediram de continuar. Migrou para São Paulo, onde se empregou em uma empresa agrícola na criação de suínos. Ficou quatro anos apenas trabalhando, e durante esse período conseguiu trazer a esposa para o Brasil.

Em 2020, a esposa ficou sabendo de Itajaí através de uma amiga haitiana, que comentou que lá ela poderia trabalhar e estudar. Logo, Amazan, empolgado com a ideia de estudar e trabalhar, decidiu migrar para Santa Catarina. Um mês depois de chegar, começou a trabalhar em uma empresa de logística e decidiu voltar a estudar. Ao ser perguntado sobre o porquê de voltar a estudar, se já possuía curso superior, ele respondeu:

Aqui não aceitaram meu diploma. Traduza para o português. Tentei trabalhar na minha área da agronomia ou veterinária. Aí surgiu uma vaga nesta empresa, fiz a seleção e aprovado não consegui a vaga com melhor salário porque não tinha o Ensino Médio. Foi a melhor coisa que fiz vir para a escola no Brasil. Na escola aprendi melhor o português. Antes da escola eu tinha muita dificuldade o português. Mesmo hoje eu não tenho o mesmo sotaque de um brasileiro, mas eu estou pesquisando e vou aprender bem mais. (Amazan Junior, 2023)

A dificuldade dos migrantes serem reconhecidos profissionalmente no Brasil não se trata de uma questão meramente di-

plomática ou jurídica, mas responde ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Amazan, no Brasil, antes de ser haitiano, é preto. Logo, não apenas a xenofobia lhe atinge, mas também o racismo. Sobre isso, ele comenta:

Aconteceu um tipo de preconceito aqui comigo. No meu trabalho, eu fiz um curso de conferente, informática básica e operador de empilhadeira. Tudo no SENAI, estava há anos na empresa. O gerente me prometeu a vaga se fizesse o curso. Fiz e pessoas brancas que entraram depois de mim, não tinham o curso ficaram com a vaga, eu continuei na separação com salário o mesmo. (Amazan Junior, 2023)

Sua experiência no trabalho é um exemplo de racismo estrutural, onde práticas e normas discriminatórias, mesmo não sendo explícitas, colocam pessoas negras em desvantagem. A promessa do gerente, não cumprida por causa da sua cor, revela um sistema que privilegia brancos, mesmo quando você se qualificou e dedicou-se por anos à empresa.

O caso de Amazan, mostra o quanto se faz necessário um ensino de história antirracista. Esse modelo de ensino não se trata apenas de uma mudança curricular, mas de uma mudança de paradigma. É um compromisso com a verdade histórica, com a justiça social e com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

Considerações finais

A comunidade haitiana em Itajaí, estabelecida após o terremoto de 2010, representa um importante grupo social que merece atenção dos pesquisadores e da sociedade em geral. As diversas representações e ressignificações de mundo que os hai-

tianos trazem consigo configuram um mosaico cultural multifacetado e de grande riqueza.

As pesquisas mais recentes demonstram a crescente presença haitiana em Itajaí, com significativa contribuição nos setores cultural, social e econômico da cidade. A busca por melhores condições de vida é um dos principais motivos da migração haitiana para o município, evidenciada pelo aumento do número de matrículas de alunos haitianos nas redes de ensino.

No entanto, a inserção dos haitianos em Itajaí não se dá sem desafios. O relato de Amazan ilustra as dificuldades enfrentadas por migrantes negros, como o racismo e a xenofobia. Tais obstáculos exigem medidas concretas de combate à discriminação e em prol da promoção da igualdade racial.

Nesse contexto, o ensino de história antirracista surge como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através das memórias e experiências dos migrantes haitianos, é possível promover o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças. Ao reconhecer a importância da comunidade haitiana para Itajaí e os desafios que ela enfrenta, este estudo abre caminho para pesquisas futuras que explorem com mais profundidade as diversas nuances da migração haitiana e contribuam para a construção de uma sociedade mais acolhedora e receptiva à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. (org.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Brasília, DF: OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

CHARTIER. Roger. **A beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Uma apresentação ou das cartografias decoloniais no ensino de História. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. i-vi, 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

UNDP. United Nations Development Programme. **The human development report 2021/2022**. Uncertain times, unsettled lives: shaping our future in a transforming world. New York: UNDP, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 26 jan. 2026.

NARRATIVAS DO PROFESSOR DOUTOR JÚLIO CÉSAR: AS VIVÊNCIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA

Amanda dos Santos Vieira

Caminhos até conhecer o entrevistado

O presente artigo nasceu da disciplina “Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo professor Elison Antonio Paim, durante o segundo semestre do ano de 2023. A proposta inicial era nos colocarmos na posição de ouvintes e entrevistar uma pessoa negra, em busca de compreender suas trajetórias e vivências dentro da sociedade em que vivemos. Aqui trilharemos um caminho pelas memórias do professor doutor Júlio César da Rosa, que apresentou seus relatos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada em dois momentos diferentes, buscando focalizar em suas vivências enquanto estudante e professor, em busca de entender como se estabeleceu seu processo formativo, tanto como sujeito e quanto docente.

As vivências relatadas pelo professor Júlio foram montadas no formato de mônadas, seguindo a perspectiva monadológica de Walter Benjamin. Dessa forma, os leitores terão contato direto com o entrevistado e com suas vivências através das suas próprias falas, dando liberdade para que esses leitores façam suas próprias interpretações, que podem variar de acordo com cada um. As narrativas sobre as vivências de um professor ne-

gro falaram por si mesmas, na voz do próprio protagonista, e buscamos interferir o mínimo possível nelas (Benjamin, 2007). Durante o desenvolvimento do artigo, buscamos realizar diálogos entre as vivências do entrevistado e outros autores e pesquisadores, como Almeida (2019), Bento (2002), Freire e Shor (1986), Lima (2010) e Nogueira (2020), partindo também das perspectivas presentes em documentos que guiam a educação.

As vivências antes e durante a formação

No primeiro momento, solicitamos ao professor Júlio que se apresentasse e contasse sobre sua trajetória acadêmica, em busca de elucidar seus percursos formativos:

Pesquisando as pessoas de origens africanas aqui na região sul

Meu nome é Júlio César da Rosa, sou negro, professor de história formado há 14 anos, com graduação em História, mestrado em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e doutorado na Unisinos, linha de pesquisa estudos históricos latino-americanos. Vim construindo uma trajetória de pesquisa sobre determinado tema, neste caso foi as populações de origens africanas aqui em Santa Catarina no início do século XX, na graduação e mestrado. No doutorado, eu recuo para o século XIX para entender os espaços que elas frequentavam e nesse meio tempo eu percebi que eu estava construindo minha carreira acadêmica pesquisando as pessoas de origens africanas aqui na região sul (Júlio, 2023).

Quando questionado sobre como escolheu o seu curso e o que levou até a História, ele conta sobre como houve um professor que influenciou em sua escolha:

O que eu gostava mesmo?

Primeiramente, eu sempre gostei de assistir documentários e filmes de época, tudo isso me chamava atenção, mas eu não sabia que ia caminhar para a docência. Uma das coisas que me encantava era ver meu professor de história, Ronaldo Davi, de Siderópolis, que deu aula para mim na escola José do Patrocínio. Ele chega sem livro nenhum e começava a falar dos assuntos que iria ensinar, sobre Egito, Grécia e afins, aquilo ali me fascinava. Ver ele contando tudo, aquelas histórias que gostava de assistir em documentários e ver em filmes. Eu passava muito tempo vendo aquele globo repórter, eu assistia muito documentário e muitas coisas sobre, principalmente, segunda guerra mundial e a primeira guerra mundial. Passou muita coisa na época que eu assistia, então aquilo ali me chamava muita atenção. E depois a minha decisão foi para entrar na docência e na história, porque eu fui fazer o vestibular e preenchi todo o formulário para fazer inicialmente Educação Física, porque eu gostava de esportes, estava fazendo academia. E na hora que eu fui preenchendo o formulário, surgiu uma dúvida e eu assim: o que eu gostava mesmo? Eu gosto de educação física, mas o que me encantava na escola? E eu lembrei das aulas do professor Ronaldo, enquanto eu estava com a caneta no formulário. E chegou na hora de escolher o curso e eu mudei de educação física para história. E não me arrependo (Júlio, 2023).

Dando continuidade pedimos para que ele tentasse explicar em que momento se viu como pesquisador, sendo essa uma das partes que o forma como sujeito:

Comecei a me perceber como pesquisador

Eu comecei a me perceber como pesquisador no final do mestrado, quando eu me apropriei das fontes e consegui fazer uma leitura mais aguçada, uma leitura mais minuciosa dos documentos, eu me entendi como pesquisador. Ali eu percebi o que eu fiz

e me deu mais motivação para seguir em frente e no doutorado mesmo, eu me enxergo como pesquisador de uma área importantíssima que é a participação da população negra na construção da identidade nacional e da cultura como um todo (Júlio, 2023).

Para finalizar esse primeiro momento, pedimos para que ele ilustrasse como foram seus primeiros momentos enquanto professor e, novamente, foi possível observar como a presença de outros professores foi um fator importante na sua vivência:

**Observava muitos os meus professores da graduação,
eu observava muito os meus colegas**

Os primeiros anos como professor, foram bem... Não difíceis, mas é sim... Eu estava no início da carreira, não comecei lecionando já a disciplina história, eu trabalhava com sociologia e filosofia. Mas já vinha sabendo que eu queria realmente lecionar, que queria mesmo estar em sala de aula e que eu gostava também da pesquisa. E esse foi um período assim bem rico, porque eu aprendi muito. Então observava muitos os meus professores da graduação, eu observava muito os meus colegas de trabalho, que já lecionavam há mais anos, pedia dicas para eles, conversava muito. Prestava atenção naquilo que eles diziam, inclusive teve uma a professora Terezinha, que era efetiva na rede municipal, antes de me efetivar, eu trabalhei na escola onde ela lecionava e as dicas que ela deu foram dicas valiosas que eu carrego até hoje, como algo que eu coloco em prática, justamente para ter esse diálogo com os meus alunos e saber transmitir o conhecimento, saber como fazer com que eles aprendam e deem importância para a disciplina de história (Júlio, 2023).

Mônadas de um professor negro

Nesta seção apresentaremos as mônadas do professor Júlio.

Quando a lei foi sancionada, eu já estava na graduação

Estava iniciando essa discussão em 2003, quando a lei foi sancionada, eu já estava na graduação, os cursos de pós-graduação e graduação estavam implementando a Lei n. 10.639, estava bem no início. Então as discussões estavam vindo, veio uma professora de Florianópolis para dar aula de História da África para nós, na época professora Débora Michels Matos, inclusive ela foi minha orientadora na graduação, na minha pesquisa sobre o Clube União Operária. Depois, ela contribuiu com a construção do meu projeto de mestrado, ela e a professora Marcia Turati. Eu agradeço muito as 2 pelo incentivo que elas me deram e pelas dicas sobre a escrita, sobre o desenvolvimento do meu projeto, então eu as tenho como ótimas referências para mim e que contribuíram para minha formação (Júlio, 2023).

Durante essa mônada, Júlio comenta sobre o momento em que houve o sancionamento da Lei n. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade das temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira dentro de todos os currículos, tanto escolares e universitários (Brasil, 2003). Ele falou sobre o processo da própria Universidade de mudar sua grade curricular para acrescentar essas temáticas dentro dos seus currículos, pois, dentro do Plano de Implementação da lei, consta que cabe às universidades a inclusão de conteúdos e disciplinas relacionados às relações étnico-raciais, bem como o desenvolvimento de atividades acadêmicas, encontros e eventos, além de haver uma maior atenção nos cursos de licenciaturas (Brasil, 2013). Vale reforçar que foi um sancionamento que visava que a educação para as relações étnico-raciais deveria ser desenvolvida por meio de conteúdos, atitudes e valores que são estabelecidos pelas instituições de ensino e seus docentes, com apoio e avaliação dos sistemas de ensino, seguindo sempre as normativas (Brasil, 2004); buscando sempre elaborar pedagogias antirracistas e

antidiscriminatórias, construindo metodologias voltadas para o princípio de igualdade e posicionando-se fortemente contra qualquer tipo de discriminação.

O primeiro processo de racismo

O primeiro processo de racismo eu sofri eu estava fazendo estágio obrigatório. Estava muito nervoso, era o estágio obrigatório, numa escola estadual de Içara, mas com a grande e a noite. Eu era muito jovem também, nunca tinha tido uma experiência com a docência, então eu estava muito nervoso, apreensivo e ansioso de como seria, como eu começaria a minha aula. Então, eu desenvolvi todo o projeto e plano de aula. Só que eu estava inseguro, eu não sabia como dar um pontapé inicial para começar em sala de aula. Teve uma professora que entrou na sala, a professora era branca e ela deixou cair um giz no chão. E ela fez o seguinte comentário “acho eu fiz uma negrice”. E aí ela olhou para mim, e quis consertar, e eu peguei e respondi para ela que: “infelizmente pessoas como ela não eram para estar na educação. Pessoas como ela não eram para estar naquele espaço, já que ela cometeu um erro e esse erro ela associa que era coisa de negro.”. Não lembro se ela me respondeu alguma coisa, eu sei que realmente eu dei a resposta para ela e falei outras coisas também, fui muito duro na resposta que falei. E a partir dessa situação, eu chego na sala e, óbvio, não citei o nome da professora, mas a partir desse comentário racista eu iniciei a minha aula. Foi muito prazeroso porque os alunos compraram o tema, nós discutimos muito, conversamos muito sobre o assunto. E foi assim que realmente eu vi que o que eu queria pesquisar e aprofundar os meus estudos sobre a questão racial em Santa Catarina, e principalmente na nossa região (Júlio, 2023).

Uma piada racista na sala

Um aluno fez uma piada racista na sala e eu chamei atenção dele, fui bem duro. Com essa minha fala e dizendo que racismo era crime, e se ele falasse mais uma vez isso a gente sairia direto para

a delegacia. A partir dessa situação, este aluno tentava não me respeitar em sala de aula, só que realmente ele não conseguiu, porque eu sei me impor na sala de aula, então não dava espaço para que fosse indisciplinado. E eu soube que depois, ele vai pro banheiro da escola e faz um xingamento racial que eu me efetivei, depois desse episódio eu desenvolvi uma pesquisa na feira de ciências com os outros alunos que nós falamos sobre diversos temas, a relacionado a Lei n. 10.639/2003 (Júlio, 2023).

Durante essas duas mônadas, Júlio conta duas situações marcantes pelas quais passou durante seu processo de formação e desempenho do papel de docente, pois em ambos dos casos o racismo atravessou suas vivências cotidianas dentro do ambiente escolar. Cavalleiro (2001) aponta que, nas escolas, o racismo se apresenta das mais diversas formas, desde a negação das tradições africanas e afro-brasileiras, da filosofia de vida, dos costumes e da posição no mundo, mas principalmente da negação da humanidade. Sendo reforçado dentro da sociedade em que existimos que esses os casos de racismo não são vistos mais como uma exceção, mas sim como uma regra naturalizada (Almeida, 2019).

Outra questão que perpassa ambos os relatos é a presença do espaço de privilégio estabelecido e mantido pela branquitude, no qual nenhum dos dois sofreu duras penalizações por seus atos racistas. Sempre lembrando que a branquitude se estrutura como o movimento de privilégios que está tão entranhada dentro dos enlaces da sociedade que tenta impedir que as desigualdades raciais sejam questionadas. Bento (2002) reforça que parece existir um pacto entre a população branca de não se assumirem como parte da manutenção e permanência das desigualdades raciais, não se responsabilizando por esses atos.

Não aceitar a autoridade de um professor negro

Teve momentos que foram difíceis e teve uns momentos tranquilos. Os momentos difíceis foram principalmente os alunos não querem respeitar/aceitar a autoridade de um professor negro. E isso é muito presente principalmente nos olhares, como nosso corpo fala, eu percebia nitidamente esses olhares quando eu chamava atenção e quando eu fazia uma cobrança dura, quando pedia silêncio. Realmente é algo que eu percebi e eu não via o mesmo comportamento ou reclamação dos meus colegas professores brancos, a atitude era outra em relação a mim, o único professor negro da escola. Esses foram os momentos difíceis, mas que enriqueceram o meu aprendizado como docente, até para lidar com esses embates e essas situações. Quando eu lembro dessa questão e desse posicionamento dos alunos de não aceitar a autoridade de um professor negro, e eu não estou falando só por mim, há outros professores que também externalizaram esse sentimento, eu lembro também de uma palestra que professor José Bento, um professor universitário, que é uma referência de pesquisa sobre os negros de Itajaí, Santa Catarina, quando eu estava na graduação no curso em uma palestra, ele falou dessa dificuldade de alunos brancos na Universidade aceitarem a autoridade de um professor, pesquisador doutor e negro, como ele (Júlio, 2023).

Dentro dessa mônada, Júlio apresenta as dificuldades de dar aula em uma escola majoritariamente branca e que se mantinha dentro dos preceitos da branquitude. Almeida (2019), ao abordar o racismo estrutural, afirma que ele transcende o âmbito de ações individuais, ocorrendo quando há também um controle de um grupo sobre outro, e que esses comportamentos individuais, ou até mesmo processos institucionais, têm suas nascentes em uma sociedade que se estrutura em conjunto com o racismo. E que principalmente, as formas de discriminações

não nascem na escola, mas perpassam por esse ambiente cotidianamente, sendo importante para que haja um avanço nessas questões, e que, para haver um reeducar das relações étnico-raciais, é preciso dar visibilidade às dores e medos que são gerados a partir dessas situações, para que possamos decidir qual sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2013).

**Passam a entender o que é esse antirracismo e que
não basta não ser racista**

Como é que o emprego uma educação antirracista? É, primeiramente, lendo autores negros, as minhas referências são autores negros, que militam e escrevem sobre educação antirracista. E outro momento é colocando em prática tudo aquilo que eu aprendi na graduação, na pós-graduação e nas minhas pesquisas. Com meus alunos explicando e falando sobre esses temas que geralmente eles escutam, mas de forma equivocada, e eu procuro orientá-los da melhor maneira possível sobre essas questões, a questão racial e como lidar com o racismo, o que seria o antirracismo, o porquê que hoje em dia está muito presente a discussão sobre letramento racial, que a gente tem que se atentar ao vocabulário que nós utilizamos. Servindo como disseminador, porque a partir do momento que os meus alunos entendem e começam a perceber esses comentários, esses gestos, essas falas, eles passam a cobrar também. Eles passam a cobrar dos pais, dos colegas, passam a entender o que é esse antirracismo e que não basta não ser racista, tem que ser antirracista. Forma que eu trabalho, eu introduzo os temas sobre a lei, sobre história da África, a história das populações africanas no Brasil e a forma como este grupo que foi e é discriminado participou da formação do nosso país em todos os aspectos. E eu destaco que é importante a gente falar, mas só que não basta falar somente sobre samba, sobre música. A gente tem que dizer que nós temos uma literatura, que é repleta de autores negros. Nós temos além de intelectuais, tem homens e mulheres em outros espaços de conhecimento,

são negros e a gente não conhece. [...] homens negros e mulheres negras, que contribuíram para formação do nosso país e são invisibilizados por essa cultura branca e eurocêntrica, que ainda permanece no currículo escolar (Júlio, 2023).

Júlio dialoga frequentemente com todos os preceitos da Lei n. 10.639/2003 e pratica uma educação antirracista, abordando a temática como uma estrutura de suas aulas durante todo o ano letivo, valorizando conteúdos comunitários como instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a necessidade de reeducar para as relações étnico-raciais (Brasil, 2013). Cavalleiro (2001) reforça que, no cotidiano escolar, a educação antirracista busca erradicar os preconceitos e as discriminações, em conjunto com os estereótipos e ideias preconcebidas, independentemente de onde elas estejam (material didático, corpo discente, docentes etc.), e que, para isso é preciso que esses preconceitos sejam fortemente criticados e banidos, sendo necessário se ter um olhar crítico e atento diante disso. E, assim como feito por Júlio e frisado por Freire e Shor (1986), somente por meio do diálogo os seres humanos conseguem se encontrar e refletirem sobre sua realidade, ao mesmo tempo que a faz e refaz.

Tudo virou “mimimi” para as pessoas que não sabem lidar com a diversidade

Está mais difícil, principalmente por conta dos últimos 4 anos da antiga gestão. Então tudo virou “mimimi” para as pessoas que não sabem lidar com a diversidade, que não sabem lidar com o diferente. A gente percebe os alunos, principalmente, o que me choca são alunos de sétimo, oitavo e nonos anos que ao abordar a questão racial, eles torcem o nariz. E acham que uma piada racista é normal, um comentário preconceituoso é normal. E

nestes últimos 4 anos dificultou o trabalho de nós professores. E esse retrocesso para a parte também de uma política dos pais. E para citar um exemplo, quando eu vou abordar as religiões de matriz africana, no fundamental e no Ensino Médio, eu já logo de cara digo que ninguém ali está fazendo proselitismo ou está catequizando. Que nós precisamos é entender que não existe uma única religião e sim que existem outras religiões e elas têm que ser respeitada como a religião hegemônica, que seria em termos de Brasil, a gente fala nas cristãs evangélicas e cristãs católicas. E quando a gente traz essa abordagem para a sala de aula, se percebe a resistência desses alunos que são de religiões cristãs evangélicas e cristãs católicas, até se recusam a fazer atividades. Quando alguns professores se propõem para trabalhar esse tema, a gente tem que estar bem calçado teoricamente para mostrar para esses alunos que nós estamos falando de uma religião tão antiga quanto a religião católica (Júlio, 2023).

Nessa mônada, Júlio reforça como, ao esbarrar nesses pre-conceitos já estabelecidos pelos estudantes, é preciso se preparar mais para abordar determinadas temáticas, principalmente por meio de legislações que reflitam sobre questões de religiosidades. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça que é preciso evidenciar o direito de liberdade de crenças e consciência, sendo uma das metodologias para promover os direitos humanos e, dessa forma, desenvolver estratégias de ensino que possibilitem um diálogo entre as mais diversas perspectivas religiosas, sempre buscando o respeito à liberdade e à diversidade de ideias.

A trajetória escolar pode significar tanto um local de encontros com realidades outras quanto um desconforto em relação aos colegas e sua própria identidade. É preciso, assim como Júlio, manter uma visão atenta de que as experiências de vida são únicas e os estudantes não devem ser tratados como uma

massa homogênea, ou até mesmo pouco se importando com as suas diversidades (Lima, 2010). Ao refletir sobre a atitude dos próprios estudantes, sempre lembrando que eles, muitas vezes, reproduzem o que aprendem dentro do seus círculos de convivência fora da escola, compreendemos que ao repreenderem as religiões de matrizes africanas, buscando uma imposição (mesmo que sutil) das suas realidades religiosas como únicas, isso pode ser visto como uma afronta a ancestralidade e resistências de um povo que, durante séculos, que reexiste a todos os processos de apagamentos institucionais (Nogueira, 2020).

Passando a se ver enquanto estudantes negros e negras

Nos momentos interessantes e prazerosos na escola, foi perceber que existiam alunos que realmente tinham alunos brancos que compraram a discussão e realmente entendiam a importância de se estudar a questão racial. E mais interessante ainda foi quando eu percebi que alunos da escola, que não se viam como negros ou negras, passaram a se identificar porque entenderam algumas coisas que eles não entendiam, conheceram um pouco da história da população a Africana e afro-brasileira. E assim entenderam sua própria origem, sua própria história, passando a se ver, enquanto estudantes negros e negras. Isso foi algo bem interessante, eu conto essas experiências nas salas de aula, também em outras escolas que eu trabalhei, até porque eu tenho alunos com essas características que não se viam como negros e a partir do momento que eles tenham contato com a história da África, uma história da população negra no Brasil que não é só a história da escravidão, eles passam a se identificar e passam assim a entender sua própria origem, então esses processos e momentos foram bem importantes para a minha formação docente (Júlio, 2023).

Lima (2010) aponta que quando, ainda na infância, o sujeito é impedido de expor o que é ou pensa, há uma lista de outras

repressões que podem acabar tendo início ainda dentro da fase escolar, já que esse é o primeiro ambiente de convívio escolar que a criança participa fora do seu convívio familiar. Ao mesmo tempo, esse é o espaço em que esses sujeitos começam a ter contato com indivíduos e com suas diversas transversalidades, idades, corpos, realidade e culturas (Lima, 2010). Quando esses se deparam com professores preparados para lidar com isso, que trazem uma outra visão sobre as vivências das populações que, na maioria das vezes, são colocadas no local de subordinadas, é possível ver que um novo mundo se abre. Júlio traz esse reforço que apontando que a partir do momento que as crianças negras têm contato com uma história com cunho positivo sobre seus ancestrais, torna-se mais fácil para elas a identificação com as suas próprias histórias.

Conclusão

Durante todos esses nossos percursos pudemos ouvir as ânsias e vivências de um professor negro que divide sua vida entre aulas na Educação Básica e pesquisas sobre as populações negras no sul do Brasil. Ele se apresentou e relatou que sua formação ocorreu em conjunto com o sancionamento da Lei n. 10.639/2003, conseguindo observar as mudanças dentro da Universidade e levar esse movimento também para a Educação Básica.

Esbarramos nas dificuldades de ser o único professor negro na escola, principalmente em um município que tem preceitos vindos de uma ascendência italiana, e pudemos escutar que houve desafios, casos de racismo, mas que também foi possível vislumbrar como a sua presença e a sua busca por uma educação antirracista movimentaram aquele local e a vida daqueles

que tiveram contato com suas aulas. E, principalmente, que seus posicionamentos firmes perante os racismos dentro desse ambiente escolar foram necessários para trazer o incômodo de gerar toda uma movimentação de análise e crítica por parte dos próprios estudantes nesse local em que não se poderia permitir que esses casos acontecessem.

Esse posicionamento firme de Júlio se faz presente dentro do momento de construção dos seus planos de aula, em que ele conta com a discussão sobre religiões de matrizes africanas e outros assuntos que acabam gerando incômodos, até mesmo nos próprios estudantes, mas que estão totalmente de acordo com aquilo que é estabelecido pelos documentos oficiais e que contribui para a construção da educação antirracista que tanto se pregou durante todo o assunto presente neste artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BENJAMIN, Walter. Obras: Libro II / Vol. 1: Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura; Estudios metafísicos y de filosofía de la historia; Ensayos literarios y estéticos. Traducción de Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 17 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidadederacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LIMA, Fernanda da Silva. **A proteção integral de crianças e adolescentes negros: um estudo do sistema de garantia de direitos para a promoção da igualdade racial no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen Livros, 2020.

QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES NECESSÁRIAS E URGENTES

Odair de Souza

Introdução

A Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) completou quinze anos em 2023 e a Lei n. 10.639/2003 completou 20 anos. Para celebrar os 20 anos da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003a), foram feitos muitos seminários, encontros, simpósios e congresso, com o objetivo, sobretudo, de se conhecer como está a implementação das referidas leis nas Secretarias Municipais de Educação, nos currículos e nas escolas de Educação Básica. Tais eventos são de extrema importância, pois reconhecem que essas leis são fruto de lutas históricas dos movimentos negros e que tematizam as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos da Educação Básica do sistema público e privado de ensino no Brasil.

No entanto, pesquisas, como a publicada no site Geledés (Instituto da Mulher Negra) no dia 8 de abril de 2023 (Pimentel, 2023), demonstram que a efetivação dessas leis tem sido muito incipientes nas escolas e nas Secretarias Municipais de Educação. Essa reportagem, cujo título é *Mais de 70% das cidades não cumprem o ensino afro – brasileiro*, aponta que “sete em cada dez secretarias municipais de educação não realizam nenhuma ação ou poucas ações para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas” (Pimentel, 2023, n.p.).

Ainda outra reportagem, publicada no site G1 Educação, no dia 20 de novembro de 2023 (Dia da Consciência Negra),

tem como título *Educação antirracista perde espaço nas escolas duas décadas após lei que obriga o Ensino de História afro-brasileira* (Santos, 2023). Um dos trechos da reportagem aponta que “a relevância deste tipo de iniciativa tem no seu cerne o combate ao preconceito – inclusive dentro do próprio ambiente escolar, que está o topo da lista de locais onde os brasileiros afirmam sofrer violência racial” (Santos, 2023, n.p.). E, por fim, outra publicação no site G1 Educação, de 15 de agosto de 2023, menciona que “ambiente escolar é o mais citados por brasileiros entre os locais onde já sofreram racismo, diz pesquisa” (Ambiente..., 2023, n.p.); e em um trecho a reportagem afirma que a cada dez pessoas que relatam ter sofrido racismo no Brasil, 3,8 foram vítimas de violências nas escolas, faculdades ou na Universidade de acordo com a pesquisa “Percepções sobre o racismo”, concluída em julho daquele ano.

Observamos, diante de tantos eventos¹ sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no campo da Educação, da História e outras Ciências Sociais e Humanas organizadas por universidades públicas e privadas, que essa realidade ainda não chegou à maioria das escolas da Educação Básica. Portanto, as perguntas que ficam são: Por que as Secretarias Municipais de Educação ainda não implementaram de maneira efetiva essas legislações? Que medidas efetivas podem ser tomadas e que práticas pedagógicas podem ser praticadas em sala para implementação dessas leis por parte dos professores.

1 Os eventos como o Seminário Nacional “20 anos depois: a Lei n. 10.639/2003 e o Ensino de História” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4b5ODHPGB-JQ>), promovido pela Associação Nacional de Professores de História; e o VI COPENE SUL – Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros e Negras (disponível em: <https://copenesul2023.abpn.org.br/>), organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros e Negras que teve como tema central os 20 anos da Lei n. 10.639/2003.

Refletindo sobre as legislações antirracistas no Brasil

O processo de construção de legislações antirracistas no campo da educação no Brasil foi longo e demorado, porém, desde 2003, após muitas lutas políticas dos Movimentos Negros brasileiros, foi aprovada pelo Congresso Nacional e homologada pelo presidente da República, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003a), que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Em 2008, essa lei foi modificada pela Lei n. 11.645, para incluir em seu escopo as histórias e culturas das populações indígenas. É importante lembrar que essas legislações mudaram o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Após a publicação das leis no Diário Oficial da União, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da relatoria da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, composta do Parecer n. 3/2004 e da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, com o objetivo de orientar os professores na prática dessas temáticas em sala de aula.

Uma das novidades propostas pelas Diretrizes são as orientações oferecidas aos docentes para o trabalho em sala de aula, e um dos seus artigos nos chama a atenção, ao determinar que

O ensino de História afro-brasileira abrangerá entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a **história dos quilombos** a começar pelo de Palmares e de **remanescentes de quilombos** que tem contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões, etc. (Brasil, 2003, p. 506, grifo nosso).

Portanto, segundo esse artigo do parecer, o estudo dos quilombos no Brasil Colônia, Império e República, e das comunidades quilombolas pós-Constituição de 1988 na contemporaneidade, deve ser objeto de estudo em todo o sistema de ensino público e privado do Brasil em toda a Educação Básica.

Os quilombos do passado colonial, bem como os contemporâneos, continuam sendo lugares de resistência nos aspectos políticos, culturais, econômicos, sociais. Mas será que suas histórias e culturas no âmbito da Educação Básica são levadas em consideração, bem como os saberes e dizeres dessas comunidades, como mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Pensando memórias e experiências por meio de narrativas quilombolas

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definam os quilombos e remanescentes de quilombos como um dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, podemos ver, por meio das reportagens citadas, que há pouca aceitação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas Secretarias de Educação e nas escolas, ou seja, os quilombos também não são abordados. Daí surgem as seguintes questões: Como estudar quilombos em sala de aula? Quais algumas possibilidades? Qual a metodologia?

Uma das alternativas possíveis é estudá-los por meio das memórias e narrativas de seus moradores nos dias de hoje. Mas o que são memórias? O que são experiências? E narrativas? Como fazer esse vínculo entre memórias, narrativas e sala de aula?

Utilizo-me aqui dos conceitos de memórias e experiências amparado em Walter Benjamin (2012) e seu escrito *Infância em Berlim por volta de 1900*, no qual evidencia que memória não é algo parado no tempo. Memória é dinamicidade de produção de conhecimento; memórias que se entrecruzam em diversos espaços e tempos e que nos levam a encontrar e (re) encontrar com outros sujeitos com suas diferentes maneiras de ser e entender o mundo.

Já no texto *Experiência e pobreza* (2012), percebe-se como Benjamin nos alerta para a pobreza das experiências, quando por falta de narrativas, o que leva as experiências a irem se perdendo. O fato de ouvir e respeitar o que dizem os estudantes quilombolas – e não falar sobre eles ou para eles – é elucidativo dessa proposta metodológica, ou seja, querer compartilhar as experiências deles e com eles.

A partir das narrativas, buscarei construir formas de aproximação com os autores/autoras decoloniais, no sentido de pensar uma **educação outra** e, consequentemente **narrativas outras**, que primem pelo respeito, pela alteridade, pela acolhida e pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos, valorização e respeito em qualquer espaço em que ele se encontre, seja na escola, na família, na Igreja ou na comunidade em geral.

Assim, uma das metodologias encontradas para se estudar a história e cultura dos quilombos atuais pode ser buscar, por meio do contato com moradores dos respectivos quilombos, as narrativas e experiências de seu viver cotidiano em todos os espaços sociais, sobretudo em seu percurso formativo nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, é importante sabermos quais suas histórias, memórias e culturas estão presentes nas escolas e como é feito esse estudo, como recomendado pelas Di-

retrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). Suas histórias estão presentes na sala de aula? Sim? Não? Por quê? É o que se pretende operar nos relatos a seguir.

Ouvindo as/os narradoras/es

As narrativas a seguir foram coletadas a partir de entrevistas com estudantes quilombolas da comunidade Toca/Santa Cruz, do município de Paulo Lopes (SC), para compor parte da tese de doutorado intitulada *Memórias e experiências de estudantes quilombolas em uma escola de educação básica em interface com as relações étnico-raciais*². Assim, a primeira entrevista é de Stefani Prudêncio, moradora nativa da comunidade quilombola Toca/Santa Cruz e membra da Associação Quilombola. Ela teve todo o seu percurso formativo realizado na Escola de Educação Básica Frederico Santos, em Paulo Lopes (SC). Ao ser perguntada sobre as histórias e memórias quilombolas na escola em seu tempo de estudante, a narradora apresenta a seguinte narrativa:

Não acontecia. Eu acho que não acontecia por falta de interesse. E também o racismo – mas eu lembro muito bem da gente trabalhar o “Dia do Índio” na escola. A gente chegava em casa toda pintada. Tinha a semana da Consciência Negra, mas eu nunca lembro da gente falar da nossa cultura, ou até mesmo da nossa comunidade. Porque hoje temos a titulação de nosso território quilombola. Mas estamos aqui há bem mais tempo né. Há séculos. Nem pra falar nós somos incentivados. A falar da nossa família. Do nosso povo aqui (Stefani Prudêncio, 11 de setembro de 2023).

2 A tese está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do professor Dr. Elison Antonio Paim.

Em seguida temos Ana Paula, que também narrou sobre suas memórias e experiências no seu processo formativo na Escola de Educação Básica Frederico Santos. Da mesma forma que Stefani, Ana Paula é mulher quilombola e membra da associação quilombola local, além de professora de “Saberes na escola” quilombola da Comunidade. Sobre a pergunta se suas histórias e memórias estavam na escola, a sua resposta é:

Não. Nunca tive. Quase ninguém falava sobre isso. Sobre Comunidade Quilombola. Comunidade quilombola era como se não existisse. Agora é que se está começando a falar um pouco ali no Frederico Santos. Porque teve uma menina que me mandou uma mensagem. Ela me perguntou se aqui em Paulo Lopes tinha alguma comunidade quilombola. E aí eu falei da Toca. Porque ela precisava para uma pesquisa de trabalho. Só que aqui (no colégio) ninguém sabia falar se tinha ou não tinha. Foi este ano (2023) que ela me perguntou ainda (Ana Paula, 11 de setembro de 2023).

Por meio das narrativas de Stefani Prudencio e Ana Paula, percebemos que as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e, principalmente aquelas relacionadas ao povo quilombola, ainda estão longe dos currículos da Educação Básica. Ambas as narradoras quilombolas, embora tenham cursado todo o percurso formativo na mesma escola, mesmo que em momentos distintos, não lembram de terem suas histórias e culturas reconhecidas e valorizadas. Assim, as histórias e culturas dos quilombos do passado e dos remanescentes quilombolas da atualidade têm sido omitidas, invisibilizadas, desconhecidas das escolas e, conseqüentemente, dos estudantes da Educação Básica, em uma clara desobediência à legislação vigente.

Quando uma das narradoras diz “que ninguém falava sobre isso... era como se nós não existíssemos”, essa comunidade e/ou essas comunidades foram invisibilizadas em toda a Educação Básica durante longos séculos. Isso somente reforça o racismo, o eurocentrismo e a suposta superioridade da branquitude no espaço escolar.

Stefani acompanha a narradora Ana Paula, ao dizer que “tinha a semana da Consciência Negra, mas eu nunca lembro de a gente falar da nossa cultura ou até mesmo da nossa comunidade”. Isso significa que o currículo escolar era e/ou é um currículo morto, destituído de vida, onde “os conteúdos falam por si só”, mas as pessoas, ou seja, os estudantes quilombolas, não são chamadas para dialogarem para ser inseridos no processo de construção do conhecimento. Ou seja, é colocada na ordem do dia a cultura escolar, mas não a cultura da escola. Dessa forma, perde-se a possibilidade da escuta, do diálogo e, portanto, de uma reflexão étnico-racial mais fecunda.

Tais observações também reforçam a tese de um currículo fetichizado e folclorizado, quando se aponta que no “Dia do Índio” vinham da escola para casa toda pintada. Ou seja, o “Dia do Índio”, que era/é para ser um momento de reflexão da luta política dos povos indígenas do passado e da atualidade (sua luta por terra, por dignidade, por respeito a seus direitos constitucionais), havia se tornado, no espaço escolar, algo de brincadeira, algo que ao invés de valorizar, reconhecer e respeitar as populações indígenas em nosso país e em nosso estado, reforça e estigmatiza ainda mais essas populações. E isso nos leva a reconhecer que precisamos efetivamente de uma EEARER (Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais), conforme proposto pelo pesquisador, professor e educador Valdemar de Assis Lima (2023).

Nesse sentido, percebe-se que, embora a comunidade quilombola Toca/Santa Cruz seja constituinte do município de Paulo Lopes (SC), enquanto um território diferenciado, os conhecimentos dessa comunidade na escola não se fazem presente. Por isso, é preciso muito empenho de todos dessa escola de Educação Básica para trazer histórias outras e uma educação outra para melhor conhecer não somente a comunidade, mas também os estudos de África e das histórias e culturas afro-brasileiras por meio dessa comunidade. Assim, as próprias quilombolas nos oferecem algumas sugestões de possibilidades e intercâmbios entre escola e comunidade.

Assim, entendo que, para se estabelecer uma melhor relação com a comunidade quilombola Toca/Santa Cruz e com a Escola de Educação Básica Frederico Santos do município de Paulo Lopes,

É preciso pensar com que envolve diálogo, troca partilha e se aprender coletivamente. Ao contrário de fazer educação para, que elabora, define, impõe e implementa a partir da visão de quem a faz e portanto, um olhar externo e estranho, sem necessariamente considerar os espaços, os interesses e a cultura dos grupos por ela pretendida a atender (Silva, 2017, p 84).

Aliás, da mesma forma que os sistemas oficiais de ensino excluem pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, mulheres, LGBTQIAP+ e afins de seus escopos, as narradoras expõem como é possível estabelecer um vínculo, uma conexão entre escola e comunidade. Por meio das mônadas a seguir percebemos essa possibilidade.

O diálogo. Apesar de que a gente já dialoga tanto né, de tantas maneiras, tantas sugestões, tantas questões, que a gente fica até

desacreditado se ainda é possível diálogo. Eles estão saindo de lá, mas estão vindo pra cá, para nossa educação. Hoje em dia os estudantes estão aprendendo a se reconhecerem. Então trazer eles pra cá e acompanharem eles, trazer eles para os atos, tem esse crescimento sabe. Eles vão nos eventos que a comunidade organiza e isto dá um gás pra eles. Para eles não desistirem. Que o futuro deles é o profissional. E a vida. A educação não envolve só o aprender mas todas as áreas de nossa educação (Stefani Prudêncio, 11 de setembro de 2023).

Acabar com o racismo que existe lá dentro. A escola conhecer a comunidade. Saber o que falar da gente e não sair por aí falando qualquer coisa como eles falam, uma conversa com os mais velhos da Toca seria interessante para eles conhecerem. Como se vivia antes. Um pouco de ensinamento para a escola (Ana Paula, 11 de setembro de 2023).

Segundo as narradoras, o diálogo a ser estabelecido entre a Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz e a Escola de Educação Básica Frederico Santos é o melhor caminho para aproximar o currículo e conteúdo da história, da cultura, da vivência da comunidade. Um currículo na relação comunidade quilombola e escola, onde todos e todas possam ter participação efetiva. Assim, Ana Paula também narra que “é preciso acabar com o racismo que existe lá dentro... a escola conhecer a comunidade”. Mais uma vez se impõe o imperioso pedido para que a escola e/ou as escolas se aproximem dos quilombos e quilombolas para conhecerem essas realidades contemporâneas, entenderem, compreenderem e valorizarem as histórias e culturas quilombolas por meio das narrativas de seus narradores/narradoras que ainda estão vivos.

Ter participação efetiva e ativa no ambiente escolar em que os quilombolas estão inseridos significa que eles sejam tratados

como cidadãs e cidadãos do país, e isso implica, entre outras coisas, serem respeitados como tal. E, nesse sentido, um dos respeitos é que tenham em seus territórios uma escola quilombola como garante a legislação em vigor no Brasil.

Mas por que a comunidade necessita de uma escola quilombola? Qual a necessidade específica disso? O que é cidadania? O que é ser cidadão? Enfim, essas e outras são questões que podem ser desenvolvidas a partir de um roteiro de plano de aula. A partir dessa ideia, proponho para um plano de aula o tema central “Histórias e culturas africana e afro-brasileira”, com a aula se iniciando as seguintes problematizações: O que é quilombo? O que são comunidades remanescentes de quilombo? O que são quilombolas? Por que é necessário uma escola quilombola? Existe racismo no Brasil? Como combatê-lo?

Desenvolvendo alguns conceitos

Quilombo – uma das primeiras tentativas de conceituar quilombo, conforme Clóvis Moura (1985, p. 17), foi realizada pelo Rei de Portugal, ao dizer que “quilombo era toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se acham pilões neles”. Porém, esse é um conceito colonial que há tempos já foi ressignificado pelos movimentos sociais negros, em especial pelos movimentos quilombolas.

Uma primeira intelectual negra a ressignificar o conceito de quilombo foi Beatriz Nascimento (1985, 2021), apontando que a ideia original de quilombo está ligada à África, associada à instituição africana vinculada a um povo chamado Ingabara. Assim, quando povos angolanos foram sequestrados e forçadamente trazidos Brasil na condição de escravizados, consigo veio

essa tradição africana de quilombo, que aqui ressignificaram.

Beatriz Nascimento ainda nos informa que esse conceito recebeu diferentes significados no Brasil, de acordo com a época e com momentos históricos. No Brasil Colônia ele era o local de refúgio do escravismo e, portanto, quilombo era usado como lugar para onde os negros fugiam da escravidão. Era sinônimo, portanto, de uma instituição contra-hegemônica que se opunha à escravatura e significava liberdade para o povo negro.

Na década de 1970, quilombo significou, para a população negra, a retomada de uma tradição africana e afro-brasileira: liberdade. Ainda que essa liberdade buscada pelos movimentos negros da década de 1970 estivesse imbuída de uma ideia liberal, ela foi inspirada nas ideias de Zumbi e tinha como modelo máximo o Quilombo dos Palmares. Portanto, para Beatriz, quilombo significa liberdade e paz. Alex Ratts, abordando esse conceito trazido por Beatriz, complementa que:

Para ela, quilombo, especialmente Palmares, podia ser considerado um projeto de nação protagonizado por negros, mas incluindo de outros setores subalternos. Quando assume a vertente ideológica do termo, ela entende seu significado para abranger um **território de liberdade**, não apenas referente a uma fuga, **mas uma busca de um tempo/espço de paz** (Ratts, 2006, p. 59, grifo nosso).

No entanto, para além dessas reivindicações, por meio de lutas históricas, o movimento negro defende, em suas pautas, o reconhecimento de terras de antigos quilombos para os atuais quilombolas. Essa conquista foi alcançada por meio de um artigo na Constituição de 1988, nas chamadas disposições transitórias, onde se lê “aos remanescentes das comunidades de

quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado lhes emitir títulos específicos” (Brasil, 1988). A partir desse artigo constitucional, especialistas começaram a tentar definir quilombos na contemporaneidade. Afinal, então o que são comunidades remanescentes de quilombos? Segundo o artigo 2º, do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos,

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida (Brasil, 2003b).

Essas comunidades quilombolas sempre reivindicaram uma escola quilombola em seu território, porque, segundo a Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012,

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; (Brasil, 2012, p. 279).

Assim, por meio desses pequenos fragmentos narrados pelos estudantes, pudemos perceber o quanto é importante estudar a história e cultura africana e afro-brasileira e que, fazendo isso,

estamos advogando um trecho do Parecer n. 3, de 10 de março de 2004, relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determina que “O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos [...]” (Brasil, 2004, p. 3), ou seja, o protagonismo da recuperação das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras cabe a nós professores e professoras da Educação Básica, comprometidos com uma escola democrática, plural, heterogênea e antirracista, que prima pelos estudos étnicos e das relações étnico-raciais em sala de aula.

Encaminhamentos metodológicos

Os primeiros momentos da aula proposta seria para investigar com os estudantes os conhecimentos prévios sobre esse tema: “Quilombos e quilombolas no passado e no presente”. A partir desses questionamentos iniciais, seriam entregues pequenos trechos das narrativas das/dos quilombolas aos estudantes, e eles então fariam uma breve discussão de tudo o que pudessem extrair dessas narrativas para, posteriormente, cada grupo socializar com a turma inteira.

Após a discussão dos relatórios formulados pelos estudantes, seriam retomados os conhecimentos prévios e, por meio da escrita de um texto, solicitado que os estudantes respondessem o seguinte questionamento: A partir das narrativas das moradoras e de pesquisas em outros materiais, mencione o que você entendeu por comunidades quilombolas.; Há diferenças entre quilombos e comunidades quilombolas, segundo as morado-

ras?; Qual a principal reivindicação em relação à comunidade quilombola Toca/Santa Cruz?; Segundo Daniela, qual a importância de uma escola na comunidade quilombola?; Existe racismo em relação à comunidade quilombola Toca/Santa Cruz?; Segundo essas narrativas, se sim quais meios eficazes de combate-lo?

Nas aulas posteriores, e a partir das narrativas das moradoras, seriam apresentados, por meio de uma apresentação de *PowerPoint*, os diversos quilombos do Brasil (mapas) e os quilombos de Santa Catarina, destacando também algumas características dos quilombos de Paulo Lopes (Toca/Santa Cruz); Aldeia (Imbituba) e Morro do Fortunato; (Garopaba), bem como vídeos situando alguns desses quilombos no estado de Santa Catarina. Como possibilidade última, teríamos a visita à comunidade quilombola Toca/Santa Cruz, para um diálogo com as moradoras quilombolas narradoras, envolvendo uma reflexão intensa com elas sobre quilombos e quilombolas no Brasil e no município de Paulo Lopes.

Algumas das **competências gerais** da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 9-10) são: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” e “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, dos seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.”.

Como **competências específicas** da Base Nacional Comum Curricular temos: “[...] discutir a participação dos negros

na sociedade brasileira no final do período colonial, identificando as permanências na forma de preconceitos; estereótipos e violências sobre as populações negras no Brasil e nas Américas.” (Brasil, 2018, p. 425).

Os **objetivos de aprendizagem**³ propostos para essa atividade serão: entender o conceito de quilombo no passado colonial brasileiro e na atualidade; compreender o significado da luta dos quilombolas para a manutenção do seu território no passado e no presente; construir, na contemporaneidade, práticas antirracistas em relação a população negra brasileira e aos povos quilombolas, em particular; e valorizar o papel dos quilombos do passado e da atualidade como partícipes da história da formação do Brasil Nação.

Para os **objetivos de ensino**⁴, as propostas apresentadas serão: introduzir o conceito de quilombos; estudar alguns quilombos do Brasil Colônia, com destaque para o de Palmares; evidenciar os laços históricos que unem o Brasil e a África por meio dos quilombos; abordar os diversos quilombos presentes no estado de Santa Catarina, com destaque para as comunidades quilombolas da Aldeia (Imbituba), Morro do Fortunato (Garopaba) e Toca/Santa Cruz (Paulo Lopes); evidenciar os racismos presentes contra as comunidades quilombolas e construir práticas conjuntas para combatê-lo; reconhecer e valorizar a história, cultura, patrimônio, memórias e saberes dos povos qui-

3 Tomo o aqui os conceitos de ensino e aprendizagem derivados de Gasparin (2010), para quem o ensino e a aprendizagem somente têm sentido se forem pensados para além da sala de aula, ou seja, pensados sobre qual a relevância social desse conteúdo para o extramuro escolar.

4 Segundo Parmejane e Scarpa (2019) citando Ferraz e Belhot (2010), objetivos de ensino são as intenções explicitadas pelos professores em seus planejamentos, em outras palavras, são os que os professores esperam que seus alunos aprendam em determinadas condições de ensino. E são relacionados também a um estado intencional diretamente ligado ao conteúdo e à forma como ele será aplicado.

lombolas para a formação da nação brasileira no passado e na atualidade; refletir sobre a opinião da população branca sobre as comunidades quilombolas, particularmente dos municípios de Garopaba, Paulo Lopes e Imbituba; e iniciar o trabalho de “desconstrução” da forma estereotipada como foram e são vistos os quilombos no passado e na atualidade.

Já os **conceitos essenciais**⁵ a serem desenvolvidos são: quilombos, remanescentes quilombolas, Brasil Colonial, Brasil Contemporâneo, colonizador, branquitude, racismo e legislação educacional.

Como **conteúdos conceituais**⁶ serão apresentados: quilombo: conceito; quilombos no Brasil Colonial: as diversidades nos diferentes estados do país e na atualidade; as lutas e resistências dos quilombos na luta contra o colonizador no Brasil Colonial; Palmares: exemplo de luta e resistência para a população negra e quilombola no Brasil; quilombos de Santa Catarina, com destaque para os quilombos de Aldeia (Imbituba), Toca/Santa Cruz (Paulo Lopes) e Morro do Fortunato (Garopaba); ressignificação do conceito de quilombo; as lutas e resistências dos quilombos na atualidade; os racismos atuais contra as comunidades quilombolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; o estado de Santa Catarina e a educação escolar quilombola; movimentos em favor da educação escolar quilombola; e as legislações que garantem direitos aos povos quilombolas.

5 Conceitos desenvolvidos a partir do quadro-referência das “Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica” (Santa Catarina, 2001, p. 74-76).

6 Os conteúdos de natureza conceitual, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens que permitam representar a realidade (Brasil, 1997).

Considerações finais

Estudar a história dos quilombos e das comunidades remanescentes quilombolas no presente é reatualizar, por meio de narrativas de suas memórias e experiências, suas histórias, memórias, patrimônios, cosmovisões e cosmopercepções de mundo, de sociedade e, sobretudo, de educação.

Uma educação viva, fora da colonialidade do poder, saber, ser – constituída na/para e com a comunidade e em diálogo permanente com esses sujeitos que existem e reexistem neste país que violenta física e psicologicamente pessoas negras, quilombolas, indígenas.

Precisamos urgentemente nos pautar por uma educação que reivindique em seus currículos o direito à diversidade como um critério básico de respeito a todas as diferenças, sejam elas de gênero, sexo, raça ou classe, para que possamos construir uma sociedade harmoniosa, justa e equânime para todos/todas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 17 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 3, de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/3.4 - dcn - rel.et . rac . - parecer cne-cp 03-2004.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento,

delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchet; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Blom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Gestão e produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GASPARIN, João Luiz. Objetivos do ensino e da aprendizagem: análise crítica. In: ANPEDSUL. **Formação ética e política: qual pesquisa?** Qual educação? Londrina: Universidade Estadual de Londrina 2010. p. 1 -13.

LIMA, Valdemar de Assis. **O branco no preto e o preto no branco**: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, ano 3, n. 6-7, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex (org.). **Beatriz Nascimento**: uma história feita por mãos negras. São Paulo: Zahar, 2021.

PARMEJANE, Fabiola Barrocas; SCARPA, Daniela Lopes. Relações ente os objetivos e conteúdo de ensino e aprendizagem propostos em planejamento de professores de biologia em formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 10., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: 25-28 jun. 2019.

RATTS, Alex (org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTA CATARINA. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3**: Organização da Prática Escolar na Educação Básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/2001-Diretrizes-3-Conceitos-1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Guilherme Araújo. **O silêncio que me toca**: efeitos de sentido, silenciamento e constituição do sujeito da Toca. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Palhoça, SC 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL NA ESCOLA

Jefferson Chagas

Introdução

Ensinar história, a partir do trabalho pedagógico com as memórias das populações invisibilizadas (negros, indígenas, quilombolas), tem a implicação de assumir que elas são legítimas e que não podem ser resumidas ou reduzidas por meio da visão eurocêntrica presente nos livros didáticos. É preciso compreender que existem processos de resistências e disputas sociais, políticas, econômicas e ideológicas nesse percurso histórico, como exemplo que foi o contexto da colonização, em que surgiram as ideias revolucionárias da luta por liberdade em meio a uma sociedade escravocrata, deixando muitos mortos pelo caminho devido ao enfrentamento de ideias antagônicas, considerando que houve resistência (Miranda; Araújo, 2019).

No percurso da história brasileira, marcada pela herança colonialista, não havia espaço para a diversidade étnico-racial. A ideia de que os europeus eram superiores àqueles povos colonizados imperava como parte da sociedade. Dessa maneira, os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas foram invisibilizados do ensino e retratados como figuras exóticas, e, até mesmo, folclorizadas. Esse cenário permitiu a construção de estereótipos e crenças que não condizem com a representação fidedigna desses povos e as singularidades do seu modo de vida e cultura (Paim; Souza, 2018).

Isso pode ser percebido até os dias atuais, pois a tarefa de debater educação para as relações étnico-raciais não é uma tarefa simples, haja vista a naturalização de práticas racistas no ambiente de trabalho, por meio de brincadeiras e piadas preconceituosas. Na Educação Básica, convivemos com um currículo, livros didáticos e formação no nível superior e continuada que adotam um modelo eurocêntrico de conhecimento, em que se percebe a forma de espaço para as narrativas para a história afro-brasileira, indígena e quilombola (Paim; Souza, 2018).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é refletir sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, considerando a importância e a necessidade do pensamento decolonial na escola. Procurou-se discutir alguns aspectos sobre o que legislação diz sobre a obrigatoriedade do ensino, seus principais avanços e dificuldades, além de promover uma análise sobre a decolonialidade como elemento fundamental para a construção de um ensino de História em uma perspectiva mais democrática e plural na Educação Básica, haja vista os desafios a serem enfrentados pela escola.

Estudar essa temática é relevante para que a escola, os professores e toda a comunidade escolar possa ter condições de promover um debate positivo entre os estudantes, a fim de consolidar um ambiente democrático de convivência e respeito à diversidade em que todos os saberes e conhecimentos possam ser apreciados e refletidos. Não somente a visão do colonizador, mas também daqueles que sofreram com o processo de exploração, expropriação, genocídio e opressão em nome do progresso. Além disso, é preciso promover uma formação mais ampla e igualitária para os estudantes da Educação Básica.

Este estudo se trata de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória. Foram selecionados os autores clássicos e contemporâneos mais pertinentes aos objetivos da pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma leitura analítica e interpretativa dos textos escolhidos e foi elaborado um fichamento descritivo das principais ideias apontadas em cada autor. As escolhas teóricas foram: Antoni, Paim e Araújo (2021), Araújo e Rodrigues (2023), Costard (2017), Freire (2000; 2005), Fernandes (2009), Fontenele e Cavalcante (2020), Grosfoguel (2008), Miranda e Araújo (2019), Mignolo (2008), Paim e Souza (2018), Penna (2014), Leite, Ramalho e Carvalho (2019), Oliveira e Candau (2010), Silva (2018) e Mangueira (2019).

O texto foi estruturado em duas partes: na primeira parte foram discutidos alguns aspectos legais sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, suas implicações e avanços na escola; e na última parte se analisou a necessidade do pensamento decolonial na escola, como instrumento de mudança e resistência frente ao racismo, ao preconceito e à colonialidade do saber e do conhecimento instituído nas escolas em uma perspectiva histórica, haja vista a necessidade de se abrir espaço para as narrativas dos povos negros, africanos, indígenas e quilombolas.

O que diz a legislação?

Para se compreender a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, é importante examinar alguns marcos legais. Inicialmente, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DB), Lei n. 9.394/96, com a adição proposta pela Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, responsável por

incluir o ensino dessas áreas na rede oficial de ensino, mais especificamente o Art. 26-A:

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

O Art. 26-A destaca a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena considerando a diversidade cultural desses povos e sua voz na história, devendo o conteúdo ser ministrado transversalmente em todo o currículo escolar, dando destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Contudo, o artigo não menciona nada sobre o ensino superior, o que dificulta o processo de formação inicial e continuada dos professores nas Universidades.

A partir disso, compreende-se que o desafio da educação como um todo é promover espaços em que sejam debatidos, de uma forma positiva, a história e a cultura dos negros e dos indígenas. Conforme destacado nas determinações legais, as instituições educativas precisam realizar um movimento para

repensar seu próprio papel na formação dos indivíduos, considerando a necessidade de convivência em diversos ambientes sociais. Isso vai além de características étnicas, condições econômicas e sociais, visando promover a mudança para a formação de sujeitos históricos que valorizem a diversidade cultural de todos os povos (Fontenele; Cavalcante, 2020). Nesse sentido, a tarefa não é simples. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs):

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Brasil, 2013, p. 501).

A partir dessa perspectiva, o trabalho pedagógico contra o racismo exige o comprometimento da escola com a construção de um currículo democrático e na perspectiva decolonial, sendo preciso criar processos pedagógicos que combatam diretamente o racismo estrutural e que tornem a escola democrática e inclusiva. A desalienação pedagógica demanda planejamento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e, para isso, o fortalecimento de espaços de debate é fundamental para que se discuta uma educação baseada em direitos humanos para todos. O respeito à diversidade étnica é o primeiro passo para o combate ao racismo na escola.

Contudo, sabe-se que, de acordo com Fontenele e Cavalcante (2020), a efetivação da Lei n. 11.645/2008 depende de inúmeros fatores, dentre os quais se destacam os fatores políticos, considerando o processo de organização e mobilização de diversos setores da sociedade, no intuito de pressionar o poder

governamental para barrar projetos que põem em risco as conquistas democráticas e a educação do século XXI, com base no aprender a conviver. Dessa forma, busca-se construir projetos e propostas que garantam a qualidade da educação e a consolidação de um estado democrático, plural e laico, com vista à construção de uma formação emancipatória dos indivíduos.

Em relação ao papel dos professores de História, ressalta-se a importância de eles desenvolverem em sua prática de ensino a valorização das memórias dos mais diversos grupos étnicos que fazem parte da formação e história do povo brasileiro. É preciso incentivar que os excluídos sejam ouvidos e tenham suas histórias contadas no ambiente educacional, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais igualitária sobre a história do Brasil.

Com o *boom* das novidades tecnológicas, os jovens têm amplo acesso às informações, sendo primordial a interpretação e a análise do contexto social e dos fatos históricos. Nesse sentido, o ensino de História precisa ser mais voltado para a inclusão das diversidades que fazem parte da realidade brasileira. Contudo, essa questão não perpassa somente a dimensão étnicas, incluindo gênero, ideologia e religião (Fontenele; Cavalcante, 2020).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais é fundamental para promoção de relações mais positivas e democráticas na escola, considerando a necessidade de propor discussões sobre racismo, preconceito e discriminação em relação à população negra. Contudo, isso não é uma tarefa fácil para os educadores, haja vista a falta de conhecimento na formação inicial desses profissionais. Ressalta-se que há quem considere que isso não é possível na escola, devendo ser um debate para outros profissionais, como os antropólogos e sociólogos (Paim; Souza, 2018).

Desse modo, para promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais, é preciso que sejam desenvolvidas ações de reflexão, contato, diálogo, respeito e conhecimento sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, sendo reconhecida e valorizada toda a riqueza cultural desses povos como parte fundamental, a fim de se estudar a história do Brasil. Diante disso, muitas mudanças ainda precisam ser feitas, como, por exemplo, a correção dos livros didáticos que não discutem diretamente a cultura africana e afro-brasileira, além de mudanças nos currículos, entre outras mais profundas, como a presença das dimensões da ética, identidade, diversidade, sexualidade no contexto do trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais (Paim; Souza, 2018).

Essa transformação somente poderá acontecer quando houver: o desenvolvimento de práticas antirracistas; o reconhecimento da presença do racismo em todos os segmentos da sociedade brasileira; uma escola que combate o racismo; e, por fim, os seus desdobramentos em violência física, simbólica, psicológica, exclusão social e evasão escolar, entre outros aspectos; conceitos são fundamentais para que a educação para as relações étnico-raciais aconteça na escola (Paim; Souza, 2018).

É importante destacar que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena possibilitou mudanças no currículo escolar da disciplina de História, em que permitiu a distribuição igualitária da história do continente africano no currículo para além da mera incorporação dos conteúdos (Paim; Souza, 2018).

Sabe-se que existe uma herança do nosso passado colonial que impõe uma cultura que envolve a visão dos povos dominantes, para ser ensinada nas escolas brasileiras, sobre povos

subalternizados que, na maioria das vezes, são reconhecidos como legítimos. E esse processo social e histórico perpetuou a violência contra os povos originários e africanos que sofreram um verdadeiro epistemicídio ao longo da história da humanidade (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Nessa perspectiva, Costard (2017) destaca que o saber escolar instituído no Brasil não é questionado. E isso traz diversos prejuízos para a formação do estudante, haja vista que as narrativas no ensino de História representam a “matéria-prima” para a construção das identidades dos alunos. Dessa forma, a perspectiva decolonial busca o diálogo e a crítica constante em relação aos saberes coloniais instituídos no currículo da escola (Oliveira; Candau, 2010).

Florestan Fernandes (2009) contribui com essa discussão ao afirmar que as mudanças que aconteceram não garantiram efetivamente a emancipação do povo, visto que o processo de formação do povo brasileiro está imerso em uma cultura de racismo e violência em diversas dimensões contra o povo negro. O autor também ressalta a importância do ensino para conscientizar o negro sobre sua própria identidade e a lutar contra a exclusão social, além de conscientizar os homens e mulheres brancos dos seus próprios privilégios, para que se engajem na luta por uma educação antirracista.

No próximo tópico deste estudo se discute a necessidade do pensamento decolonial na escola como instrumento de luta e combate contra a “hegemonia monocultural e monorracial do conhecimento”, responsável por apoiar a colonialidade do poder nas instituições, conforme destacam Oliveira e Candau (2010).

A necessidade do pensamento decolonial na escola

O incentivo ao pensamento decolonial na escola promove o questionamento de estruturas sociais, políticas e epistemológicas que rompem diretamente com um currículo para o ensino de História voltado ao conhecimento eurocêntrico, à ideia de superioridade de um povo sobre o outro. Nessa perspectiva, as narrativas históricas precisam de uma reconstrução, e a decolonialidade se tornaria um elemento de resistência para a produção de saberes mais democráticos e coerentes com a realidade do povo brasileiro (Araújo; Rodrigues, 2023).

Ao continuar suas reflexões, Araújo e Rodrigues (2023) destacam que as narrativas históricas, em uma dimensão decolonial, devem trabalhar com temas que são emergentes na sociedade contemporânea, e que também fazem parte da história da humanidade, tendo sido travestidos pelo currículo europeizado, tais como o feminicídio, a homofobia e os diversos tipos de racismo, dentre outros aspectos. É necessário discutir isso na escola e também na formação dos professores, no intuito de enfrentar a violência epistemológica e o apagamento da história das minorias (negros, quilombolas, indígenas e entre outros), frente a livros didáticos e outros materiais que somente contam a visão do colonizador sobre os povos que dominaram. É preciso aprofundar a história desses povos.

Para Araújo e Rodrigues (2023), o pensamento decolonial oferece uma transformação radical para o ensino de História na Educação Básica:

O pensamento decolonial abala o paradigma moderno, que é uma criação eurocêntrica, imposta como universal e hegemônica, mas baseada num eurocentrismo permanente até os dias atuais. No entanto, sabemos, como historiadores, que existem

outras narrativas, outras histórias, outras músicas, dentre outros elementos, dos quais não temos sequer a oportunidade de conhecer ou termos consciência de que desconhecemos os povos subalternizados, [...] . São histórias e memórias invisibilizadas, silenciadas (Araújo; Rodrigues, 2023, p. 124).

A perspectiva colonial contribui para a construção de uma nova visão do lado de fora da posição hegemônica, considerando que são discutidos os saberes dos povos que foram subalternizados pelas heranças colonialistas presentes no currículo educacional (Mignolo, 2008).

Um dos pontos interessantes de se discutir a perspectiva dos povos que foram subalternizados (negros, indígenas, quilombolas), é que ela exerce a crítica, a reflexão e contestação sobre as relações hegemônicas de poder que continuam fazendo parte do conhecimento presente nas escolas brasileiras (Grosfoguel, 2008).

Nessa perspectiva, Silva (2018) destaca a importância da presença dos saberes negros para a decolonialidade no mundo acadêmico, o que influencia diretamente o ensino na escola, para o processo de desconstrução do colonialismo que se perpetua na esfera educacional.

[...] os saberes negros presentes nos terreiros de matriz africana, na política negra, nas rodas de capoeira e nas comunidades quilombolas podem contribuir para a descolonização do conhecimento acadêmico no Brasil, pois são espaços negros de produção de conhecimento que, ainda que afetados pelos poderes coloniais através da estratégia de criminalização (Silva, 2018, p. 249).

Dessa forma, torna-se necessário “o processo de reflexão nas universidades e a produção de conhecimento devem promover

constantemente a inclusão do conhecimento de grupos que foram subalternizados com a colonialidade do poder e do saber” (Penna, 2014, p. 195).

Em um estudo recente, Manguiera (2019) defendeu que, apesar dos poucos avanços relacionados à inserção da perspectiva decolonial na escola e na Universidade, observa-se que há um esforço de uma camada intelectual de estudiosos, ativistas e intelectuais que a decolonialidade como um movimento de resistência às ideias colonialistas. E a finalidade disso é transformar a realidade brasileira que está imersa na colonialidade do poder e do saber. A organização política e social em torno de movimentos de resistência é fundamental para superação desse conhecimento que só mostra um lado da história, daqueles povos que colonizaram, exploraram e oprimiram negros, indígenas e quilombolas.

Haja vista a necessidade de se conhecer as histórias e memórias dos povos que foram invisibilizados e silenciados, o ensino de História, a partir da voz daqueles que sofreram com o apagamento da sua própria história, torna-se mais democrático e proporciona uma visão mais ampla do pensamento e realidade histórica. Devemos conhecer a história do Brasil, pelas vozes dos indígenas, dos negros e dos quilombolas, e não somente pela visão dos homens brancos, os colonizadores.

Os profissionais da educação não podem compactuar o extermínio dos saberes dos povos originários e africanos. De acordo com Antoni, Paim e Araújo (2021), os educadores precisam compreender que existe um apagamento das memórias desses povos em prol da narrativa histórica das elites coloniais, comumente aceita nos livros didáticos, processo que foi fruto de um processo social e histórico de expropriação e violação dos direitos dessa parcela da população.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005) destaca que o ensino não deve ser feito de forma uniforme e subjetiva, devendo acontecer a partir de uma ação dialógica, em que o professor constrói os conhecimentos em diálogo com os educandos, estimulando-os a pensar criticamente e de forma autônoma sobre a realidade. A síntese cultural é uma das contribuições mais fundamentais para os estudos da decolonialidade, haja a vista a capacidade de cada indivíduo reconhecer a ancestralidade, a natureza e a cultura do povo negro, permitindo a compreensão e análise da realidade, servindo como norte do processo educativo.

Para Antoni, Paim e Araújo (2021), o pensamento decolonial é fundamental para promover um ambiente questionador em sala, permitindo a discussão sobre questões necessárias para dar visibilidade aos povos subalternizados por um currículo europeizado.

O pensamento decolonial vem questionando as colonialidades da natureza, do ser, do saber, do poder, do gênero, da educação, da história, etc. Precisamos compreender como parar essa epistemicida, que extermina saberes, que destrói, que é ecocida, pois destrói a natureza e é memorizada, como já falamos, pois destrói as memórias do que não é hegemônico. Precisamos ter presente que esse processo de destruição não é tranquilo, há resistências o tempo inteiro, senão povos indígenas e seus saberes milenares não se manteriam até hoje. Não se teria ainda uma Amazônia apesar de toda destruição. E também os saberes dos povos de matrizes africanas que apesar de toda a cristandade imposta, sempre resistiram e continuam resistindo até hoje, apesar de outras religiosidades contrárias – como os pentecostais destruindo templos e batendo em pais e mães de santo etc. Dessa forma, precisamos compreender que é necessário parar o epistemicídio, o ecocídio

e o memoricídio de povos subalternizados, de saberes, de fazeres (Antoni; Paim; Araújo, 2021, p. 32).

Nesse processo de transformação, é preciso reconstruir aquilo que foi aprendido, ou seja, desaprender, haja vista as formas de poder, o conhecimento e as relações de exploração do homem sobre a natureza e os povos minoritários. Torna-se necessário pensar uma relação de aproximação entre os homens e a natureza, e não somente de exploração. Nesse sentido, esse processo de desconstrução precisa acontecer no currículo e nas aulas de História, no intuito de se pensar o saber histórico, as práticas educativas e a forma como fazemos educação nas escolas (Antoni; Paim; Araújo, 2021).

Dessa forma, é necessário dar a mesma importância às histórias dos povos originários que é dada às histórias dos europeus ocidentais. Contudo, na prática, não é o que acontece, pois não se ensina nada, ou praticamente nada, sobre esses povos, quando se estabelece uma comparação com a história dos europeus que vem sendo narrada nos livros didáticos da escola (Antoni; Paim; Araújo, 2021).

O movimento de descolonização é político e está articulado à compreensão das diferentes lutas políticas que vêm sendo realizadas historicamente, nos mais diferentes espaços e momentos históricos. Essa é uma análise essencial para se ampliar o significado desse processo para aqueles que ainda não o conhecem, ou seja, os alunos que começam a sua trajetória na escola. O pensamento decolonial na escola compreende a necessidade de um currículo para todas as etapas da Educação Básica, em que se contribua para uma sociedade democrática e que dê voz, espaço e escute a todos os povos da história da humanidade (Antoni;

Paim; Araújo, 2021). Acerca desse tema, Freire (2000) destaca a importância dos sujeitos com base em uma concepção dialógica da história, que vai além de uma visão ideológica, estimulando a curiosidade, envolvendo a pesquisa à procura e interpretação dos fatos para a transformação da realidade.

A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história de direita ou de esquerda, e sim na sua inteligência como tempo de possibilidade, necessariamente sublinham a importância da educação. Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo, mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre dá ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses (Freire, 2000, p. 27-28).

Os desafios para a construção de um pensamento decolonial na escola e nos currículos, vão além da construção de pesquisas acadêmicas na área. É preciso construir diálogos com os sujeitos, não apenas falar sobre os sujeitos. Aquele espaço historicamente negado aos povos subalternizados precisa ser garantido na escola. É preciso haver uma troca significativa com os diferentes saberes desses sujeitos, que outrora foram apagados pelo processo de colonização no Brasil (Antoni; Paim; Araújo, 2021).

A partir desse processo de escuta e diálogo com os povos originários e africanos, é possível desarmar um projeto de sociedade opressor que corresponde à defesa de um ideal eurocentrado, cristão, patriarcal, branco, heteronormativo etc. A narração de outras histórias é um elemento fundante para a efetivação da perspectiva decolonial, no intuito de conhecer a imaterialidade desses povos e sua relevância para a formação do povo brasileiro, e o seu papel nessa cultura, na formação da nossa própria identidade como brasileiros. A escola, o conhecimento, a História, a Pedagogia, a Museologia e as mais diversas áreas de formação precisam ser decolonizadas para que se possa promover uma educação mais humana e comprometida com a igualdade entre os povos (Antoni; Paim; Araújo, 2021).

Considerações finais

Pode-se concluir que a Lei n. 11. 645, de março de 2008, trouxe avanços ao garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, contudo não deixou explícito que essa área fosse ensinada no ensino superior. Isso é algo ainda precisa ser consolidado cotidianamente nos espaços escolares e acadêmicos. A ruptura com a colonialidade do saber exige um comprometimento de todos da comunidade escolar, no intuito de tornar a escola um ambiente mais acolhedor e democrático.

Com base nos estudos de Fontenele e Cavalcante (2020), a escola ainda, em especial na Educação Básica, ainda precisa combater em sua estrutura o racismo, o preconceito e a discriminação, buscando promover espaços de diálogos mais positivos sobre o assunto.

Os professores de História precisam valorizar as memórias dos povos negros, indígenas e quilombolas, no sentido de tra-

zer os fatos, o modo de vida e a cultura em uma perspectiva decolonial, haja vista a necessidade de desconstruir a colonialidade do saber que dá prioridade à visão do homem branco e europeu.

Outra questão importante, a partir das reflexões apontadas neste estudo, é o investimento na formação dos professores para promoção de um ensino de qualidade para todos. E também se faz necessária a mudança nos currículos, para que os estudos na área da história e cultura afro-brasileira seja efetivado, garantindo aos profissionais da educação os subsídios necessários para se trabalhar pedagogicamente esses conteúdos na Educação Básica.

A promoção do pensamento decolonial na escola precisa ser fortalecido e construído a partir de um diálogo honesto entre as diferentes visões na escola, que possam promover um ambiente propício para a valorização da diversidade e dos saberes decoloniais.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021. p. 23-38.

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e trans modernos nas salas de aula da educação básica. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023. p. 122-140.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 4, n. 7, p. 159-175, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América latina**. São Paulo: Global Editora, 2009.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de Carvalho. Artigo: a educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizontem, v. 35, e214079, 2019.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL, 17., 2019, Foz do Iguaçu, PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, PR: Fomerco, 2019. p. 1-17.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de**

Estudos e Pesquisas sobre as Américas, Brasília, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.

SILVA, Nádía Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Cintia Cristiane Pereira de Souza

Introdução

A história do Brasil é marcada por uma herança colonialista em que nunca houve espaço para a valorização da diversidade étnico-racial. O ideário europeu era de superioridade sobre os outros povos, considerados inferiores por eles. Os povos africanos e indígenas eram considerados bárbaros, figuras exóticas e folclóricas, que deveriam estar em um processo de catequização para se tornarem civilizados. Essa representação inequívoca da realidade contribuiu para a construção de estereótipos e crenças preconceituosas e racistas que perduram até a contemporaneidade (Paim, Souza, 2018).

Nesse cenário, o ensino de história e cultura afro-brasileira deve acontecer mediante um trabalho pedagógico baseado na valorização da memória dos povos invisibilizados por meio de práticas de ensino democráticas e plurais. É preciso desconstruir os saberes e os conhecimentos eurocêntricos presentes nos livros didáticos. O professor de História, sem impor sua visão de mundo, deve estimular o debate e a análise crítica sobre os fatos históricos. A presença dos conhecimentos e saberes decoloniais é fundamental para promover novas reexistências e buscar uma luta contra a herança escravocrata e imperialista.

Segundo Paim e Souza (2018), esse legado é possível de se perceber até os dias atuais, devido à naturalização do racismo em diversos setores da sociedade. Na Educação Básica ainda

perdura um currículo, livros didáticos e uma formação de nível superior baseada em um modelo eurocêntrico de conhecimento que invisibiliza as narrativas históricas dos povos colonizados e submetidos ao regime de escravidão.

Dessa maneira, é importante estudar e estimular práticas de educação antirracista para se pensar um modelo de educação mais democrático e plural, em que toda a história e riqueza dos povos originários sejam trazidas e discutidas no ambiente da sala de aula.

A partir dessa breve contextualização, o objetivo deste estudo é analisar o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, considerando a importância de se refletir sobre práticas de ensino antirracistas na escola. Também foram analisados alguns marcos legais sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, servindo de base para a reflexão do conceito de educação antirracista.

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória. Para a escolha dos autores, foi realizada uma leitura prévia de fontes e, em seguida, realizado um fichamento descritivo das principais ideias dos autores que abordavam o tema, observando a pertinência deles para o objetivo da pesquisa, tendo sido selecionadas as seguintes obras de autores: Antoni, Paim e Araújo (2021), Araújo e Rodrigues (2023), Barros, Souza e Euclides (2022), Farias, Lins e Brião (2021), hooks (2013), Loureiro *et al.* (2023), Moreira (2020), Paim e Souza (2018) e Souza, Miranda e Silva (2020).

O texto foi estruturado em duas seções: na primeira se destacou os marcos legais do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; e na segunda foi realizada uma reflexão sobre o conceito de educação antirracista e sua importância para a

escola, considerando um processo de organização e luta social acerca da temática.

Os marcos legais do ensino de história e cultura afro-brasileira

A lei que marca a trajetória do ensino de história e cultura afro-brasileira foi a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio, tanto considerando arquivos públicos quanto oficiais.

O Art. 26 da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) destaca que deverá ser discutido a história, a cultura, as contribuições sociais, econômicas e políticas do povo negro na história do Brasil. Também foi definido, conforme a lei citada, que esses conteúdos deverão ser ministrados em todo o currículo da Educação Básica, de uma forma mais específicas nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Alguns anos mais tarde, houve a adição do povo indígena pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, no Art. 26-A:

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Um fato que chama atenção, é que a Lei n. 11.645 não faz menção à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino superior, um cenário que prejudica a formação de futuros professores nas universidades brasileiras, haja vista a não obrigatoriedade em nível superior. A partir daí, torna-se necessário a discussão acerca desse assunto, no intuito de propor um novo adendo à Lei, considerando que o ensino superior não pode ficar de fora, pois ele é fundamental para a formação de novos professores que irão trabalhar a temática das relações étnico-raciais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs), a escola e os professores não podem se furtar a esse debate, pois existe a necessidade de se romper a mentalidade racista, visando construir práticas educativas que combatam a alienação pedagógica sobre o assunto e que contribuam para a criação de projetos e ações educativas entre os professores, no intuito de tornar a escola um lugar mais democrático e plural. Nesse cenário, crianças e jovens podem se expressar, de uma forma democrática, questões padrões e preconceitos impostos pela sociedade em um processo de formação emancipatório e autônomo. Dessa forma, o papel do professor é relevante para mediar e promover um diálogo crítico, plural e interventivo na realidade (Brasil, 2013).

Para que isso aconteça, é preciso que a escola e as práticas de ensino estejam baseadas em uma perspectiva antirracista, arti-

culando suas contribuições ao pensamento decolonial, permitindo assim que a história seja contada a partir dos povos que foram subalternizados e oprimidos pelo colonizador. A ruptura com o modelo de conhecimento eurocêntrico é necessária para que se conheça a história e a cultura dos povos originários. Esse processo de desconstrução e desalienação pedagógica demanda debate, diálogo e compromisso de se fazer na escola, tornando-a mais democrática e representativa para toda a diversidade étnica presente na sociedade brasileira (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, as DCNs de 2013 destacam a importância do papel da escola no combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação, pois é na escola que os estudantes têm acesso aos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2013, p. 481).

Nessa perspectiva, a construção de uma educação antirracista é essencial para o estímulo de relações mais democráticas e respeitadas na escola, pois se compreende a necessidade de se propor discussões e diálogos sobre racismo, preconceito e violência de gênero, entre outras questões em relação à população negra e indígena. Sabe-se que isso não é uma tarefa fácil para os educadores, devido à falta de formação em nível superior nessa área. Outros estudiosos, conforme apontam Paim e Souza (2018), defendem que não é possível fazer isso na escola, e que esse debate deveria ser realizado por antropólogos e sociólogos.

Ainda de acordo com Paim e Souza (2018), a construção de uma educação antirracista exige reflexão, contato, diálogo e ação, mediante o reconhecimento das culturas afro-brasileiras e indígenas; e que essa diversidade cultural deve ser trabalhada em sala como elemento fundamental para a compreensão e interpretação da história. Questões como a desconstrução dos livros didáticos, o currículo e a presença no ambiente pedagógico das dimensões ética, de identidade, diversidade, sexualidade são fatores indispensáveis para que se possa pensar e concretizar uma educação voltada para a construção de relações étnico-raciais mais democráticas e positivas.

Contudo, para que isso aconteça, é preciso que a escola combata cotidianamente o racismo e suas consequências, como a violência física, simbólica e psicológica, além dos processos de exclusão social e da evasão escolar, trazendo consequências negativas para vida dos jovens. Dessa maneira, compreende-se que o estudo acerca desses conceitos é não deve ser estritamente para a promoção de uma educação antirracista (Paim; Souza, 2018).

A partir desse cenário, pode-se concluir que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena teve uma trajetória que trouxe transformações para o currículo da disciplina de História. Contudo, existem muitos desafios a serem superados, como, por exemplo, deve-se ir além da transmissão de conteúdos sobre a temática, promovendo uma educação antirracista e contribuindo para a formação crítica dos estudantes da Educação Básica, dando subsídios para a transformação radical de uma sociedade racista (Paim, Souza, 2019).

A seguir, são discutidos aspectos relacionados ao conceito da ideia de educação antirracista e qual o papel dos professores em práticas de ensino antirracistas.

A luta por uma educação antirracista na escola

Loureiro *et al.* (2023) destacam que a educação antirracista é compreendida como um conjunto de ações educativas que tem como objetivo combater o racismo institucional dentro das escolas e de instituições educativas. O currículo precisa ser baseado na construção de relações étnico-raciais positivas, tendo em vista as contribuições históricas dos sujeitos africanos e afro-brasileiros que vão além do conhecimento produzido pelo homem branco (Loureiro *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, Araújo e Rodrigues (2023) ressaltam a importância de questionar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas que perpassam o ensino de História, voltada para o modelo de conhecimento eurocêntrico, em que um povo é superior ao outro. Nesse cenário, as histórias contadas nos livros didáticos precisam de reconstrução, com base em uma perspectiva descolonialista e de resistência à produção de sabe-

res democráticos, plurais e inclusivos, mais representativos para a realidade do povo brasileiro e da sua formação histórica.

Para a construção de uma educação antirracista, Araújo e Rodrigues (2023) defendem que os professores devem trabalhar com temas emergentes na sociedade contemporânea, que foram travestidos pelo conhecimento eurocêntrico e que inviabilizaram os povos afro-brasileiros e indígenas. Questões como o feminicídio, a homofobia e racismo, entre outros, são relevantes para promover um diálogo crítico e interventivo sobre a realidade. Para trabalhar esses temas é preciso investir na formação dos professores, para que eles possam enfrentar a violência epistemológica e o apagamento das memórias dos povos inviabilizados nos materiais didáticos e currículo eurocêntrico.

Farias, Lins e Brião (2021) ressaltam a importância de se trabalhar a diversidade por meio de práticas de ensino democráticas e antirracistas:

Educar para a diversidade é não negá-la, mas apresentá-la como característica da sociedade brasileira, valorizando assim, todas as contribuições étnicas e culturais que a permeiam. É importante destacar outras barreiras que afetam de forma direta o ensino na perspectiva democrática e antirracista, como por exemplo, a representação de pessoas negras nos materiais didáticos - principalmente nos livros -, em imagens pejorativas ou de violência (Farias; Lins; Brião, 2021, p. 99).

Como contribuição a esse cenário, o pensamento decolonial na escola se torna estritamente necessário para promover um ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena, que seja transformador e desconstruído acerca do modelo de conhecimento eurocêntrico expressado nos livros didáticos utilizados em sala de aula (Araújo; Rodrigues, 2023).

A partir dessa perspectiva decolonial, como elemento de resistência destacada por Araújo e Rodrigues (2023), é preciso conhecer as histórias e memórias dos povos originários nas práticas de ensino, a fim de permitir assim que os estudantes tenham uma visão mais fiel dos fatos históricos que aconteceram no processo de formação do povo brasileiro.

Em relação ao papel dos educadores, Paim e Araújo (2021) destacam que é preciso assumir um compromisso direto contra o apagamento das memórias dos povos negros e indígenas. Portanto, torna-se necessário trabalhar pedagogicamente esses assuntos, considerando um diálogo crítico e interventivo na própria realidade dos estudantes.

Na perspectiva de Barros, Souza e Euclides (2022), as ações educativas de combate ao racismo na escola trazem contribuições positivas para a formação do estudante. Esse é o pontapé inicial para a promoção da diversidade racial e cultural, pois permite que diversas realidades sejam vivenciadas pelos diferentes atores presentes na escola, um processo importante para combater a reprodução de desigualdades sociais, preconceitos, estereótipos e estigmas para as novas gerações. Desde a primeira infância, isso deve ser trabalhado devido ao do processo de construção das identidades e de relacionamentos com outros indivíduos que fazem parte do cotidiano familiar e comunitário.

A escola, como espaço de socialização em que os sujeitos da comunidade escolar realizam trocas de conhecimentos e experiências, é fundamental para promover as relações étnico-raciais e também para reduzir o preconceito e as práticas de natureza racista. A cultura na escola é materializada por meio de ações intencionais, como, por exemplo, o apagamento da

história e vivência dos grupos minoritários nas propostas curriculares, livros didáticos e, até mesmo, nas brincadeiras que se tornaram desdobramentos do racismo. Aqueles que praticam o racismo, muitas vezes, são protegidos, sob o argumento de que não se trata disso, dando margem para diversas interpretações e dificultando a sua representação de tal atitude como racismo, que é lido na sociedade como algo inocente e sem consequências (Moreira, 2020).

Hooks (2013) reforça a necessidade de revisão curricular, no que concerne àquilo que é definido como conteúdo nas práticas de ensino, devendo-se propor uma crítica à marginalização do povo negro. Diante disso, a postura crítica e reflexiva se faz necessária em torno dos conhecimentos e conteúdos que são postos em pauta nas aulas de História. É preciso diversificar os autores e recursos trabalhados, dando prioridade não somente aos autores europeus, mas considerando também os estudiosos indígenas, do movimento negro e quilombola. A construção de uma educação essencial politizada e antirracista compreende entender que esses saberes universais não são neutros, considerando que existe uma lógica hierárquica e o pressuposto da opressão, dominação e subalternização de um povo sobre o outro, e que suas verdades acabam sendo naturalizadas, tornando-se hegemônicas.

A inserção de temáticas que promovam o diálogo e o debate sobre a história de vida dos estudantes permite uma compreensão de uma realidade que é única, podendo ser desconstruídos os estereótipos e estigmas, questionando locais de poder, de privilégio e de naturalização da violência. A partir desse debate, a escola se torna um espaço de problematização dos saberes tidos como universais, e pode refletir acerca dos estereótipos,

dos estigmas, dos preconceitos e do racismo em torno da existência do negro (Souza, Miranda, Silva, 2020).

Considerações finais

O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena é uma conquista legal para a educação brasileira, iniciada pela Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei n. 9.394/1996, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, contudo, essa conquista precisa ser garantida na prática.

A promoção e o estímulo a uma educação antirracista depende de um processo de desconstrução dos saberes instituídos nos livros didáticos e no currículo educacional. É preciso romper com o modelo eurocêntrico de conhecimento e decolonizar esses conteúdos que somente contam a visão do colonizador, apagando a vida e história de quem foi colonizado, escravizado e catequizado.

Nesse sentido, a decolonialidade torna-se um elemento de resistência para a promoção de uma educação antirracista, pois é necessário questionar esses saberes tidos como universais, buscando trazer a diversidade de cultura e história de vida acerca da existência do povo negro. Dessa maneira, compreende-se o papel da escola e do professor como relevantes, no sentido de discutir o racismo e suas consequências na sociedade, para que os estudantes deixem de considerar brincadeiras, estereótipos e estigmas racistas como algo leve e inocente.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montene-

gro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História:** reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra 1, 2021. p. 23-38.

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e trans modernos nas salas de aula da educação básica. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Cotidiano, educação e culturas:** realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023. p. 122-140.

BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. de C. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 26 jan. 2026.

FARIAS, Carla Cristina Goulart; LINS, Monica Regina Ferreira; BRIÃO, Gabriela Félix. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110, 2021.

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

LOUREIRO, Cíntia Maria Battiston *et al.* Educação antirracista e a literatura infanto-juvenil afro contemporânea no ensino fundamental. In: KOCHHANN, Andrea; SOUZA, Jucilene Oliveira de (org.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande, PB: Licuri, 2023, p. 119-139.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

SOUZA, Vaneza Oliveira; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Escrivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista. **Revell: Revista de Estudos Literários da UEMS**, Campo Grande, v. 1, n. 24, p. 507-533, 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR E
AS ORGANIZADORAS

Elison Antonio Paim

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É pós-doutor pelo Programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola (2020). Pós-doutorando em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2025). Bolsista Produtividade CNPq. Professor Associado III da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Vice coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História (2014-2016). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) (2016-2018). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Professor Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFSC). Professor Permanente do Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL). Membro da comissão científica e orientador do Mestrado em Ensino da História de África do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED), Angola. Integrante da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF). Membro do Grupo de Pesquisa Cátedra Antonieta de Barros: Educação para a Igualdade Racial e Combate ao Racismo (UFSC). Desenvolve trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão na orientação de TCCs, Iniciação Científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado nos temas

experiência, memória, educação para as relações étnico-raciais e decolonialidade. E-mail: elison0406@gmail.com ou elison.paim@ufsc.br

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Sou uma mulher negra, de pele preta, que nasci em agosto de 1977 na cidade de Pinheiro Machado no estado do Rio Grande do Sul. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Mestra em Educação pelo PPGE/UNIPAMPA, graduada em Pedagogia (UCPEL) Especialista em Educação Infantil (UFPEL). Integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC), do Grupo de Estudos e Pesquisas Afronteadoras Negras, do Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI Mocinha) e do coletivo Atinukés Sobre o Pensamento de Mulheres Negras. E-mail: brochadodaluz@gmail.com

Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Língua e Literatura Brasileira na Educação Básica pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (Secduc-PA). Integrante da coletiva “Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó”. E-mail: sil-lena@hotmail.com

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Amanda dos Santos Vieira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sendo bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); integrante vinculada ao Núcleo de Estudos em Gênero e Raça (NEGRA/UNESC) e ao Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC); tem pesquisas na área de Educação, com enfoque nos seguintes temas: educação, Lei n. 10.639/03, políticas públicas educacionais, relações étnico-raciais e gênero. E-mail: amanda.s.vieira@hotmail.com

Carlos Alfredo Gomes da Fonseca

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Professor de história EF II (Turmas do 6 ao 9) - EBM João Batista da Cruz, Mariscal Penha, SC. Professor de História EFII e Ensino Médio na SED de Santa Catarina, Regional Grande Florianópolis, na EEF Dom Jaime de Barros Câmara, Bela Vista, Palhoça, SC. Especialista em Educação (Supervisor Pedagógico) pela Prefeitura Municipal de Itapema, SC, na EMEB Joaquim Vicente de Oliveira. Tem experiência na área de História. Pós-Graduado em Gestão Escolar (Lato Sensu) pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Tubarão (2022). Mestre em História pelo Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: carlosgomesfonseca@hotmail.com

Carlos Gregório dos Santos Gianelli

Possui Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) abordando o tema da perspectiva decolonial para o Ensino de História (2024). Doutor e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (2020 e 2014) abordando a temática da História do Tempo Presente em conjunto com a História da Música e do Rádio no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950. Possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) com a temática da Música Caipira e Sertaneja. Atua como docente na Educação Básica desde 2010. Professor temporário no departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gianelli.historia@gmail.com

Claudia Miranda

Pós-doutora em Psicossociologia de Comunidades (Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social (EICOS/UFRJ)). Consultora do Instituto das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (UNRISD) e da Plataforma de divulgação, aprendizagem, e ajuda para a cooperação (ACAPACÁ). Professora do Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, destacando-se como Bolsista Produtividade UNIRIO no PROPGPI/PPQ (2023). É professora e investigadora do *Black and Indigenous Liberation Movement* (BILM) no âmbito do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), é pesquisadora do Grupo de Trabalho Afrodescendência e propostas contra-hegemônicas, do Grupo Especial

Fórum Permanente Latino-americano para a Descolonização da Cooperação (APACAPÁ), além de professora na Especialização e Curso Internacional Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños (CLACSO). É. Líder do grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na Escola e na Universidade (GFPPD/CNPq). Atua como coordenadora acadêmica do Núcleo de Estudos Afrodescendente e Indígena (NEABI/UNIRIO). Coordena o projeto de pesquisa “Como a Educação Intercultural impacta as políticas e as práticas curriculares no Brasil e na Colômbia: um estudo comparado sobre a participação dos movimentos pedagógicos e as perspectivas de gestores/as e etnoeducadores/as”. Faz parte da *Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse na Colombia* e coordena a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Suas pesquisas incluem Movimentos pedagógicos em rede na América Latina, pensamento decolonial latino-americano, crítica pós-colonial, perspectiva intercultural de educação e diálogos educacionais na diáspora africana. Foi professora-adjunta da Universidade Federal Fluminense (2008-2010) e consultora da Fundação Cultural Palmares/MinC (2007-2010) no Projeto de Cooperação com os países da América Latina intitulado *Processo de mapeamento das dimensões da cultura*. Coordenou (2008) curso de férias de Metodologias de Pesquisa em Angola (Universidade Agostinho Neto) para estudantes retornados no pós-guerra em Luanda. É graduada em Letras (Português-espanhol -1992) pela UFRJ; Frequentou graduação em Ciências Sociais e é Mestre em Educação (UFRJ) e Doutora em Educação (PROPEd/UERJ). No ano de 2025 recebeu o Prêmio Mulheres na Ciência/FAPERJ. E-mail: mirandaunirio@gmail.com

Cintia Cristiane Pereira de Souza

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil; cursando Mestrado Profissional em História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: cintiacristiane_p.s@hotmail.com

Josiane Beloni de Paula

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2020), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE), com bolsa CNPq. Desenvolveu pesquisa sobre práticas de resistências negras na escola em continuidade do mestrado e especialização. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2014), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação (FHE). Especialista em Orientação Educacional - EAD pela Universidade Católica Dom Bosco (Portal da Educação - 2016). Especialista em Educação: Educação Infantil (UFPel) (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhembí Morumbi - EAD (2020). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UFPel) (2005). Integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC) do Grupo de Pesquisas Rastros da Universidade São Francisco, SP (USP), e do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxiS), do Núcleo de Estudos Paulo Freire (UFPel). Participou de Bancas de heteroidentificação de PPN e PPI Cotas (UFSC-2019/2020), Foi integrante da Comissão de Estudos e Formulação de Política de Ações Afirmativas do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) (2021-2022). Colaboradora do

Projeto de Pesquisa “Arte, infâncias e interculturalidade: desafios e possibilidades para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na educação infantil”. Professora seletiva na prefeitura de Natal, RN (2002 - EJA, anos iniciais) e na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Possui experiência na área de Educação, como Professora Substituta da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (2021-2022) e professora de anos iniciais (2003 a 2009) na rede pública municipal de ensino em Pelotas, RS. Exerceu o cargo de Conselheira Tutelar (2009 a 2016) na cidade de Pelotas, RS. Professora colaboradora do Serviço Nacional de aprendizagem Comercial - SENAC/Pelotas, RS (2015), na formação continuada de professores e participa de eventos. Realiza estudos com ênfase principalmente em educação, raça, relações étnico-raciais, africanidades, decolonialidade, práticas de resistências, Paulo Freire, processos formativos de professores, infâncias e sociologia. E-mail: jbelonidepaula@gmail.com

Nivaldo Jorge da Silva

Possui Mestrado em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (2025) e graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1991). Atualmente é professor de História do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Maria Claudete Hoffmann Domingos. Também atua no Colégio Fórmula Palhoça, como professor de História, Atualidades e História da Arte. E-mail: 271127@profe.sed.sc.gov.br

Janaina Amorim da Silva

Doutora pelo Programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2022). Mestra em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2011). Especialista em Arte e Ciências Humanas pela UDESC (2001). Graduada em História pela UDESC (1997). Coordenou o setor de Educação Étnico-Racial e Gênero da Secretaria Municipal de Educação de São José (2007 a 2016). Atua como professora de História desde 1994, com experiência no ensino fundamental, médio e pós-graduação. Concursada em 2004 como docente de História na Prefeitura Municipal de São José. Tem experiência com consultoria e palestras na formação de professoras e elaboração de propostas curriculares, principalmente nos temas vinculados à História e Educação, especialmente em educação para as relações étnico-raciais, diversidades, enfrentamento ao racismo, memória e patrimônio. E-mail: janainayemanja@hotmail.com

Jefferson Chagas

Possui graduação em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2024). Professor em regime estatutário de História e Sociologia da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: jcchagass@gmail.com

Manoel Donizete Velho

Mestre em Ensino de História pelo curso de mestrado Profissional - ProfHistória (UFSC) (2025). Possui graduação em

Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999). Especialista em Gestão das tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Consultor educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Professor de ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Palhoça. E-mail: mdvelho@gmail.com

Mestra Jesus Rodrigues

Professora aposentada do município paraense de Cachoeira do Arari no arquipélago do Marajó. Cantora, compositora, mestra de carimbó e uma das fundadoras da coletiva “Mulheridades e Diversidades Amazônidas do Carimbó”. E-mail: rodriguesjesus576@gmail.com

Odair de Souza

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da UFSC (2018). Graduado em Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2002). Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFSC) (2016). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Foi um dos autores do texto-base da Educação para as Relações Étnico-raciais no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Atuou como professor colaborador na elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense com ênfase nos itinerários formativos contemplando

a parte flexível com aprofundamento nas temáticas das diversidades com destaque para a temática Étnico-Racial de Santa Catarina. Foi Coordenador Geral para a Formação de Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes, SC (2023). Professor na Escola de Educação Básica Professora Maria do Carmo de Souza - Palhoça, SC e na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, Paulo Lopes, SC. Tem experiências em Ensino de História da África, História e culturas africanas e no ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como em Educação para as Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero e Diversidade. Membro de Banca de Heteroidentificação para Concursos Públicos Federais. Membro do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Cátedra Antonieta de Barros: Educação para a Igualdade Racial e Combate ao Racismo (UFSC). Associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH). Integrou o projeto de extensão universitária na pós-graduação: “Vozes Decoloniais na Escola: saberes interculturais para a transformação social”. E-mail: odairimbituba@yahoo.com.br

Sienna Pedrotti

Graduada em Direito e História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: sienna.pedrotti@gmail.com

Solange Evangelista Luís

Professora auxiliar no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla, localizado em Lubango, Angola, onde leciona nos Programas de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e em Ensino da História de África. Suas pesquisas se concentram em temas como memória, identidade, resistência, violência e sexualidade, todos abordados no contexto africano. E-mail: soldeluanda@gmail.com

Ubirajara Soares Monteiro

Doutorando em História pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Possui licenciatura em História e Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor da Educação Básica do Estado de Santa Catarina e da Rede Municipal de Educação do Município de Itajaí, SC. Atua com estudos sobre a escravidão, pós-abolição e a diáspora Haitiana nas Américas. E-mail: bira-dosul@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

Afro-brasileiras.....	1, 3, 10, 14, 38, 45, 122, 310, 319, 325, 332, 346, 364, 385
Africanas.....	1, 3, 9, 10, 12, 117, 122, 193, 235, 239, 305, 310, 312, 315, 317, 319, 332, 346, 361, 385
Experiências.....	1, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 37, 43, 46, 50, 51, 61, 73, 76, 77, 81, 93, 116, 117, 123, 132, 134, 140, 142, 144, 146, 147, 158, 159, 163, 164, 166, 168, 170, 172, 187, 189, 196, 197, 199, 203, 204, 205, 208, 209, 219, 220, 225, 227, 237, 239, 248, 249, 254, 257, 259, 264, 271, 273, 284, 287, 288, 289, 297, 298, 299, 302, 314, 315, 322, 323, 324, 325, 336, 367, 385
Memórias.....	1, 3, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 32, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 65, 73, 77, 78, 79, 81, 82, 91, 94, 116, 121, 123, 132, 134, 156, 158, 163, 164, 168, 170, 171, 187, 188, 189, 208, 209, 215, 220, 223, 224, 245, 284, 287, 288, 297, 298, 302, 304, 322, 323, 324, 325, 334, 336, 340, 345, 349, 350, 351, 354, 366, 367
Narrativas.....	1, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 33, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 66, 94, 97, 117, 122, 123, 128, 137, 147, 158, 160, 163, 167, 168, 170, 187, 189, 191, 206, 209, 234, 304, 322, 323, 324, 325, 328, 332, 333, 336, 341, 342, 348, 349, 355, 360, 369
Paulo Freire.....	17, 78, 133, 136, 146, 153, 154, 160, 190, 357, 381, 382, 390
Quilombola.....	15, 17, 19, 21, 31, 61, 82, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 116, 117, 118, 121, 122, 127, 128, 247, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 340, 341, 342, 348, 350, 354, 368

Outros livros da Pangeia:



Elza Freire e Paulo Freire: Dias de Exílio, Noites de Utopia

#elzafreirelegado volume 2

Prêmio Jabuti Acadêmico 2024

Categoria Educação e Ensino

Nima Spigolon (Unicamp)

Elza Freire e Paulo Freire: por uma Pedagogia da Convivência

#elzafreirelegado vol. 1, 2a. edição, revista e ampliada

Nima Spigolon (Unicamp)

*Estudos Literários no meio do mundo: a formação
de doutores no Estado do Amapá*

Bruno V. G. Vieira (UNESP), Emerson de
Paula (UNIFAP) e Paulo Andrade (UNESP)

*Momento do Feliz
Rizera*

Minas Gerais: contos e confidências
Contos de 30 autores de nossos dias
Org.: Profa. Luísa Coelho

Leo, o polvo diferente
Visette Galiardi

Resgate
31 poemas inéditos + 2 poemas de
amor do início do século XX
Flávia de Queiroz Lima

Dramaturgias inquietas: o teatro nos livros e nos palcos
André Dias, UFF; Vanessa Cianconi, UERJ; Wagner Corsino
Enedino, UFMS (Orgs.)

Do Sapo ao Príncipe: a formação do leitor literário
Fabiane Lemos de Freitas Garcia
(SED-MS)

Esses e outros livros estão em:

www.editorapangeia.com.br/shop

Parabéns por ter adquirido um livro com a qualidade Pangeia.

Nossos livros são produzidos com carinho para leitores de todas as idades. Adquira os livros físicos ou baixe os livros nos formatos PDF e ePub da Saruê, da Pangeia e da Dionysius, em

<https://editorapangeia.com.br/shop>

Whatsapp para contatos:
+55 19 999077555

Acione o sininho do Blog da Pangeia e receba os avisos de artigos, resenhas, projetos pedagógico-interdisciplinares para professores, comentários, mentorias, palestras, aulas, cursos, lançamentos e novidades:

<https://editorapangeia.com.br/blog/>

Conheça o Setor de Educação da Pangeia: contrate Cursos, Minicursos, Mentorias, Workshops, Oficinas:

<https://editorapangeia.com.br/?s=Mentoriacursos@editorapangeia.com.br>

Publique seu livro conosco - contatos:
publiqueconosco@editorapangeia.com.br

No Instagram:

[@edicoes.dionysius](#) [@edicoes.sarue](#)

[@haikai.brasil](#)

[@pangeiaeditora](#)

[@eu.professor.pangeia](#)

No TikTok:

[@pangeia.editorial](#)

Pangeia Editorial Ltda

<https://editorapangeia.com.br/>

Contar, contar de novo e o contar mais uma vez: Memórias, Experiências e Narrativas como Ferramentas para uma Educação Antirracista

Organizadores:

Elison Antonio Paim

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira

Fontes:

Bembo Book

Canto Brush Open

Iowan Old Style

392 Páginas

1ª Edição: abril/2026



Pangeia Editora

www.editorapangeia.com.br

publiqueconosco@editorapangeia.com.br

(19) 99907- 7555

Campinas, Brasil

O livro que os(as) leitores(as) tem a sua frente é uma ciranda de roda. Cada capítulo é um grito que ecoa nos passos da escrita tomada por força e vontade. Como uma ciranda, não há um centro fixo, nem uma única voz que conduza os passos, a condução segue a vivência de cada um(a) que colocou-se a dançar e refletir sobre e com sua prática docente.

A ciranda começou a girar nas aulas do PROFHistória-UFSC, no ritmo das palmas de Elison, Juliana e Sil-Lena, que começaram cantando baixinho para trazer mais gente a roda, e logo trocaram o canto pelo sorriso de quem escuta com alegria. Sabedoria e conhecimento, professoras e professores entraram juntos no compasso de uma educação para a vida, um ensino antirracista, um olhar decolonial com a pisada da transformação social.

Cada capítulo nasce com um grito, que vira gesto e poesia. Ora firmes, ora delicados, vão trazendo memórias, narrativas e vivências de quem não cantava na universidade. O silêncio era imposto, mas no cantinho, na margem da história colonizada a vida sempre pulsou. O que acontece agora é que essa música pode finalmente chegar à Escola.

Todo leitor(a) entra na roda, sente o ritmo e percebe que a vida precisa da educação transformadora, pois a colonialidade do saber gosta só de silêncio.

A ciranda que estamos entrando é cantada por todo mundo, para todo mundo. Aqui não existe centro, nem margem, tampouco silêncio, tudo é cantoria e movimento.

Alfredo Ricardo Silva Lopes

Compreender o ensino de Culturas e histórias africanas e afro-brasileiras como ferramenta para a produção de conhecimentos histórico-educacionais, na interface com narrativas e produções acadêmicas. Este foi foco e dever de casa para a turma da disciplina Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, ministrada para a turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ganhamos a participações ilustres nas rodas de conversas para a construção dos conceitos de Memória, Experiência e Narrativa, na perspectiva da decolonialidade — quando começamos a questionar sobre o que se repete como verdade única, o que exclui, o que segrega, o que é imposto, o que é mono e não multicultural — é um querer, antes de tudo, desaprender as colonialidades para aprender um fazer político e transformador de realidades opressoras. (Autoras/or)

Elison Antonio Paim

Graduado em História (UFSM). Mestre em História (PUC-SP). Doutor em Educação (UNICAMP). Pós-doutor em Ensino de História de África (ISCED). Pós-doutorando em Educação (UNIRIO). Bolsista Produtividade CNPq. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais - REDYALA. Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC -UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), Membro do Grupo de Pesquisa Cátedra Antonieta de Barros: Educação para a Igualdade Racial e Combate ao Racismo (UFSC).

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Mestra em Educação pelo PPGE/UNIPAMPA, graduada em Pedagogia (UCPEL) Especialista em Educação Infantil (UFPEL). É integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC), do Grupo de Estudos e Pesquisas Afronteadas Negras, do Núcleo de estudos Afro- brasileiros e Indígenas (NEABI Mocinha) e do coletivo Atinukês Sobre o Pensamento de Mulheres Negras. Professora da Educação Infantil.

Sil Lena Ribeiro Calderaro de Oliveira

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE UFSC. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Professora de Língua e Literatura Brasileira na educação básica pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - Seduc-PA. Membro do PAMEDUC. Integrante da coletiva Mulheridades e Diversidades Amazônicas do carimbó.



9 786552 930804