



**PROFHISTÓRIA**

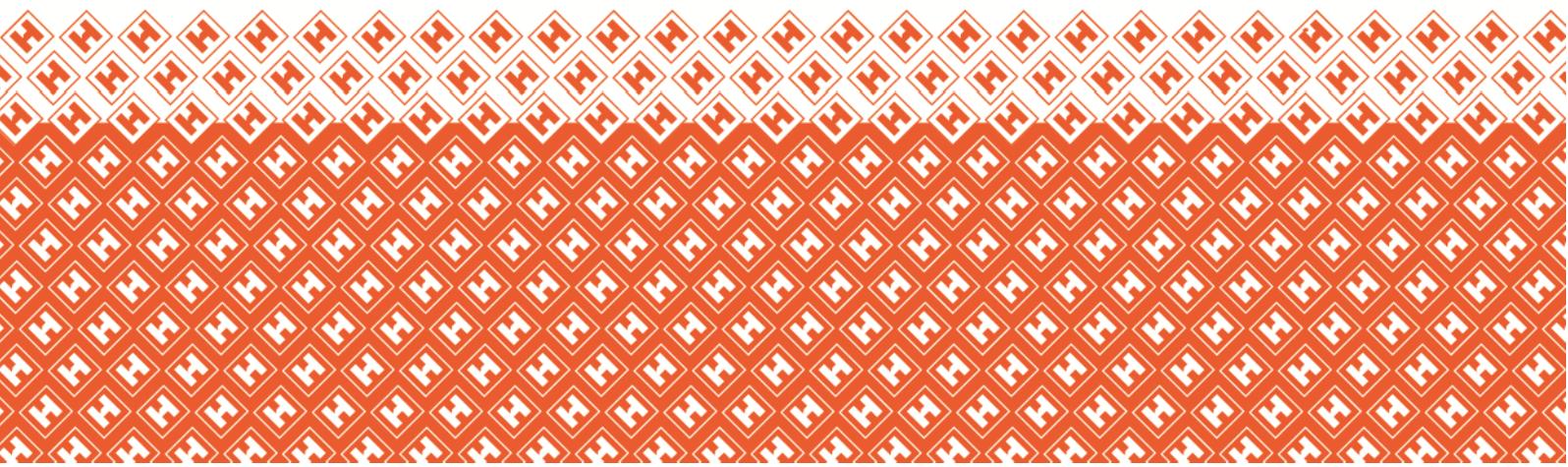
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

BRUNO LUIZ DANIEL

**Ensino de História e literatura negra:  
Uma proposta de abordagem antirracista na  
Didática da História do tempo presente**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
Abril / 2023



**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ENSINO DE HISTÓRIA**

**DISSERTAÇÃO**

**Ensino de história e literatura negra: uma proposta de abordagem  
antirracista na Didática da História do tempo presente**

**BRUNO LUIZ DANIEL**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**Ensino de história e literatura negra: uma proposta de abordagem  
antirracista na Didática da História do tempo presente**

**BRUNO LUIZ DANIEL**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Profa. Dra. Geny Ferreira Guimarães  
(Orientadora)

Seropédica, RJ  
Abril de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D184e Daniel, Bruno Luiz, 1986-  
Ensino de História e literatura negra: uma proposta de abordagem antirracista na Didática da História do tempo presente. / Bruno Luiz Daniel. - Seropédica, 2023.  
131 f.: il.

Orientadora: Geny Ferreira Guimarães.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de História, 2023.

1. Ensino de História. 2. Educação antirracista. 3. Literatura Negra. 4. Competências do pensamento histórico. I. Guimarães, Geny Ferreira, 1970-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

BRUNO LUIZ DANIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 17/04/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. GENY FERREIRA GUIMARÃES

PRESIDENTE - ORIENTADORA

---

Profa. Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

MEMBRO INTERNO

---

Profa. Dra. MARCELA MARIA FREIRE SANCHES

MEMBRO EXTERNO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO N° 412/2023 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

N° do Protocolo: 23083.023576/2023-72

Seropédica-RJ, 18 de abril de 2023.

BRUNO LUIZ DANIEL

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de Mestrado, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17 de abril de 2023

Dra. MARCELA MARIA FREIRE SANCHES, SEE Examinadora Externa à Instituição  
Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Examinadora Interna  
Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Presidente e orientadora

*Documento não acessível publicamente*

*(Assinado digitalmente em 18/04/2023 18:40)*

GENY FERREIRA GUIMARAES  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO  
CTUR (12.28.01.30)  
Matricula: 8085292

*(Assinado digitalmente em 18/04/2023 16:46)*

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptoPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 8008938

*(Assinado digitalmente em 24/05/2023 11:14)*

MARCELA MARIA FREIRE SANCHES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 808.808.267-88

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 412, ano: 2023, tipo: TERMO, data de emissão: 18/04/2023 e o código de verificação: 517573fe6b

Dedico a pesquisa a todos que estiveram ao meu lado nesse processo de formação, familiares e melhores amigos que um dia acreditaram em meu potencial e me incentivaram a perseverar em todo o percurso. Na vida precisamos de uma rede de apoio e vocês foram essências para a finalização desse ciclo.

## AGRADECIMENTO

Finalmente, cheguei até aqui! Em primeiro lugar, desejo expressar minha fé agradecendo a Deus por ter me sustentado em todos os momentos até a finalização desse ciclo tão importante em minha trajetória profissional.

A minha amada esposa Adelaine, muito obrigado por demonstrar tanto amor e dedicação. Suas palavras de fé e esperança foram fundamentais para a realização desse sonho. Seu sorriso e alegria me inspiram a prosseguir. A sua luta também é a minha!!! Celebramos unidos nossas conquistas, “bebendo da mesma água”. Você me inspira todos os dias, muito obrigado. Te amo!

Ao meu amado filho Arthur. Meu coração não cabe dentro do peito quando cito seu nome, pois transborda de alegria e inspiração para prosseguir. Você é o melhor presente que Deus me deu. Te amo!

Aos meus pais e irmãos, muito obrigado por sempre acreditarem em meus sonhos e não medirem esforços para a concretização dos mesmos. Amo vocês!

A minha família, que sempre esteve ao meu lado vibrando, confiando, chorando, desesperando e principalmente celebrando cada vitória importante. Meu muito obrigado!

Aos amigos dessa jornada fabulosa, que não largaram a minha mão durante os momentos de maiores angústias. Estendo minha gratidão a Regina Crispim, Wanderson, Rosineia, Wilker, Wallace, Miriam e todos que fizeram a jornada no ProfHistória ser extraordinária. Meu muito obrigado!!!!

Aos meus colegas de trabalho que sempre estiveram me apoiando e acreditando que tudo iria sair bem!!! Em especial a querida amiga Ana Alice Esteves, que sempre me incentivou a ingressar no mestrado, acompanhando cada passo e acreditando em meu potencial. Meu muito obrigado!

E não poderia deixar de agradecer a pessoa maravilhosa que esteve me conduzindo nessa jornada, a minha querida orientadora professora Geny Ferreira. Saiba que o seu cuidado, carinho, dedicação, paciência, esperança, perseverança e muito conhecimento me inspiraram a prosseguir. A senhora é um exemplo de dedicação à profissão e principalmente às pessoas. Os meus sinceros agradecimentos!

Estendo também minha gratidão a todos professores maravilhosos do ProfHistória que certamente contribuíram significativamente na minha formação. Muito obrigado!

Muito obrigado a todos! Amo vocês!

Um grande abraço cheio de gratidão!

*“Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por causa da sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser um instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo”.*

*(MUNANGA, 2020, p.20)*

## RESUMO

DANIEL, Bruno Luiz. **Ensino de História e literatura negra: uma proposta de abordagem antirracista na Didática da História do tempo presente**. 2023. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

A abordagem das temáticas sensíveis do tempo presente em sala de aula é um grande desafio para os docentes da disciplina de História. Escolher metodologias que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento histórico considerado sensível, exige do professor um trabalho comprometido com a formação do aluno, possibilitando que o mesmo compreenda a importância do estudo da História em sua vida prática. O processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História oportuniza o desenvolvimento de competências do pensamento histórico importantes para a formação do conhecimento histórico escolar. A presente pesquisa propõe um diálogo entre literatura negra e ensino de história como possibilidade de estratégia pedagógica para uma educação antirracista em sala de aula; considerando que o racismo se configura como uma temática sensível da nossa história e ainda negada nas entrelinhas das sociedades devido aos reflexos do mito da democracia racial propagado durante o século XX. No estudo da trajetória do ensino de História no Brasil, a abordagem dos temas sensíveis torna-se necessária e exige do docente caminhos seguros e significativos para a consolidação da aprendizagem do aluno. A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância do compromisso docente na educação básica, em específico no ensino de História, com a educação antirracista. O estudo da literatura negra brasileira se configura como uma possibilidade de redirecionamento do pensamento histórico na construção de narrativas representativas. Como estratégia metodológica para o trabalho docente, utilizou-se o conceito de “*escrevivências*” desenvolvido por Conceição Evaristo como rumo e direção dos estudos frente às vivências do corpo negro em relação ao racismo, aproximando a construção do conhecimento histórico escolar com a vida prática do aluno. Como produto final da pesquisa, foi criado um blog batizado como *História & Vivências: um espaço de escrevivências*, que tem como missão sugerir aos professores de História a utilização de ferramentas digitais associadas ao ensino das temáticas sensíveis, em específico o racismo. Avançar com intencionalidade em temáticas consideradas sensíveis exige formação docente e metodologias adequadas que transpassam os estereótipos que consideram os temas sensíveis como difíceis e inadequados para a abordagem em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Ensino de História, antirracismo, literatura negra, competências do pensamento histórico.

## ABSTRACT

DANIEL, Bruno Luiz. **Teaching of history and black literature: a proposal of anti-racist approach in Didactics of present time History**. 2023. 131p. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching). Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The approach to sensitive themes of the present time in the classroom is a great challenge for the History teachers. Choosing methodologies that enable the development of the process of learning and sensitive historical knowledge, requires from the teacher a work that is committed to the student's education. Such work enables the student to understand the importance of the study of History in his practical life. The process of teaching and learning in the course of History provides the opportunity to develop skills of historical thought that are important for the construction of educational historical knowledge. The present research proposes a dialogue between black literature and history teaching as a possibility of pedagogical strategy for an anti-racist education in the classroom; considering that racism is configured as a sensitive theme of our history and still denied by the society because of the myth of racial democracy propagated during the twentieth century. This research proposes a reflection on the importance of the commitment of the basic education teacher to anti-racist education, specifically in History teaching. The study of black Brazilian literature is configured as a possibility of redirecting historical thought in the construction of representative narratives. As a methodological strategy for the teaching work, we used the concept of "*escrevivências*" developed by Conceição Evaristo as a guiding for the studies in the face of the experiences of the black body in relation to racism, approaching the construction of the school historical knowledge with the practical life of the student. As the final product of the research, a blog called "*História & Vivências: um espaço de escritovivências*" was created. This blog's mission is to suggest to history teachers the use of digital tools associated with the teaching of sensitive themes, specifically racism. Intentionally moving forward in topics considered sensitive requires teacher training and appropriate methodologies that transcend stereotypes that consider sensitive topics as difficult and inadequate for the classroom approach.

**Key words:** History teaching, anti-racism, black literature, skills of historical thought.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Primeira Matriz de Jörn Rüsen.....	86
Quadro 2- Matriz: Competência do Pensamento Histórico.....	89
Quadro 3- Razões pelas quais professores e alunos devem fazer uso do blog.....	105
Quadro 4- Apresentação do blog História & Vivências.....	107
Quadro 5- Um convite irrecusável.....	109
Quadro 6- Conhecendo a história dos escritores negros brasileiros.....	110
Quadro 7- Roda de conversa: li, curti e compartilhei.....	111
Quadro 8- Envolvendo-se com a leitura!.....	112
Quadro 9- Entendendo o conceito de escrevivência.....	113
Quadro 10- Registrando nossas escrevivências.....	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Logomarca do blog História & Vivências.....	102
Figura 2- QR Code do blog História & Vivências.....	103
Figura 3- Apresentação do blog História & Vivências.....	107
Figura 4- Um convite irrecusável.....	108
Figura 5- Conhecendo a história dos escritores negros brasileiros.....	110
Figura 6- Roda de conversa: li, curti, compartilhei!.....	111
Figura 7- Envolvendo-se com a leitura.....	112
Figura 8- Endendendo o conceito de escrevivência.....	113
Figura 9- Registrando nossas escrevivências.....	114

## LISTA DE SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
FNFi/UB	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
FNB	Frente Negra Brasileira
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHPT	Institut d' Histoire du Temps Present
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MNCDR	Movimento Negro Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONEXÕES COM O TEMPO PRESENTE</b>	
1.1. Um breve histórico do ensino de História no Brasil.....	19
1.2. O significado da história do tempo presente nas aulas de História.....	30
1.3. Temas sensíveis na aula de História: avançar ou recuar?.....	41
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>O RACISMO COMO TEMA SENSÍVEL NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	
2.1. Reflexões sobre as questões raciais no Brasil.....	48
2.2. O Movimento Negro no Brasil e suas contribuições para o avanço da educação antirracista.....	63
2.3. A relevância da literatura negra brasileira no ensino de História antirracista.....	70
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO</b>	
3.1. Diálogos entre a literatura negra, ensino de História e o desenvolvimento das competências do pensamento histórico.....	82
3.2. Um caminho de “escrevivências”: conexões entre a literatura negra, representatividade, ensino de História e antirracismo.....	97
3.3. Uma proposta significativa para a Didática de História: blog História & Vivências ....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>ANEXOS</b>	
A- Poema Vozes-Mulheres (compartilhado no blog História & Vivências).....	126
B- Poema Quebranto (compartilhado no blog História & Vivências).....	127
C- Quarto de despejo-excerto (compartilhado no blog História & Vivências).....	129
D- Poema Sou negro (compartilhado no blog História & Vivências).....	131

## INTRODUÇÃO

Trabalhar com a disciplina de História na educação básica sempre foi um grande desafio para docentes que desejam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. É ainda muito frequente nos depararmos com depoimentos de alunos que consideram a História como uma matéria de memorização de datas, fatos e de exaltação de figuras heroicas construídas a partir de narrativas da leitura de mundo dos grupos sociais privilegiados. Saber “de cor” as datas, personagens e fatos não significa um real aprendizado dos objetos de estudo da disciplina, e também não certificam se realmente o aluno desenvolveu importantes competências relacionadas ao pensamento histórico.

Minha formação em História na educação básica se deu por meio de imensos questionários com perguntas e respostas, exigindo minha habilidade de memorização para a certificação do processo avaliativo, que estava totalmente desconectado das necessidades do meu tempo presente. O interesse pela disciplina ocorreu somente no curso pré-vestibular, quando uma professora de História do Brasil me envolveu na narrativa histórica por meio da didática utilizada em suas aulas, trabalhando os conteúdos da disciplina conectados com as questões vivenciadas no nosso tempo presente. Nunca me esquecerei das aulas envolventes ministradas por essa professora, sempre apresentando uma narrativa dos fatos históricos através de uma linguagem simples e próxima da nossa realidade. A história ensinada por ela fazia sentido para mim, pois estabelecia conexões, sempre que possível, entre o passado e o presente. Essa “nova proposta” de didática do ensino de História me surpreendeu, pois fui um aluno que durante a educação básica não compreendia a importância da disciplina no currículo escolar. Não me interessava pelas aulas de História durante o meu processo de escolarização. Era angustiante responder os imensos questionários e decorá-los para as avaliações, acreditando que era a única maneira de consolidar o conhecimento. A partir das minhas experiências com a disciplina de História no curso pré-vestibular, comecei ainda não por completo, a desenvolver o interesse pelo estudo da História estabelecendo conexões das informações construídas pelos estudos, com a minha vida prática.

Após esse breve relato do meu processo de formação, acredito que aprender e ensinar História, assim como outras disciplinas, exige dos docentes atenção para as diversas possibilidades de metodologias que contribuem para que a História escolarizada seja significativa aos estudantes. Fica limitante o desenvolvimento dos alunos, quando o professor insiste em manter estratégias pedagógicas que foram eficientes em outros tempos, para outras gerações que também tinham como demanda às necessidades de seu tempo. Luis Cerri, em

seu texto *Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de História e didática da História*, nos conduz a reflexão sobre o conceito de consciência história de Jörn Rüsen e sua interface no conhecimento da história ensinada “por baixo” e “por cima”. Vejamos:

Por baixo, na medida em que o que se aprende da História na escola está em relação dialética com a consciência de si e do grupo no tempo, que existe em função das fases da vida do sujeito (criança, juventude e adultos), das diferentes regiões e situações, de seu papel na vida diária, na política e em outras esferas da vida, como é desenvolvida, como sofre a influência dos meios de comunicação de massa e dos processos de modernização de todos os aspectos da vida. (CERRI, 2004, p.34)

A História ensinada “por cima” seria aquela que as decisões tomadas sobre a História seriam dos grupos que se mantém no poder (CERRI, 2004). Sendo assim, ensinar História a partir das realidades vivenciadas pelo aluno reforça a relevância da disciplina no contexto escolar e dialoga com as demandas do tempo presente. Proporcionar uma experiência de estudo da História mais dinâmico e atrativo é um desafio para os docentes que desejam experiências significativas para os estudantes durante suas aulas. A formação docente deve ser contínua, por existir uma demanda por conhecimento histórico que possibilite a formação de sujeitos conscientes de sua ação no tempo presente.

A presente pesquisa propõe um estudo sobre os temas sensíveis da história do tempo presente devido as disputas por narrativas de determinados fatos históricos, que acabam tensionando as relações sociais. A escola, como ambiente de construção de conhecimento, não pode se ausentar das discussões que envolvem temáticas sensíveis, ou controversas, que disputam narrativas nas mídias, redes sociais e outros meios de comunicação e propagação de ideias. Como educadores comprometidos com o ofício de formação do sujeito, não podemos recuar diante desses encontros, mas necessitamos de estratégias didáticas fundamentadas pedagogicamente para uma abordagem segura, evitando assim o desgaste emocional desnecessário do docente.

Decidimos por meio da presente pesquisa oportunizar algumas discussões referentes ao racismo, que na histórica brasileira se apresenta como uma temática sensível que atravessa gerações expondo o corpo negro ao preconceito e à discriminação. Falar sobre o racismo não se configura em uma ação simplória. Discutir as questões étnico-raciais exige um processo de desconstrução do pensamento colonial eurocentrado que impõe a população negra a condição de subalternidade. O fomento de uma educação antirracista envolve educadores comprometidos com a trajetória de luta do Movimento Negro, posicionando-se frente as

situações observáveis de racismo e compreendendo a necessidade de desconstruir os estereótipos criados em relação ao corpo negro que interfere diretamente em sua formação identitária.

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. (hooks, 2017, p. 55-56)

A luta antirracista se faz diariamente em nossas relações interpessoais, no olhar sincero e atento para o racismo estrutural que impede a mobilidade da grande parte da população negra brasileira. Em relação à representatividade, devemos enquanto educadores estar sensíveis aos processos de inferiorização do negro nas narrativas históricas, bem como a falta de visibilidade do seu protagonismo em relação as lutas sociais, como por exemplo, a própria abolição da escravidão.

Diante dessa realidade, sugerimos a literatura negra como um campo de estudo riquíssimo, no qual os autores expressam através dos diversos gêneros literários, suas lutas, dores, alegrias, tristezas, esperança, ancestralidade, entre outras questões que revelam a identidade da população negra brasileira roubada com o processo da diáspora africana. Quanta cultura foi intencionalmente violentada para consolidar a exploração comercial dos corpos africanos. A literatura negra é resistência, por apresentar à sociedade a criatividade e intelectualidade do povo negro. Em sala de aula, a representatividade desperta e coloca os alunos negros no seu lugar de fala, possibilitando identificar suas lutas diárias contra o racismo, além de promover autoconfiança, autoestima, autoconhecimento e empoderamento. Sair da condição de opressão é um movimento libertador que exige conscientização, e não acontece do dia para a noite. Estamos falando de uma desconstrução cultural eurocentrada, que não abre espaço para que a voz de outros grupos étnicos se expressem com liberdade e propriedade.

Identificar-se com a palavra negro é comprometer-se com a luta antirracista na desconstrução de estereótipos relacionados a população negra brasileira que perduram até os dias atuais (CUTI, 2010). É certo que no processo de escolarização a literatura ainda é apresentada historicamente a partir do protagonismo branco, reforçando uma visão estereotipada do negro ao ser vinculado exclusivamente à escravidão. Alguns estereótipos necessitam ser desconstruídos diariamente, como: a condição da mulher negra

hipersexualizada e submissa aos desejos sexuais dos homens brancos e do homem negro forte para o trabalho pesado e incapaz de assumir posições sociais que lhe exijam aperfeiçoamento intelectual. Na história brasileira identificamos a intencionalidade do poder público de exclusão social, disfarçada de integração racial (mito da democracia racial), ao promover uma política de branqueamento que teve seus reflexos de questionamentos nas manifestações artísticas, incluindo a literatura. Conhecer a literatura negra, é olhar com mais cuidado para as atuais necessidades e enfrentamentos sociais da população negra brasileira. Conhecer escritores (as) negros (as) possibilita que a juventude negra entenda que em nossa história muitos homens e mulheres negros (as) contribuíram significativamente para que hoje a população negra brasileira enfrente os desafios da vida cotidiana conscientes de suas origens e ocupem espaços sociais que são de direito.

Quando realizamos um estudo sobre autores (as) negros (as) na história brasileira, identificamos pessoas que trouxeram uma grande contribuição para a produção literária em nosso país e que simplesmente não foram reconhecidos por sua notoriedade na proporção da grandeza de suas produções. No século XIX autores negros como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, João da Cruz e Souza, Joaquim Machado de Assis<sup>1</sup>, Tobias Menezes, José do Patrocínio, Lima Barreto e Auta de Souza; devem ser apresentados e estudados com mais frequência pelos alunos na educação básica.

A didática do ensino de História está diretamente conectada com a missão de não se limitar a uma transposição didática, ao cumprir uma sequência de conteúdos que expressam os valores e leituras de grupos que sempre estiverem em posição de privilégio. Direcionar o pensamento histórico levando em consideração as vivências da vida cotidiana, possibilita que a construção do conhecimento histórico escolar seja significativo.

O trabalho foi estruturado em três capítulos que oportunizam discussões necessárias para culminar no desenvolvimento do produto pedagógico. Intitulado como *O ensino de História e suas conexões com o tempo presente*, o primeiro capítulo propõe uma breve contextualização sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, além de analisar as possíveis conexões com a necessidade de desenvolver, como um avanço seguro para os docentes, os temas sensíveis nas aulas de História. Com objetivo de fundamentar as discussões, referenciamos a pesquisa em diversos autores como exemplos: Circe Bittencourt

---

<sup>1</sup> Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, sendo considerado um dos melhores escritores do país. Era filho de um pintor negro e de uma lavadeira de origem portuguesa. Até pouco tempo a imagem de Machado de Assis estava vinculada a de um homem branco, reforçando a concepção racista que não poderia vincular a imagem de um sujeito negro a um homem de sucesso, poder e respeito.

(2009); Ana Maria Monteiro (2007); Thaís Fonseca (2011); Marieta Ferreira (2019); Tereza Gabriel e Érika Frazão (2014); Henry Rosso (2006); Carmen Gil (2019).

O segundo capítulo intitulado como *O racismo como tema sensível no ensino de História*, traz para reflexão as questões raciais no Brasil; apresentando uma breve trajetória histórica do Movimento Negro em nosso país, bem como suas conexões com a educação antirracista; e para finalizar discutimos o conceito da literatura negra brasileira, suas referências históricas e sua importância para o ensino de História antirracista. Para fundamentar as discussões, apresentamos como algumas das referências utilizadas: Verana Alberti (2014); Daniel Pinha (2017); Martha Abreu e Hebe Mattos (2008); Munanga (2020); Nilma Lino Gomes (2017); Abdias Nascimento (2016); Frantz Fanon (2008).

Por fim o terceiro capítulo recebe o título de *Didática da História e a formação do pensamento histórico*, nos leva estabelecer possíveis diálogos entre ensino e aprendizagem que constituem a Didática da História, formação do pensamento histórico e a educação antirracista, promovendo uma experiência de aprendizagem significativa para o sujeito que está se reconhecendo no estudo do tempo. Também é no terceiro capítulo que apresentamos o blog *História & Vivências: um espaço de escrituras*, que se configura como uma proposta de produto pedagógico que tem por objetivo abrir possibilidades para a abordagem de uma educação antirracista na disciplina de História, inspirando-se no conceito de escritura desenvolvido pela escritora Conceição Evaristo (2020). O blog é uma ferramenta digital de fácil manuseio para autoria dos professores, oportunizando a participação ativa dos alunos. A proposta do blog *História & Vivências* é incentivar docentes a avançarem diante das temáticas sensíveis, fortalecendo os caminhos para que seja possível uma didática humanista da História. Entre os autores que fundamentam as discussões do capítulo, podemos citar exemplos, como: Jörn Rüsen (2001); Maria Auxiliadora Schmidt (2020); Conceição Evaristo (2020); Livia Natália (2020).

## **CAPÍTULO I O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONEXÕES COM O TEMPO PRESENTE**

### **1.1. Um breve histórico do ensino de História no Brasil**

Ensinar História no tempo presente é um grande desafio para os educadores que desejam priorizar um processo de ensino e aprendizagem significativo para seus alunos, trazendo para a sala de aula reflexões importantes que a disciplina proporciona discutir através dos seus eixos temáticos. Vivenciamos cada vez mais a era da facilidade na circulação de informações, o mundo da internet oportuniza que mensagens sejam compartilhadas em instantes e conteúdos sejam produzidos com facilidade através das mídias digitais, chegando aos nossos estudantes como fonte de pesquisa e de conhecimento. Para nós, professores de História, o acesso as informações de certa maneira tornaram-se positivo, porém é evidente a atenção que precisamos ter ao orientar nossos estudantes em relação a fidelidade e veracidade das informações que circulam nas mídias, principalmente nas redes sociais. Enfrentar o negacionismo tornou-se cada vez mais necessário em nossas salas de aula. Associar os conteúdos propostos na matriz curricular com a realidade do tempo presente não é mais uma opção e sim uma necessidade de sobrevivência da disciplina quanto produtora de conhecimento histórico escolar.

Ciente dos atuais desafios da disciplina de História na configuração da sociedade e da comunidade escolar, façamos um breve histórico do ensino de História no Brasil para avançarmos em discussões relacionadas ao tempo presente e ensino de História.

Em relação a História, precisamos compreender o seu processo de organização como uma disciplina escolar, conscientes de que a escolarização do conhecimento está associada aos saberes ligados a condicionantes sociais.

Concebidas dessa forma, as disciplinas escolares surgem dos interesses de grupos e de instituições, como os grupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da Igreja e do Estado, o que nos leva a situar no final da Idade Média, a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituíram como disciplinas escolares. (FONSECA, 2011, p.8)

Da Idade Média ao século XVII, predominou uma história associada ao ensino religioso e marcada por um serviço da educação dos princípios e a legitimação do poder. Característica tão marcante que verificamos alguns vestígios até o final do século XX. Cabia a sociedade definir quais conhecimentos seriam importantes para o processo de escolarização, com o objetivo de formar as elites e manter os reis nos tronos. Logo entendemos que o

processo de ensino sempre foi intencional para garantir a manutenção do poder nas mãos de grupos privilegiados. A afirmação científica da disciplina se constitui no final do século XIX, fundamentando-se no positivismo e no marxismo (FONSECA, 2011).

Em relação ao processo de ensino, precisamos destacar a História como uma disciplina que foi sendo estruturada nos primeiros momentos como um veículo de formação dos sujeitos para a sociedade do seu tempo. Inicialmente, o ensino da História se confunde com a história sacra, com propagação de valores religiosos para a sociedade vigente. As escolas jesuítas ensinavam História em seus currículos sem organização como disciplina escolar. Somente a partir do século XVIII, com o movimento Iluminista, que os conteúdos foram introduzidos como matérias escolares, voltadas para o progresso humano.

afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os efeitos dos grandes vultos da pátria. (FONSECA, 2011, p. 14)

A ensino de História tornou-se um instrumento de reflexão sobre a civilização e seu progresso, promovendo uma perspectiva nacionalista e contribuindo com a construção de identidades nacionais coletivas. Segundo Fonseca (2011),

afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os efeitos dos grandes vultos da pátria. (FONSECA, 2011, p. 14)

A França se destaca nos estudos relacionados ao ensino de História durante os séculos XVIII e XIX, com evidência das produções dos seguintes pesquisadores Pierre Nora, François Furet, Jacques Ozouf e Mona Ozouf. A partir dos autores citados, grandes avanços alcançamos no campo de pesquisa relacionado ao ensino de História. No Brasil, as pesquisas destacam as questões curriculares, o livro didático e o ensino do tempo presente. Sendo assim, faremos uma breve reflexão sobre a trajetória do ensino de História no Brasil e seus desafios no tempo presente.

Em relação a história do Brasil vale destacar que atualmente os pesquisadores em ensino de História buscam compreender que existem campos de pesquisas que extrapolaram os muros da escola, como jornais, televisão, rádio e redes sociais. Devemos considerar que esses espaços influenciam na construção do conhecimento histórico escolar, cabendo ao docente refletir sobre metodologias que contribuam para o ensino dos conteúdos e que tenha sentido para o estudante no tempo presente

Como já mencionado, tanto a História produzida por pesquisa acadêmica como a História-ensinada nas escolas de Educação Básica, são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada à construção de identidades individual, social e cultural. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo dessa disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos e de explicar ou dar um sentido ao presente em que vive. (GABRIEL e FRAZÃO, 2014, p. 247)

Sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, identificamos na educação jesuítica (período colonial) como um primeiro momento de estudos da História inseridos nas humanidades. O objetivo era formar o homem integral cristão, baseando-se na fé e na cultura (Humanidades, Filosofia e Teologia) através da pedagogia do Ratio Studiorum<sup>2</sup>. Com as reformas pombalinas em Portugal, os jesuítas são expulsos do Brasil e a formação escolar começa a ganhar um perfil inspirado nas ideias do Iluminismo, ligadas ao progresso, civilização, humanidades, crenças nas leis e justiça. Houve a secularização do ensino no espírito moderno, tendo a História como propedêutica necessária para os estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos.

A História e seu ensino se apresentavam, dessa forma, como guardiãs importantes da identidade nacional, concebida como um elemento unificador e homogeneizador das diferenças regionais, políticas, sociais, e culturais consideradas indispensáveis para a construção e manutenção dos Estados Nacionais modernos. (GABRIEL e FRAZÃO, 2014, p. 245)

Durante o período imperial, os currículos traziam conteúdos relacionados a História Sacra, História Universal e História da Pátria. Seguindo o pensamento liberal da época, o cidadão deveria ser produtivo e obediente as leis. O sistema educacional deveria ser controlado pelo Estado Imperial através de programas e currículos, com o objetivo de formar a elite dirigente brasileira e também como mecanismo de controle da população que era majoritariamente pobre e escrava. O objetivo era construir a identidade nacional por meio das políticas educacionais.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os efeitos dos grandes vultos da pátria. (FONSECA, 2011, p.14)

Em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a missão “de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais

---

<sup>2</sup> O Ratio Studiorum era um Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um Código de ensino que orientava as atividades dos colégios dirigidos pela Companhia de Jesus.

precisamente por meio do ensino de História” (FONSECA, 2011, p. 36). Sendo assim, a História como disciplina escolar começa e se estabelecer oficialmente com a visão de formar os cidadãos do Império brasileiro nos valores que exaltassem os fatos históricos notáveis do país, além de dedicar-se a formação moral de crianças e jovens durante o processo de escolarização.

A fundação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro em 1838, foi um marco na história da educação brasileira, servindo de modelo para as demais instituições e ensino que seriam criadas e implantadas no território nacional. O Colégio D. Pedro II em seus anos iniciais, oferecia o sistema de ensino secundário regular, passando por oito reformas em seu estatuto de ensino ao longo dos anos. A seguir apresentamos as matérias estudadas no curso secundário composto de sete anos, seguindo o regulamento de ensino do ano de 1881:

- 1º ano: História Sacra, Português, Geografia, Aritmética e Geometria.
- 2º ano: Português, Francês, Latim, Matemáticas elementares.
- 3º ano: Português, Francês, Latim, Geografia, Matemática elementares, Aritmética e Álgebra.
- 4º ano: Português, Francês, Latim, Geografia e Cosmografia, Matemática elementares.
- 5º ano: Português, Inglês, Latim, História Geral, Física e Química.
- 6º ano: Alemão, Grego, História Natural e Higiene, Retórica, Poética e Literatura Nacional, Filosofia.
- 7º ano: Italiano, Alemão, Grego, Português e História Literária, Filosofia, Corografia e História do Brasil. (PILETTI, 2021, p. 113)

Analisando as disciplinas estudadas, destaca-se a presença do ensino de História em quatro anos dos sete anos propostos, compondo no currículo imperial parte do grupo de disciplinas destinadas à Humanidades. Vale destacar a proposta de livro didático *Lições de História do Brasil* elaborado por Joaquim Manuel de Macedo, para o uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II em 1861, definindo métodos e procedimentos para o ensino de História como disciplina escolar (FONSECA, 2011, p. 38).

Em relação aos conteúdos e métodos de ensino da História, verificamos que a disciplina ganhou um slogan de “matéria decorativa” que perdura no tempo. Infelizmente encontramos muitos profissionais da área que ainda desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam a simples memorização dos conteúdos propostos, ignorando muitas vezes as novas tendências metodológicas para a didática da disciplina. Necessitamos compreender a realidade do aluno do tempo presente, onde as informações estão disponíveis com facilidade para que

sejam apropriadas e significadas em vida prática. Entendemos que o método mnemônico<sup>3</sup> não deve ser totalmente descartado pelos professores pelo fato de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da História, porém a compreensão dos conteúdos e suas conexões com os dias atuais são mais relevantes para a formação discente do que a simples memorização. O método Zabata foi criado e aplicado em algumas escolas do Rio de Janeiro e Bahia por volta de 1870 e consistia em estudar a História Universal através de mapas e uma linha cronológica, induzindo a aluno a memorizar os fatos universais associando ao espaço do acontecimento na linha cronológica. Por outro lado, precisamos estar atentos as críticas feitas ao método como nos alerta Bittencourt (2009):

É preciso, no entanto, na crítica aos métodos mnemônicos, identificar que tipo de memorização está sendo considerada desnecessária e passível de ser descartada. Parece acertado afirmar que a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado. (BITTENCOURT, 2009, p. 71)

No decorrer dos séculos XIX e XX as propostas do ensino de História no Brasil concentravam-se na formação moral e cívica do cidadão, associando-se a lições de leitura que fortificassem o senso moral por meio dos deveres com a Pátria. Mesmo após o advento da República, identificamos a formação de uma moral religiosa vinculada a História Sacra e estudos dos grandes personagens da vida pública que atestem um exemplo de moral para as futuras gerações. Como observou Circe Bittencourt, “a narração da vida dos santos e de heróis profanos denomina-se *história biográfica* e era defendida pelos educadores da época como um “modelo pedagógico” para as classes elementares” (BITTENCOURT, 2009, p. 62, grifos do autor).

Nas décadas de 1930 e 1940 consolida-se a História como disciplina escolar e sedimentou-se nas escolas primárias uma memória histórica nacional e patriótica como fruto de uma política educacional para as admissões aos cursos ginasiais. As Reformas de Francisco Campos em 1931 e a centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública, definiu programas e métodos de ensino. A Reforma de Gustavo Capanema em 1942 trouxe a História do Brasil como disciplina autônoma e voltada para a formação patriótica. Como referência nacional em programa de ensino, tínhamos o Colégio D. Pedro II (1951) que

---

<sup>3</sup> Um método mnemônico muito conhecido no ensino de História foi proposto pelo historiador francês Ernest Lavisse, pretendendo desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade de memorização.

“orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas” (FONSECA, 2011, p. 43).

No decorrer dos anos de 1960 e depois da Lei 5.692 de agosto de 1971, os Estudos Sociais<sup>4</sup> foram introduzidos em todo o sistema educacional brasileiro. Com a proposta de desenvolver de forma integrada o indivíduo e a sociedade, os conteúdos deveriam ser trabalhados para auxiliar o aluno na inserção em sua comunidade. Os conteúdos da disciplina de Estudos Sociais proviam da Geografia Humana, Sociologia, Economia, História e Antropologia Cultural. A fusão dessas áreas do conhecimento, principalmente da História com a Geografia que transformou-se em Estudos Sociais, tinha como o objetivo de sintetizar o estudo para a sociedade e de diminuir o número de docentes. Em relação às disciplinas e matérias em Estudos Sociais, Bittencourt (2009) nos esclarece que

Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento da capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele. (BITTENCOURT, 2009, p. 74)

Para que a proposta fosse eficiente, os métodos ativos<sup>5</sup> inspirados em pressupostos da psicologia cognitiva, foram implementados para que os indivíduos tivessem uma vida atuante em comunidade a partir das experiências escolares. Através dos métodos ativos, os estudantes podiam observar e descrever as situações de trabalho e incentivava-se a realização de visitas aos locais históricos e de excursões (BITTENCOURT, 2009). Os conteúdos históricos, por meio do Estudos Sociais, limitavam-se a recordação de datas cívicas e as comemorações dos feitos dos grandes heróis e dos grandes acontecimentos nacionais.

Mesmo com a proposta dos métodos ativos, ainda prevalecia no Brasil a valorização dos métodos mnemônicos no ensino de História. Cada vez mais os exames de qualificação exigiam dos alunos o domínio dos conteúdos de caráter enciclopédico. Estamos nos remetendo aos anos 30 do século XX e ainda podemos observar, nos dias atuais, características semelhantes as práticas pedagógicas de alguns profissionais. A partir dos anos

---

<sup>4</sup> Inspirado nas escolas norte-americanas, a partir dos anos 1930 foram adotados no Brasil em algumas escolas conhecidas como “experimentais” ou “vocacionais”.

<sup>5</sup> Os métodos ativos colocam o ponto de partida para a aprendizagem no centro de interesse do aprendiz, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela ação interativa do estudante com o objeto de conhecimento, rompendo com a postura receptor passivo de conteúdos. Os métodos ativos baseiam-se na aprendizagem por experiências, fundamentadas em Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952).

40 e 50 do século XX, vários artigos foram publicados em revistas de História que propunham uma mudança no método de ensino da disciplina. Uma das pioneiras nesse processo foi a professora Amélia Americano, da cadeira de didática da USP, que propunha uma necessidade de neutralidade e objetividade. A tese da professora fazia uma crítica a História mnemônica e propunha que os fatos históricos deveriam ser estudados para despertar outros aspectos da inteligência humana como raciocínio, julgamento crítico e imaginação construtiva. As novas propostas consistiam em desenvolver técnicas de ensino, utilizando-se dos mais variados recursos didáticos para promover uma História de caráter científico e com produções científicas. Sobre os métodos de ensino, Bittencourt (2009) nos afirma que

Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional”. Havia técnicas para trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido, etc. Não havia portanto necessidade de pensar no conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar “técnicas de ensino”. (BITTENCOURT, 2009, p. 90)

Durante o regime militar no Brasil, as escolas que repensavam a função social e política das disciplinas escolares promovendo uma renovação do ensino na articulação de conteúdos e métodos, foram fechadas e consideradas “técnicas subversivas”.

A partir dos anos de 1980 houve um intenso debate no Brasil sobre os conteúdos escolares. Os defensores da “educação popular”, baseavam-se nas ideias de Paulo Freire e sustentavam a proposta de conteúdos significativos que se transformavam em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fundamentada na psicologia de aprendizagem piagetiana, foi um passo importante para os novos debates sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Novos métodos foram idealizados para que os conteúdos ministrados em cada disciplina promovessem a aquisição de valores, habilidades e competências. Na disciplina de História não foi diferente, pois como observamos anteriormente a mesma não se limita a função de formar os sujeitos para uma educação enciclopédica e mnemônica, entende-se que os conteúdos devem promover no discente a construção de uma visão crítica da sua realidade e do mundo, sendo por exemplo, capaz de fazer comparações com outras épocas a partir de habilidades desenvolvidas como a leitura, a interpretação de textos e imagens. Os saberes dos alunos e professores devem ser levados em consideração para construção do conhecimento. A escola assume cada vez mais o papel de uma instituição que promove a formação cidadã para os novos desafios da sociedade contemporânea.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma interação nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados. (BITTENCOURT, 2009, p. 106)

Nos anos 1980 o ensino de História alinhou-se ao processo de reconstrução da democracia no Brasil. Entre os modelos de ensino, podemos destacar o programa mineiro de 1986 que tornou-se referência para os outros Estados brasileiros.

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte de professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classes e das transformações infraestruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo. (FONSECA, 2011, p. 49)

A partir dos anos de 1980 e início de 1990, a historiografia brasileira passava por um intenso processo de renovação com o advento da Nova História, título de uma coleção de ensaios editadas por Jacques Le Goff na França que se apresenta com uma corrente historiográfica do século XX, se opondo ao paradigma tradicional ao propor uma análise e interpretação crítica dos fatos. O ensino de História estava cada vez mais atendo para as discussões historiográficas acadêmicas, trazendo para a escola essas questões através dos programas de ensino e livros didáticos. Linhas de pesquisa como história das mentalidades e história do cotidiano são apresentadas como inovação no ensino de História.

Coleções paradidáticas como *O cotidiano da História* ou didáticas como *História-cotidiano e mentalidades* significavam, num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinos fundamental e médio. Com o tempo, à medida do aprofundamento do debate, isso passou a significar sinal mudança de paradigmas no ensino de História. (FONSECA, 2011, p. 52, grifo do autor)

É interessante observar que até então os professores da disciplina de História tinham certa autonomia na elaboração dos seus currículos e programas de ensino. Modelos eram implementados nas instituições de ensino, sendo seguidos por professores que desejavam aderir as propostas de renovação que vinham das discussões das abordagens historiográficas nas Universidades. Com a elaboração dos PCNs, documento orientador e não obrigatório, associado ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), observamos cada vez mais a criação de programas curriculares atrelados aos livros didáticos.

Entendendo o currículo escolar como um território de disputas (ARROYO, 2013), a escolha dos conteúdos, do que se ensinar na disciplina de História, é uma grande questão de discussão acadêmica e entre os professores que enfrentam diariamente os desafios do processo de escolarização em suas salas de aula. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> estabeleceu como norma o desenvolvimento de objetos de conhecimento, habilidades e competências em todas as etapas e modalidades da Educação Básica em território nacional. Questiona-se a eficiência da base e se realmente sua proposta de democratizar o acesso ao conhecimento atende as necessidades de cada comunidade escolar que compõe a diversidade multicultural do nosso país. Mais um desafio para a construção do conhecimento histórico escolar, trazer um real significado para as propostas curriculares no cotidiano de cada aluno, respeitando as diferentes identidades.

Poderíamos ver as mesmas tensões identitárias quando mudamos o foco de nossa matéria para nossas formas de viver. Lembro de um professor: “Entro em crise quando tenho de ensinar conhecimentos, visões do real que não coincidem com minha vida real, com a história, as lutas pela vida que acontecem no meu entorno e em minha vida”. Por aí passam as tensões entre nossas identidades docentes atreladas às verdades que ensinamos e nossas identidades pessoais e coletivas unidas às verdades que vivenciamos. A negação de direitos de que padecemos.

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (ARROYO, 2013, p. 29)

Muitos são os desafios da educação voltada para o século XXI, porém não podemos desprezar todo o processo de construção do pensamento e da didática da História para propor novas ações que promovam uma formação significativa. Todas as disciplinas escolares estão envolvidas nesse processo de renovação de metodologias para atender um público cada vez mais globalizado e que deseja produzir conhecimento relacionado ao seu cotidiano, atestando um sentido para a construção do mesmo. A produção do conhecimento histórico também passa por esse processo de transformação. Quantas vezes os alunos questionam seus professores sobre o sentido de estarem estudando determinados conteúdos durante as aulas de História? Sempre buscamos, em uma luta incansável, mostrar um sentido da disciplina que muitos ainda não conseguiram compreender. Um questionamento nasce a partir dessa reflexão: Seria culpa do professor o desinteresse dos alunos pela disciplina? Ou simplesmente,

---

<sup>6</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

os alunos não desejam compromisso com o processo de ensino e aprendizagem? Bom, para responder esses questionamentos, precisamos refletir que não existe um culpado nessa história. É importante reforçarmos que a formação inicial de muitos docentes precisa atender a uma geração cada vez mais conectada e imediatista, no entanto não devemos culpá-los por essa questão. Os desafios encontrados em sala de aula vão além dos muros da escola e sempre necessitarão de um processo de formação continuada que auxilie o trabalho pedagógico diante dessas questões, considerando o dinamismo da sociedade e as necessidades pontuais em cada momento histórico. Como docente, entendo a relevância do investimento em formação continuada para que o professor encontre possibilidades de trabalho que ofereçam um ensino mais significativo para a realidade de vida do aluno.

O preparo pedagógico do docente é de grande importância para uma atuação em sala de aula menos intuitiva. Sabemos que o domínio dos conteúdos é de extrema importância para o trabalho do professor, no entanto é importante o entendimento sobre a relação dos conteúdos com a vida prática aluno. Precisamos fazer uma leitura de mundo e entender que as gerações mudaram e as necessidades para a vida em sociedade também estão em constantes transformações. Se os professores de História da educação básica não compreenderem a contribuição da disciplina para a formação educacional no tempo presente, a mesma continuará não fazendo sentido para muitos estudantes que frequentam as salas de aula e ainda se deparam com uma didática que mecaniza e engessa o processo de ensino e aprendizagem. Quando os conhecimentos disciplinares estão relacionados com as vivências dos estudantes, a aprendizagem se torna mais enriquecedora e transformadora.

As tensões estão postas entre um trabalho de conhecimentos disciplinares frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores e um trabalho que é forçado a olhar para crianças e adolescentes, jovens e adultos concretos e a incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma mais enriquecedora de ser docentes-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas. (ARROYO, 2013, p. 32)

Levando em consideração os diferentes contextos históricos, entendemos que as tendências pedagógicas influenciaram as práticas que atendiam as necessidades de cada sociedade no seu tempo. Podemos elencar algumas tendências que nos auxiliam a compreender as características históricas do processo formativo e a construir conscientemente a nossa trajetória pedagógica, são elas: Liberal Tradicional, Liberal Renovada Progressivista

Escola Nova, Renovada Não Diretiva, Liberal Tecnicista, Progressista Libertadora, Progressista Libertária e Crítico Social dos Conteúdos. É importante destacarmos que cada tendência pedagógica está relacionada a um contexto histórico específico e cabe a nós como profissionais da educação identificarmos as necessidades sociais referentes aquele momento e compreendermos que todas as tendências têm algo de interessante para contribuir em nossas reflexões sobre as atuais práticas pedagógicas.

As discussões entre os profissionais da educação estão relacionadas aos conteúdos escolares e suas reais aplicabilidades. Não é diferente entre os professores de História, que constantemente questionam a importância de determinados conteúdos para a formação do aluno. Podemos destacar, entre as tendências pedagógicas apresentadas, a crítico social dos conteúdos que têm como referências teóricas brasileiros como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Cipriano Luckesi; os quais definem que os conteúdos ministrados em sala de aula são indissociáveis da realidade do aluno, sendo vivo e concreto. Os conteúdos selecionados pelo professor têm como objetivo contribuir com a vida social do aluno e promover uma transformação da sociedade. O professor atua como motivador crítico, que a partir da realidade do aluno apropria-se dos saberes por meio das trocas culturais, associando aos conteúdos ministrados.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (LUCKESI, 1994, p. 71)

Cada vez mais o professor de História precisa estar consciente de suas práticas, com domínio dos objetivos da disciplina para a formação dos seus alunos. Analisar a realidade social do aluno e entender como os conteúdos podem contribuir em sua formação é um caminho importante para tornar o ensino da disciplina significativo. A crise da importância das disciplinas escolares está relacionada, entre outras questões, a uma crise social e cultural gerada a partir das expectativas e intenções de professores e alunos em relação a aplicabilidade dos conteúdos, assim:

No caso da História, essa questão fica exacerbada, na medida em que seu estudo contribui de forma significativa, e explicitamente assumida pelos seus professores, para o desenvolvimento da leitura do mundo, para a formação de valores e da cidadania. (MONTEIRO, 2007, p. 12)

Definitivamente compreendemos que uma realidade de aprendizagem significativa está posta a todas as disciplinas e em específico, no caso da História, o desafio torna-se mais relevante devido a contribuição que a disciplina oferece para a formação de valores tão importantes no sujeito vivente no tempo presente.

Defendemos, assim, que esse potencial transformador pode se desenvolver de forma mais radical perante as demandas de nosso presente, na medida em que a mobilização de memórias nas aulas de História se articule também com as demandas de diferença formuladas pelos diferentes grupos que lutam por reconhecimento no cenário político contemporâneo. (GABRIEL e FRAZÃO, 2014, p. 259)

## **1.2. O significado da história do tempo presente nas aulas de História**

Quando enxergamos os desafios do ensino de História do tempo presente, muitas questões ocupam nossa mente e nos levam a refletir sobre a necessidade de aprofundarmos no conhecimento metodológico da disciplina e de cumprir uma das missões mais nobres do ensino de História que é desenvolver a crítica e não simplesmente oferecer uma visão crítica dos fatos históricos (DELGADO e FERREIRA, 2013).

Entendemos que um objetivo da disciplina é estimular o estudante a analisar os documentos históricos e realizar críticas, problematizando os acontecimentos que exercem influência direta no seu cotidiano. A proposta do ensino de História não consiste em privilegiar visões ideológicas na construção do conhecimento histórico escolar, mas sim levar o aluno a perceber como é necessário o ensino da disciplina no tempo presente.

Vivenciamos momentos muito desafiadores para o ensino de História, correntes negacionistas em relação aos fatos históricos já legitimados em pesquisas científicas são diariamente colocadas em “xeque” nas redes sociais, que por sua vez, vinculam informações depreciativas em relação as pesquisas acadêmicas. O maior alvo do negacionismo relaciona-se aos temas que consideramos sensíveis ou traumáticos na historiografia do tempo presente, que entre eles podemos destacar o holocausto e a ditadura militar no Brasil, além dos falsos argumentos que afirmam o mito democracia racial. São essas temáticas sensíveis que devem fomentar o ensino de História atualmente, pois relacionam-se as reais situações vivenciadas

pelo aluno em sua vida prática.

Em relação ao negacionismo, algumas considerações precisamos tecer para avançarmos nas discussões dos temas sensíveis na história do tempo presente e suas repercussões em sala de aula. Segundo o professor Marcos Napolitano,

O negacionismo poderia ser definido como a negação de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma “suposta verdade oculta” pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos “interesses políticos ligados ao sistema”. (NAPOLITANO, 2021, p. 98)

A partir do fim do século XIX, abriu-se na historiografia pesquisas relacionadas a história do cotidiano, as lutas sociais e direitos das minorias. Essa nova abordagem contrapõe-se ao estudo tradicional da História, como fruto das novas elites políticas dos Estados Nacionais, que valorizavam narrativas heroicas e memórias que deixavam em esquecimento grupos sociais oprimidos. Esse novo olhar surge em maior escala após o fato traumático do Holocausto, que se configura como um crime hediondo e racista. Na disputa pelo passado, o Holocausto é um exemplo claro de negacionismo devido a articulação e interpretação equivocada dos argumentos, fatos, testemunhos e documentos que desconstruem as memórias das vítimas, utilizando-se de um revisionismo histórico negacionista. Os professores de História devem estar atentos aos argumentos negacionistas que atravessam a construção do conhecimento histórico escolar, pois o discurso negacionista sempre exige o direito da liberdade de expressão e de opinião como estratégias para justificar as ideias.

Desqualificar os testemunhos das vítimas; acusar de falsidade documentos históricos reconhecidos pelos historiadores; acusar a inexistência de provas materiais do crime; supervalorizar qualquer documento que comprove sua tese negacionista sem a devida crítica documental. (NAPOLITANO, 2021, p. 93)

É importante sempre esclarecermos para nossos alunos que a história está relacionada a uma operação intelectual analítica, possuindo um método de pesquisa e divulgação de conhecimento, já a memória é um campo de disputas e está relacionada a uma construção de identidades por grupos sociais e instituições ao longo das gerações. Endende-se portanto que “a memória não é mais monopólio de um grupo, e sim um campo de lutas políticas e cultural, em que lembrar e esquecer depende de quem comemora e memoriza e dos interesses que estão em jogo no presente em que a relação com o passado é estabelecida” (GABRIEL e

FRAZÃO, 2014, p. 246).

Outro conceito que precisamos discutir seria o de revisionismo histórico, que consiste na perspectiva de mudanças de interpretações, por meio de fontes de pesquisa sobre narrativas históricas já consagradas.

O revisionismo propriamente historiográfico, ou seja, aquele calcado em argumentação lógica, novas fontes e métodos, ainda que coloque em xeque perspectivas dominantes na opinião pública, progressista ou conservadora, não pode ser descartado. Ele faz parte do debate historiográfico e como tal deve ser encarado. (NAPOLITANO, 2021, p. 99)

É importante diferenciarmos o revisionismo científico de revisionismo negacionista. O primeiro propõe uma revisão historiográfica considerando os métodos científicos de pesquisa histórica, na proposta de trazer leituras diferentes sobre as narrativas que comumente apagam as memórias de grupos marginalizados socialmente e invisibilizados nas narrativas consagradas ou consideradas oficiais. Em contraposição existe um revisionismo ideológico que tem por objetivo explorar as temáticas sensíveis de forma sensacionalista e descontextualizada, não levando em consideração os métodos e a ética da pesquisa historiográfica. Nessas interpretações comumente estão presentes o anacronismo, demonstrando a falta de critério e metodologia adequada para uma pesquisa histórica científica.

A definição da palavra anacronismo nos dicionários é clara: trata-se de um erro de cronologia. Tal erro ocorre quando se descrevem, se explicam, se justificam personagens e/ou ações de um tempo utilizando elementos e argumentos de outras épocas que não aquela à qual o personagem e/ou ação em foco se situa. É uma atitude ou fato que não está de acordo com sua época e que resulta em um desalinhamento, em uma dissonância entre um período de tempo e uma época. O anacronismo acontece quando se estabelece relação entre dois tempos. (OLIVEIRA, 2019, p. 19)

Trazer essas discussões para sala de aula é um grande desafio para o ensino da história no tempo presente. O revisionismo historiográfico é importante para trazer sujeitos silenciados das narrativas históricas dominantes, logo contrapõe-se ao revisionismo ideológico que faz reforço ao silêncio de temas sensíveis e desqualifica visões críticas da história (NAPOLITANO, 2021).

A História do tempo presente é um campo de pesquisa muito desafiador e rompe com concepções mais clássicas relacionadas às metodologias no estudo da História. Os historiadores do tempo presente estão próximos do objeto de estudo, não mantendo um

distanciamento do fato que classicamente é defendido pelos especialistas nos estudos relacionados à História de longa duração. O campo de estudo da História do tempo presente refere-se ao passado atual, como observamos nas reflexões de Marieta Ferreira e Lucilia Delgado sobre o regime de historicidade do tempo presente.

(...) o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa. (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 25)

Trazer para a sala de aula as temáticas relacionadas a história do tempo presente vem de encontro com as verdadeiras demandas sociais hodiernas. Não podemos como professores desprezar tais temas por simplesmente não desejarmos envolvimento nas questões sensíveis que, por sua vez, podem gerar divisão de opiniões no desenvolvimento das aulas. É preciso pensar que para o ensino da disciplina tornar-se significativo, devemos estabelecer vínculos com o contexto de vida dos estudantes, buscando ferramentas metodológicas que proporcionem a aprendizagem efetiva dos conteúdos e também contribuam na formação crítica em relação as problemáticas do tempo presente, bases para a construção do conhecimento histórico.

Esse desafio também inclui o professor de História do ensino básico, que não é um mero repetidor da historiografia acadêmica, mas que precisa manter com ela um diálogo fecundo, acessível aos alunos que devem desenvolver um pensamento histórico e conhecer as bases da produção do conhecimento sobre o passado. (NAPOLITANO, 2021, p. 105)

Nas aulas de História o docente pode explorar diversas fontes documentais que possibilitem um aprendizado e dinamizem o processo de ensino e aprendizagem. Podemos desenvolver com os alunos atividades com acesso aos documentos presentes em arquivos através da internet, exibir filmes ou documentários que contemplem o tema de estudo proposto, além de utilizar narrativas orais e a literatura como fonte de estudo e pesquisa. Quando trabalhamos com as temáticas do tempo presente, necessariamente é importante pensar sobre os recursos documentais que possibilitem o aprofundamento do tema com intencionalidade em conexão com as demandas sociais. A proposta não é tornar o aluno um “pequeno historiador”, mas sim promover momentos de aprendizagem que dinamizem o ensino da História e possibilitem um entendimento de que as temáticas propostas são frutos de

um processo de estudo mais amplo de historiadores através da pesquisa acadêmica. Circe Bittencourt resume a ideia de Henri Moniot em relação ao cuidado do professor ao utilizar o documento em sala de aula:

De maneira categórica, Henri Moniot adverte-nos de que o historiador, aos selecionar suas fontes de pesquisa, já possuiu um conhecimento histórico sobre o período e tem domínio de conceitos e categorias fundamentais para análise histórica. Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos. (BITTENCOURT, 2009, p. 329)

Apresentar os documentos como proposta didática nas aulas é uma maneira de aproximar os alunos do tema proposto e de apresentar as fontes que os historiadores utilizam para produzir as pesquisas históricas.

Muito se discute sobre as relações entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar. Seria possível produzir conhecimento histórico nas escolas levando em consideração outras esferas de saber além da produção acadêmica? Como o professor compreende esse caminho do saber? Como relacionamos essas questões com a história do tempo presente? Entende-se por conhecimento histórico acadêmico o saber que “se refere genericamente aos processos de construção de conhecimento definidos pelos padrões da ciência moderna que têm a universidade como a instituição de referência para sua formação” (KNAUS, 2019, p. 47).

O conhecimento histórico acadêmico afirma o caráter científico da História na produção de conhecimento e reforça a ideia de que a produção de conhecimento fica isolada nos campos de pesquisa das bibliotecas e universidades, afastando “a pesquisa científica dos contextos de inserção social do conhecimento e sustenta o pressuposto da separação entre as instâncias de produção e aplicação de conhecimento” (KNAUS, 2019, p. 48). Nesse sentido podemos entender que o conhecimento produzido nas academias é importantíssimo, porém existem outros espaços que possibilitam a produção do mesmo a partir das necessidades dos grupos sociais envolvidos.

Entendemos a escola como um espaço de produção de saber, não como um lugar somente de recepção do conhecimento externo produzido nas academias, colocando os professores como mediadores desse processo sem influenciarem nas escolhas e necessidades dos “receptores” do conhecimento. O conhecimento histórico escolar surge dos avanços nas pesquisas sobre ensino e didática da História, fomentando nas discussões acadêmicas a

conscientização da escola como espaço político de construção de conhecimento, com professores que produzem e mobilizam saberes. Vejamos algumas pesquisadoras que contribuíram com o fomento do ensino de história como campo de pesquisa:

No Brasil, Elaza Nadai (USP), Circe Bittencourt (USP/PUC-SP), Katia Abud (USP), Ernesta Zamboni (Unicamp), Selva Guimaraes (UFU), Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Lana Mara de Castro Siman (UFMG/Uemg), pesquisadoras que concluíram doutorado entre as décadas de 1980 e 1990, iriam contribuir (por meio da divulgação de seus estudos e também orientações na pós-graduação) de modo importante para a conformação do ensino de história como objeto de campo de pesquisa. (SILVA, 2019, p. 51)

A escola é um espaço de produção do saber e nela observamos sua diversidade na construção do conhecimento considerando os sujeitos, identidades e os desafios do tempo presente.

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimento produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escola, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos os circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou massa). (SILVA, 2019, p. 52)

Ensinar a História somente na perspectiva da transposição didática é muito limitante para atender as demandas surgidas no cotidiano escolar. Passamos por momentos de renovação nas abordagens pedagógicas, mas o grande diferencial está em trazer para a discussão sempre as temáticas que estão latentes no tempo presente. Nos últimos anos, observamos uma atenção das academias sobre o conhecimento que é produzido na escola e como relações devem ser estabelecidas entre o conhecimento acadêmico e o escolar, sempre levando em consideração a formação identitária do sujeito.

(...) tanto a história produzida por pesquisa acadêmica como a História-ensinada nas escolas de Educação Básica são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada à construção de identidade individual, social e cultural. (GABRIEL e FRAZÃO, 2014, p. 247).

O papel do professor nesse contexto é muito relevante por estar atento às discussões surgidas na comunidade escolar, levando essas questões para a universidade que por meio das pesquisas colaboram com a legitimação das abordagens teóricas e didáticas. O avanço das pesquisas relacionadas ao ensino e didática da História contribuem muito para a abordagem

mais intencional, segura e autoral do professor em sala de aula, evitando reproduzir narrativas descontextualizadas das vivências do tempo presente.

É cada vez mais comum escutarmos relatos de professores que foram questionados por alunos sobre os conteúdos ministrados nas aulas, afirmando que as informações oferecidas e discutidas pelos professores em sala de aula não são verídicas, argumentando que “*leu na internet*” ou “*assistiu no youtube*” que o fato narrado pelo professor não foi “*bem assim que aconteceu*”. Essas situações acabam desestimulando o docente, pois desvaloriza seu fazer pedagógico e conseqüentemente toda sua formação acadêmica. Enfrentar essas situações exige um trabalho intencional e que contribua para desenvolver a “autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2009, p. 327). A partir dos documentos e de todo preparo teórico do professor, alguns enfrentamentos podem ser realizados nas aulas de História.

Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhe permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. (SILVA, 2019, p. 54)

Trazer a história do tempo presente para a sala de aula é uma proposta que contribui significativamente com a construção do conhecimento histórico escolar mais próximo dos desafios cotidianos que os alunos enfrentam nos mais variados espaços de socialização. Nas próximas linhas faremos um resgate da história do tempo presente como campo de pesquisa da História, analisando suas propostas de investigação e significando a produção acadêmica nas aulas de História. Os historiadores do tempo presente estão atentos aos novos temas, às transformações e às construções dos fatos que direcionam a historiografia no tempo presente.

A esse respeito, frequentar a história do tempo presente talvez seja uma boa precaução, o meio mais seguro de nos resguardarmos da tentação que sempre nos espreita de introduzir no relato do passado uma racionalidade que não podia estar lá. A operação indispensável de tornar inteligível não deve exercer-se em detrimento da complexidade das situações e da ambivalência dos comportamentos. A história do tempo presente é um bom remédio contra a racionalização a posteriori, contra as ilusões de ótica que a distância e o afastamento podem gerar. (RÉMOND, 2006, p. 209)

O campo de pesquisa relacionado a história do tempo presente atualmente possui mais aceitação entre os historiadores devido aos avanços nas produções acadêmicas e melhor

definição dos seus métodos de pesquisa. A grande discussão relacionada a esse campo de pesquisa está associada a posição do historiador frente ao tempo presente e a produção de conhecimento histórico. Por estar inserido nas emoções do seu tempo, considerava-se que os pesquisadores não tinham condições de analisar os fatos com mais neutralidade. Necessitava de um afastamento temporal, uma visão retrospectiva, para que a construção historiográfica fosse considerada científica.

Aos que nos diziam: é preciso esperar o tempo transcorrer até o tempo presente para tornar-se objeto de história, querendo com isso indicar a irredutibilidade, a especificidade, respondíamos: não há diferença entre a atividade do historiador que estuda a guerra do Peloponeso e a daquele que se interessa pela II Guerra Mundial; não há razão para estabelecer uma diferença e distinguir a história do tempo presente. (RÉMOND, 2006, p. 207)

Na História não havia espaço para questionamento e problematização dos fatos, devido as narrativas que sempre fortaleciam os grandes feitos e personalidades. As memórias estavam a serviço de grupo que se mantinha no poder, invisibilizando as identidades dos demais grupos sociais e suas memórias coletivas. Frente a essas questões, observa-se que com os avanços nas pesquisas históricas e suas discussões metodológicas, o objeto de pesquisa dos historiadores aos poucos deixa de ser o passado glorioso da nação e concentra-se nas realidades sociais, abrindo espaço para discussões referente a outras memórias particulares e coletivas (GABRIEL e FRAZÃO, 2014).

As preocupações dos historiadores do tempo presente estão ajustadas às demandas do seu tempo presente, não recontando simplesmente a história como na perspectiva positivista. Na construção das narrativas históricas, precisamos compreender que o historiador não é neutro diante de um objeto de estudo. Ele é convidado cada vez mais a estudar os problemas que transpassam os nossos dias, como possibilidade de salvação da disciplina histórica.

Eis porque, a fim de evitar o risco atual de pulverização, cumpre, a meu ver, reorientar a pesquisa para problemáticas mais globais, geradoras de esquemas explicativos capazes de servir à busca de sentido de nossos contemporâneos. Ao longo de toda a sua obra, Lucien Febvre bateu-se pela história-problema. Há um século, lord Acton já aconselhava a seus alunos de Cambridge: “Estudem os problemas e não os períodos. Eis o caminho da salvação para a história do tempo presente e também para toda a disciplina histórica. (BÉDARIDA, 2006, p. 226)

A característica mais desafiadora do estudo da história do tempo presente está relacionada aos testemunhos vivos que contestam e vigiam os historiadores no seu processo de investigação dos fatos, “afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos” (FERREIRA, 2018, p. 83). As memórias tornam-se objetos de pesquisa

do historiador do tempo presente, reafirmando o sentido da história de reconstruir as memórias coletivas (considerando a diversidade social), formar cidadãos críticos e dar sentido ao presente vivido pelos sujeitos.

Como já mencionado, tanto a História produzida por pesquisa acadêmica como a História-ensinada nas escolas de Educação Básica são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada à construção de identidades individual, social e cultural. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo dessa disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos e de explicar ou dar um sentido ao presente em que vive. (GABRIEL e FRAZÃO, 2014, p. 247)

A História pertence a todos, não somente aos historiadores e pequenos grupos que constroem uma narrativa favorável ao seu grupo. O historiador do tempo presente não é um observador distante do objeto de pesquisa, sua abordagem é próxima do fato, dos problemas, dos temas sensíveis que atravessam suas vivências; impossibilitando sua neutralidade diante dos fatos.

A denominação *histoire du temps present* foi elaborada por François Bédarida, começando a ser adotada entre os historiadores do tempo presente após a Segunda Guerra Mundial. As revoluções do século XX estimularam os estudos do tempo presente. Na França, 1978, é criado por François Bédarida o *Institut d'Histoire du Temps Présent* (IHTP), que tinha como objetivo “promover, coordenar, dar impulso, convidar ao trabalho coletivo” (RÉMOND, 2006, p. 204). Era necessário também definir os conteúdos de pesquisa, metodologias, fontes de pesquisa, sobre o modo de pensar e escrever; um campo de pesquisa novo que necessitava de legitimação entre a comunidade acadêmica que em sua grande maioria defendia que o historiador deveria ter uma visão retrospectiva do seu objeto de pesquisa, ou seja, um afastamento seguro para a realização de sua interpretação. René Rémond afirma que o sucesso do *Institut d'Histoire du Temps Présent* é mérito de Bédarida: “Hoje, transcorridos todos esses anos desde a criação do IHTP, podemos dizer que ele é um sucesso, e se estamos aqui reunidos é antes de tudo para saudá-lo, sem triunfalismo, para testemunhá-lo e atribuir seu maior mérito a François Bédarida” (RÉMOND, 2006, p. 204).

Segundo Roger Chartier (2006) o “historiador do tempo presente investiga seres de carne e osso contemporâneos”, ou seja, seus estudos se relacionam ao presente das sociedades, é o passado incorporado no presente. Seu objeto de pesquisa e seus observatórios estão atentos as necessidades do tempo presente, às questões sociais sensíveis dos sujeitos. O historiador acaba sendo testemunho do seu tempo, dificultando de certa forma seu trabalho de

investigação.

Outra singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta também aí dificuldades, porque ele mesmo é também testemunho e ato do seu tempo e, muitas vezes, está sobremaneira envolvido nesse movimento de aceleração que o faz supervalorizar os eventos do tempo presente, especialmente porque os séculos XX e XIX têm sido mais ricos em grandes mudanças, em detrimento dos fenômenos de longa duração que necessitam de maior recuo. O tempo presente, definido segundo esses critérios é, portanto, um período móvel que se desloca com o desaparecimento progressivo das testemunhas. (FERREIRA, 2018, p. 87)

Em relação ao modo de pensar a história e escrevê-la, o IHTP conseguiu legitimar a história do tempo presente através de inúmeras publicações e simpósios, fortalecendo cada vez mais o campo de estudo frente a historiografia positivista que coloca o historiador na posição de não construir a história, cabe a ele recontar os fatos ocorridos no passado. O ofício do historiador está diretamente relacionado com a verdade, validando todo o processo de pesquisa junto as fontes para combater o negacionismo (tão presente em nossos dias). A história do tempo presente se apresentou como o novo necessário que, de certa maneira, incomodou por inovar em sua metodologia de pesquisa e por trazer o posicionamento do historiador no seu tempo presente.

Para o historiador modernista, a história do tempo presente, pelo menos como ele a imagina, desperta um mau sentimento: a inveja. Antes de tudo, inveja de uma pesquisa que não é uma busca desesperada por almas mortas, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas. Inveja também de recursos documentais que parecem inesgotáveis. Apesar dos sérios obstáculos que limitam a comunicação de arquivos públicos, a abundância da produção escrita, sonora, visual e informática acumulada pelas sociedades contemporâneas, bem como a possibilidade que tem o historiador do contemporâneo de produzir ele mesmo o seu arquivo parecem promover um maná sempre renovado. (CHARTIER, 2006, p. 215)

Os primeiros cursos de História no Brasil privilegiavam a visão retrospectiva do historiador frente ao fato já concluído como metodologia adequada e segura que não comprometeria a objetividade da pesquisa. Os currículos nas primeiras universidades privilegiavam os estudos recuados em Brasil Colônia, Antiguidade Clássica e a História Moderna (FERREIRA, 2013).

Entre as iniciativas para inserir a história contemporânea nos estudos universitários, seriam a de Maria Yeda Linhares na cadeira de História Moderna e Contemporânea na FNF/UB e o Cpdoc.

Também as reformas curriculares para o ensino básico, que estavam sendo discutidas no começo dos anos 1960, destacavam a relevância de apresentar para os alunos os temas da atualidade. A criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), também nos inícios dos anos 1970, representou um esforço de renovação e de abertura para a valorização da história contemporânea brasileira, bem como da história política e dos usos de testemunhos por meio da história oral. (FERREIRA, 2018, p. 84)

Com o avanço dos estudos sobre memórias, a história do tempo presente foi ganhando legitimidade no campo acadêmico, abrindo caminhos para o uso do passado segundo as necessidades do presente.

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade dos homens, põe em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer, de forma inequívoca, que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado. (FERREIRA, 2018, p. 85)

A história oral no Brasil começa ter maior aceitação após a ditadura militar de 1964 e com o processo de redemocratização, ampliando o interesse sobre a história recente devido ao fato das testemunhas estarem buscando a legitimação de suas memórias, em boa parte traumáticas, do período vivido. Amplia-se o conhecimento sobre a vida política e os entraves dos direitos à cidadania no Brasil com os avanços nos estudos sobre a história oral. As discussões sobre memórias, dever de memória e identidades emergem da sociedade daquele tempo que buscava entendimento sobre as questões traumáticas vivenciadas durante a ditadura militar no Brasil. Com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em 1994, ampliam-se as discussões acadêmicas no Brasil sobre a história oral, influenciando nas pesquisas relacionadas a história do tempo presente .

As obras de Michael Pollack *Memórias, esquecimento e silêncio* (1987) e *Memórias e identidades* (1992), influenciaram e fortaleceram as discussões e produções acadêmicas sobre identidades e memórias no Brasil. Segundo Ferreira (2018),

(...) outra obra que teve repercussões importantes no Brasil foi *Écrire l'histoire du temps présent*, coletânea publicada como homenagem a Bédarida que reuniu cerca de 30 historiadores oriundos de diferentes países e áreas, resultante de um seminário dedicado a refletir sobre essa temática. Sob o selo do CNRS, em, 1992, especialistas como Paul Ricœur, René Remond, Eric Hosbsbawm, Roger Chartier e Henry Rousso, entre outros, manifestaram seu posicionamento no sentido de legitimar o estatuto da história do tempo presente. (FERREIRA, 2018, p. 92-93)

Repensar o passado por meio do estudo do tempo presente é um desafio assumido pelos pesquisadores desse campo de investigação historiográfica. As temáticas sensíveis do

tempo presente oportunizam uma proximidade do historiador com as problemáticas do seu tempo e desafiam a investigação das narrativas e relatos orais testemunhais.

A partir dos anos 1990, muitos avanços foram alcançados em relação as pesquisas do tempo presente. As primeiras iniciativas de averiguação dos crimes cometidos e perseguições políticas durante a ditadura militar, fortalecem a ampliação de pesquisas e publicações dentro dessa temática. Mas somente nos anos 2011, durante o governo Dilma, que foi sancionada a lei que instituiu a Comissão Nacional da Verdade e a lei de Acesso à Informação, com o objetivo de averiguar crimes que feriram os direitos humanos entre 1946 e 1988, que houve um grande aumento de estudos e pesquisas nessa área que discutem, ainda hoje, sobre o dever de memória dos sujeitos que vivenciaram eventos traumáticos na história brasileira e que tiveram suas vozes caladas e esquecidas.

Podemos afirmar que há uma expressiva correlação entre esses eventos e a expansão da história do tempo presente, que nesse contexto está fortemente marcada pelo dever de memória, não só para com as vítimas do regime militar, mas especialmente para com as populações afro-brasileiras e os grupos e indígenas que sofreram sempre processos de exploração e discriminação ao longo da nossa história. (FERREIRA, 2018, p. 99)

Diante dos desafios postos no campo de pesquisa sobre a história do tempo presente, nos cabe refletir com os educadores sobre os caminhos construídos para a promover as discussões das temáticas sensíveis nas escolas durante as aulas de história. Será que os profissionais sentem-se confortáveis para trabalhar tais temáticas que geram discussões e disputas de memória? Como educadores no tempo presente, devemos avançar ou recuar frente as discussões geradas a partir das temáticas sensíveis do nosso tempo presente? Qual seria então o papel do ensino de história atualmente? Essas e outras discussões faremos nas próximas linhas da presente pesquisa.

### **1.3. Temas sensíveis na aula de História: avançar ou recuar?**

Começemos nossas reflexões sobre os temas sensíveis nas aulas de História, a partir da poesia escrita por Conceição Evaristo (2017), publicada em seu livro *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:

Recordar é preciso.  
 O movimento vaivém nas águas-lembranças  
 dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
 salgando-me o rosto e o gosto.  
 Sou eternamente naufraga, mas os fundos oceanos não me amedrontam  
 e nem me imobilizam.  
 Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
 Sei que o mistério subsiste além das águas.  
 (EVARISTO, 2017, p. 11)

A escolha do texto poético *Recordar é preciso* para iniciarmos as reflexões sobre as temáticas sensíveis, foi intencional para pensarmos por meio da arte literária sobre a importância das nossas memórias para guiar a vida no tempo presente. A autora nos leva a pensar e sentir o movimento vaivém das nossas lembranças (memórias), que tocam em nossas emoções despertando lágrimas em nossos olhos, escorrendo em nosso rosto, evidenciando o sentimento envolvido com a memória resgatada. As memórias podem nos amedrontar e até mesmo paralisar nossas ações, mas é preciso recordar para avançar. É preciso recordar para: enfrentar os traumas, para vencer as guerras que nos paralisam, para significar as nossas lutas e o nosso viver no tempo presente.

O recordar se torna preciso para despertarmos a força interna para avançar, enfrentando nossos traumas e agarrando na bóia da esperança de um futuro melhor, na luta diária por sobrevivência. A memória em um sentido prático e de fácil entendimento seria uma existência de passado, como nos esclarece Rousso (2006),

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto, toda a memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda a vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial de identidade, da percepção de si e dos outros. (ROUSSO, 2006, p. 94)

Ao discutirmos sobre memória é interessante entendermos que as memórias individuais quando tem um significado para o grupo, se tornam coletivas. Resgatá-las faz parte do ofício dos historiadores do tempo presente, que buscam caminhos para legitimá-las através de outras fontes de pesquisa, diferenciando história de memória e construindo a primeira a partir da análise da segunda. Nesse sentido, “a memória transforma o vivido em experiência compartilhada – não para eternizar o passado, mas para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo (GIL, 2019, p. 156).

Existe confusão interpretativa, a partir do senso comum, em relação a diferença entre memória e história. Muitos consideram que o simples fato de lembrar o passado já se configura como história oficial. O ato de recordar está relacionado as experiências do sujeito em relação as suas vivências do passado, já a história exige métodos para sua reconstrução, reforçando o cientificismo no processo de pesquisa e o profissionalismo dos historiadores. A história é uma operação intelectual de registro do passado que envolve problematizações dos fatos e fontes, além discussões críticas que atravessam o tempo.

Trabalhar com memórias coletivas colocam as feridas de uma sociedade em evidência, abrindo espaço para disputas por representatividade e problematizando o dever de memória.

Assim, a história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória, não sendo no fundo senão uma manifestação, entre outras, das interrogações atuais e palpitantes sobre certos períodos que “não passam”: se admitirmos que a história dos historiadores é apenas uma das formas de expressão da memória coletiva, apenas um dos vetores pelos quais se transmite e se reconstrói o passado, então não admira que a história da memória seja antes de tudo uma manifestação da memória coletiva, no contexto um pouco confuso, da perda de referências dos anos 80 e 90. (ROUSSO, 2006, p. 95)

Ao pensarmos em nossas memórias coletivas e nas feridas abertas que ainda não cicatrizaram, nos deparamos com questões sensíveis que exigem de nós um posicionamento crítico frente aos fatos e ao mesmo tempo um cuidado interpretativo, pois as memórias daquele que lembra estão vivas, ativas no tempo presente. Cabe ao historiador do tempo presente, com respeito as emoções dos portadores das memórias, acessar esse passado traumático buscando os vestígios históricos em uma operação intelectual de problematizar os fatos. O final do século XX é marcado por eventos traumáticos como as Guerras Mundiais e as ditaduras na América Latina, que por sua vez nos conduzem a tirar da invisibilidade os sujeitos e suas memórias traumáticas. O trabalho de memória no Brasil diz respeito aos grupos marginalizados em nossa história, de forma que:

No Brasil, o trabalho de memória (nos termos anunciados por Ricoeur) coloca em evidência a história dos povos indígenas e dos afro-brasileiros, e queremos crer que muitos outros grupos – como curandeiros, contadores de histórias, cantadores, tocadores, lideranças políticas, movimentos feministas e LGBT – conquistarão o reconhecimento público. O mesmo o corre com a memória da ditadura acionada como direito e não como obrigação – é de fundamental importância que a história escolar promova uma reflexão a respeito das marcas de acontecimentos como a ditadura e a escravidão na frágil democracia brasileira. (GIL, 2019, p. 159)

O presente trabalho de pesquisa promove uma reflexão sobre a importância de abordarmos as temáticas sensíveis em sala de aula e que através delas competências do

pensamento histórico sejam desenvolvidas, agregando na formação integral do sujeito por meio de situações de aprendizagem que estimulem uma reflexão crítica sobre a realidade social na qual estamos inseridos. Hoje, entre os diversos temas sensíveis que atravessam a história do nosso país, desejamos destacar o racismo que é tão real e presente em nossas estruturas sociais, econômicas e culturais. Entendemos que discutir sobre as relações étnico-raciais nas escolas promove uma reflexão sobre os desafios do tempo presente vivenciadas cotidianamente por professores e estudantes.

O racismo está presente na história brasileira e sua negação também. Por meio da literatura negra proporcionaremos momentos de reflexão que aproximarão os alunos das questões sensíveis enfrentadas pela população negra no Brasil, se apropriando das pautas da luta antirracista defendida pelo Movimento Negro Brasileiro, além de identificar a literatura negra brasileira como um instrumento de luta antirracista atuante e protagonizada pela população afro-brasileira desde o século XIX. Sendo assim, o tema sensível destacado deve ser discutido e apropriado em sala de aula para fomentar reflexões importantes sobre as questões raciais do Brasil contemporâneo. Muitos de nossos alunos sofrem todos os dias com atitudes racistas e não identificam a agressão e a opressão por diversos fatores históricos que mencionaremos no decorrer dessa pesquisa e que reforçam as desigualdades sociais.

A literatura, uma arte de emoções, expressa os sentimentos e anseios dos autores frente ao seu tempo presente, oportunizando ao leitor uma aproximação com a realidade do seu tempo. Entendemos que por meio da literatura negra o aluno/leitor poderá compreender as demandas sociais da população negra brasileira nos mais diversos momentos históricos. Trabalhar com a literatura negra reforça a importância de trazeremos para a sala de aula através da história ensinada, as reais demandas da população negra brasileira. Sobre esta questão social, Martha Abreu e Hebe Mattos destacam a importância de historicizar as abordagens críticas em relação as biografias negras, como exemplos concretos de racismo na história brasileira.

Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais e músicos negros nas lutas anti-racistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, por que ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta, e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva da população. As experiências de vida de

personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afro-descendentes. (ABREU e MATTOS, 2008, p. 17)

Entender a sala de aula como um espaço de transformação consiste em criar possibilidades para aluno vivenciar a representatividade negra como referenciais na história da luta antirracista no Brasil, oportunizando a interlocução do passado com o presente, além de promover uma discussão do presente sem sacralizar a memória do trauma (FERREIRA, 2018, p. 95). Precisamos pensar que a discussão racial sempre fez parte das demandas sociais do Brasil, que por sua vez não devem ser desprezadas na história ensinada, o tema deve ser problematizado para avançarmos em nossas conquistas democráticas.

Silva (2017) em *O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades*, nos fala sobre o compromisso dos professores com o presente, pois para ele

a história ensinada como parte de um processo mais amplo na formação dos sujeitos, em que os professores de história assumem um compromisso com o presente e uma responsabilidade política diante do público para o qual se direciona a tarefa formadora. (SILVA, 2017, p. 108)

Logo, ensinar história vai além de transmitir aos alunos um conhecimento sobre o passado, cabe a nós como docentes estimularmos a leitura crítica dos fatos, assumindo um compromisso com a formação do sujeito para o enfrentamento das situações desafiadoras e rotineiras do seu tempo presente. O afastamento da história do tempo presente, reforça alguns questionamentos frequentes entre os alunos sobre a necessidade e o sentido de se aprender História em pleno século XXI. Sabemos que é um grande desafio pedagógico significar a história ensinada, porém os resultados são de grande valia em relação ao exercício da cidadania e a construção de identidades a partir do diálogo entre o passado e o presente.

Trata-se, agora, de uma cidadania ancorada na necessidade de ampliação de vozes, de sujeitos e movimentos sociais, e, por isso, já não é mais possível defender que a realização da aula de história esteja calcada apenas no desenvolvimento do Estado Nacional e da produção de uma identidade nacional una a partir dele. Os sujeitos narrados na aula são novos e o professor de história tem à sua disposição um repertório amplo de reflexões acadêmico-históricas e experiências históricas do mundo político – como depreendemos da leitura de Beatriz Sarlo – capazes de dotar tais ações de maior complexidade e grau de desnaturalização. (SILVA, 2017, p. 120)

Como destaca Silva (2017), hoje não cabe mais aulas de História calçadas no desenvolvimento do Estado Nacional e na construção de uma identidade nacional como se

verificava nos primórdios da disciplina. As demandas por conscientização política e social em relação ao tempo presente são muitas e devem ganhar espaço de discussão nas aulas para a construção do conhecimento histórico escolar. Desejamos que a escolarização democrática seja uma grande oportunidade para que os sujeitos sejam representados na escola e que livremente busquem caminhos para transformarem suas realidades de vida.

Levando em consideração a configuração sociocultural brasileira, com todo seu histórico de preconceito e marginalização, entendemos o espaço escolar como um ambiente ideal para que as temáticas sensíveis, como o racismo, sejam desenvolvidas mesmo que possivelmente desencadeiem um desconforto necessário para o professor. Enfrentar a dor necessita de disposição e entendimento para tocar nas feridas. Estamos diante da necessidade de enfrentarmos situações sensíveis no ambiente escolar que necessitam de mudanças e desdobramentos em transformações sociais. Cabe a nós, docentes conscientes do nosso papel de formação do sujeito e de agentes de transformação social, decidirmos avançar ou recuar em relação as temáticas que atravessam nossas emoções e nos causam indignação e medo.

Como afirma Verena Alberti, “escolher trabalhar com esses temas implica, como eu disse, correr riscos. Esses riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los” (ALBERTI, 2014, p. 2). Vale a pena correr os riscos necessários de enfrentamentos em razão de uma proposta de ensino que desperte a visão crítica da realidade, atrelada as ações transformadoras e emancipatórias como fruto do reconhecimento da consciência social do aluno.

Quando citamos as questões relacionadas aos riscos do trabalho com as questões sensíveis, nos referimos aos enfrentamentos emocionais que o sujeito deverá encarar para de fato entender a realidade que o cerca. Aos escolhermos a literatura negra como instrumento de luta antirracista e de desenvolvimento de competência do pensamento histórico, significa provocar uma reflexão muito sensível em alunos negros e que, em muitos casos, não se reconhecem como tal. Assumir-se como negro no Brasil é significar o orgulho de toda herança cultural africana presente a séculos em nosso país (ABREU e MATTOS, 2008), e não reduzir a simples diferenciação de cor da pele. O processo de significação e identificação é urgente para o sujeito negro se entender como cidadão e possuidor de todos os direitos relacionados à cidadania, possibilitando um enfrentamento em relação às heranças da política de branqueamento iniciada no Brasil durante o século XIX e da ideia de democracia racial brasileira construída a partir das décadas de 30 e 40 do século XX. Olhar para o nosso presente é ainda enxergar claramente heranças do branqueamento e do mito da democracia racial que ainda inferiorizam a população negra nas diversas esperas sociais.

Sendo assim, consideramos que a literatura negra brasileira é uma possibilidade de reflexão sobre temáticas tão sensíveis que influenciam diretamente na formação do sujeito nos mais variados aspectos emocionais e sociais. Para fortalecer nossas reflexões sobre a temática proposta, nos próximos capítulos trabalharemos com mais detalhes o racismo como tema sensível no ensino da História no tempo presente.

O trabalho com as temáticas de sensíveis do tempo presente é um grande desafio para os docentes, em especial das disciplinas de ciências humanas. Certamente a intervenção pedagógica consciente e intencional faz toda a diferença para tornar significativo o ensino, cumprindo assim com sua função formadora de sujeitos críticos em relação as demandas da atual sociedade.

## CAPÍTULO II O RACISMO COMO TEMA SENSÍVEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1. Reflexões sobre as questões raciais no Brasil

Vozes mulheres

A voz da minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoava versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz da minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
o ontem – o hoje – o agora.  
na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade  
(EVARISTO, 2017, p. 25)

As vozes do trauma ainda ecoam de geração em geração, sendo incansavelmente abafadas por aqueles que ignoram o sofrimento vivido por mulheres e homens negros que foram violentados fisicamente e emocionalmente nas mais diversas zonas de exploração. As marcas da violência são vistas, para quem deseja ver, nas estruturas da sociedade brasileira

que nega o racismo, porém o reforça diariamente nas relações sociais. O eco da liberdade fez-se ouvir para quem deseja ouvir. Mas que liberdade é essa que ainda aprisiona o corpo negro em posição de subalternidade? Que voz é essa cheia de luta e resistência? Uma coisa é certa, essa geração recolhe em si os traumas e apagamentos que impulsionam a luta por vida e representatividade.

Ao falarmos de racismo no Brasil enfrentamos muitas dificuldades para que a sociedade enxergue o quanto ainda nossas relações estão cheias de discriminação, porém negadas. A negação é fruto de uma tentativa de apagamento, de calar as vozes que ainda ecoam nos porões dos primeiros tumbeiros aportados em território brasileiro. A escravidão foi a violência desencadeadora da visão de inferioridade e desprezo do corpo negro e suas heranças culturais em território brasileiro. Como negar uma ferida aberta e ainda não cicatrizada? A conscientização da condição de opressão é o primeiro passo para o caminho de superação.

Todo o camburão tem um pouco de navio negreiro

Tudo começou quando a gente conversava  
 Naquela esquina ali  
 De frente àquela praça  
 Veio os “zomens”  
 E nos pararam  
 Documento, por favor,  
 Então a gente apresentou  
 Mas eles não paravam  
 Qualé negão? Qualé negão?  
 O que que tá pegando?  
 (...)  
 É mole de ver  
 Que em qualquer dura  
 O tempo passa mais lento  
 Pro negão  
 Quem segurava com força a chibata  
 Agora usa farda  
 Engatilha a macaca  
 E escolhe sempre o primeiro negro  
 Pra passar na revista  
 (...)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 (...)  
 É mole de ver  
 Que para o negro  
 Mesmo a Aids possui hierarquia  
 Na África a doença corre solta  
 E a imprensa mundial  
 Dispensa poucas linhas  
 Comparado, comparado  
 Ao que faz com qualquer

Figurinha do cinema  
Ou das colunas sociais  
(...)  
Fonte: Marcelo Yuka, O Rappa.

Quem nunca presenciou uma cena como foi representada na letra de Marcelo Yuka? No Brasil situações como essa são constantes e ainda negadas por parte da população que argumenta que o racismo já foi superado desde a abolição da escravidão. Talvez, até mesmo o corpo negro em algumas situações de opressão, não identifica a discriminação racial devido a sua estrutura negacionista. Trazer o racismo como tema sensível para a discussão no presente trabalho parte de uma trajetória de vivências pessoais que em muitas situações não identifiquei a discriminação racial em minhas relações com a família, amigos, escola, igreja e outros grupos sociais. Brincadeiras, piadas e falas carregadas de preconceito eram rotineiras nos ambientes que frequentava, cresci ouvindo frases como “samba do crioulo doido”, “coisa de preto” (para se referir a todas as situações de sujeira e bagunça), “cor do pecado” (hipersexualizando a pele negra), “cabelo bombril” (para se referir ao cabelo do corpo negro), entre outras expressões que inferiorizavam o corpo negro e que eram socialmente aceitáveis. É triste entender que a criança começa a construir internamente um julgamento racial a partir do contato imediato com os adultos, seja em casa, na escola, no bairro, no parque, no mercado, em todos os espaços que por direito deve frequentar. Realmente não mensurava como essas expressões fomentavam a discriminação no corpo negro, provocando traumas profundos em gerações de negros vítimas de pessoas racistas e fundamentalmente negacionistas.

Será possível a participação dos negros na sociedade brasileira sem a solidariedade de todos os oprimidos brancos e outros? Sente-se um deslocamento pelo menos uma confusão entre raça e classe. Aqui está um dos dilemas da questão racial brasileira: os oprimidos brancos da sociedade não têm consciência de que a exclusão política e econômica do negro por motivos racistas pela educação e pela socialização recebidas na família e na escola. (MUNANGA, 2020, p. 18)

A trágica história da escravidão africana em nosso país legitimou a discriminação racial, colocando o corpo negro em posição de subalternidade e inferioridade. Vale ressaltar que atualmente não vivemos sob regime escravocrata, no entanto culturalmente ainda presenciemos a discriminação racial como fruto da ganância humana voltada para o enriquecimento pessoal e pelo desejo de dominação de grupos culturalmente considerados diferentes. Diferenças que foram criadas para legitimar a dominação e exploração humana, pois “as diferenças mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e

políticas” (GOMES e KABENGUELE, 2016, p. 178).

Entendendo que o conceito raça em sua origem tem por objetivo fazer uma classificação de espécies de animais, no entanto, durante o século XIX, o mesmo termo foi utilizado para classificar intencionalmente os grupos humanos em raças diferentes, colocando os povos europeus em posição de superioridade no processo classificatório como mais desenvolvidos e aptos para levar o progresso para grupos humanos que consideravam em situação de barbárie. Estamos nos referindo ao contexto histórico do Imperialismo europeu do século XIX e das guerras mundiais, destacando nazismo alemão, que considerava a purificação da raça ariana como uma estratégia de conquista e evolução.

Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo lançou mão da aplicação deste conceito, com um sentido biológico, para justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos, promovendo a segregação, a dominação e a morte de milhões de pessoas. (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 175)

A dominação europeia em relação aos povos de origem africana, americana e asiática foi justificada pela necessidade de levar o desenvolvimento e a fé cristã aos povos considerados inferiores na leitura política e cultural daquele recorte temporal, como um “fardo do homem branco” conferindo uma discriminação racial na realidade política e social. Milhões de genocídios foram cometidos aos povos indígenas nas Américas, a eliminação dos judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial, a discriminação racial na África do Sul durante o Apartheid (MUNANGA, 2020).

Precisamos nos atentar para a questão do negro, pois existe uma necessidade de consciência histórica sobre as atrocidades impostas ao povo negro para que aconteça um maior envolvimento na luta antirracista que ainda travamos em pleno século XXI. A consciência histórica é um caminho para trazer legitimidade ao movimento, confiança, certeza da luta a ser travada; porém todo o movimento se sustenta quando existe uma consciência identitária.

Todos os processos históricos de exploração do corpo negro foram marcados pela desconstrução de suas identidades, apagamento para facilitar a dominação. Não conhecer as origens, seus costumes, suas histórias, suas belezas, sua ancestralidade, coloca o negro na posição de oprimido, facilitando ao opressor a violência emocional e física do seu corpo. Inferiorizar o corpo negro significa aliená-lo de suas lutas.

Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. (MUNANGA, 2020, p. 19)

A luta do povo negro consiste em não somente conscientizar as pessoas dos episódios traumáticos vivenciados em sua história. A essência consiste em envolver o negro na defesa de sua negritude, sua identidade; resgatando sua real essência e beleza tão presente, porém incansavelmente apagada pelas forças políticas e sociais opressoras. O chamamento é para se colocar de pé, desconstruindo a condição de oprimido. Como afirma Munanga (2020, p. 20) “ a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade”.

Para isso, voltemos um pouco em nossa história traumática sobre a escravidão humana em território brasileiro. A escravidão sempre foi uma estratégia que buscava explorar o outro em uma condição de subalternidade, visando uma maneira de viver em pleno exercício de liberdade e qualidade de vida, explorando e usufruindo da liberdade alheia.

A escravidão, com uma instituição socioeconômica da Antiguidade, teve nas guerras o meio principal para adquirir escravos, embora não fossem os conflitos entre os povos a raiz desta conduta social, mas a sedentarização de grupos humanos com o estabelecimento da agricultura, o nascimento e desenvolvimento do comércio, que resultaram na acumulação de riquezas, na formação da propriedade privada da terra e no desenvolvimento de uma organização social mais complexa. A escravidão constituiu-se na base econômica do Antigo Egito, da Grécia clássica e do Império Romano. Nos tempos modernos, embora fosse a força de trabalho mais cara, forneceu o açúcar para o chá e o café de todo o mundo e produziu o algodão, matéria-prima básica da Revolução Industrial que impulsionou a formação e consolidação do capitalismo moderno. (NEVES, 2019, p. 136)

A escravidão estava presente no mundo antigo e estava relacionada com a necessidade de constituir o desenvolvimento econômico de alguns grupos sociais que estavam no poder.

Na antiguidade egípcia a captura de escravos já constituía objetivo de expedições militares à Núbia. Na Grécia clássica, a Ática tinha algo próximo de 115.000 escravos, numa população de aproximadamente 315.000 habitantes, e em Atenas esta proporção alcançara algo no entorno de 70.000, para 150.000. Os romanos escravizavam gregos, eslavos, iberos, germanos, gauleses e todos os povos que conquistaram na Europa, na Ásia e na África. (NEVES, 2019, p. 135)

Poderíamos trazer algumas reflexões sobre o conceito de escravidão em sua origem,

porém desejamos através da presente pesquisa refletir sobre os impactos sociais e culturais do sistema escravista praticado em território brasileiro, que por sua vez, ainda influenciam na leitura social estereotipada do corpo negro, minimizando sua luta frente ao racismo.

O processo de escravização nas Américas está diretamente relacionada com a colonização realizada pelos países ibéricos, que chegaram no “Novo Mundo” durante o século XV e XVI por meio das grandes navegações. Esse “encontro de dois mundos” foi marcado por relações de poder e dominação, onde as populações nativas do continente americano foram consideradas inferiores culturalmente frente ao desenvolvimento da população europeia em sua organização social, cultural e econômica. Uma violência generalizada se instalou, a imposição cultural europeia se oficializa em nome da ganância e que foi justificada como missão de propagação da fé. Como sabemos, as populações indígenas foram submetidas à escravização de seus corpos para a consolidação da visão mercantil dos países colonizadores. A procura de metais preciosos legitimados pelo sistema mercantilista e a produção de produtos de gênero tropicais, como a cana de açúcar, eram justificativas para se explorar a mão-de-obra das populações nativas para o enriquecimento dos colonizadores. A máquina da ganância funcionava a “todo vapor”, subjugando culturas e impondo comportamentos considerados padrões para uma sociedade civilizada na perspectiva europeia.

A violência generalizada também se consolidava no campo da fé, justificando a catequese como um instrumento evangelístico, uma missão divina dada àqueles vocacionados para propagar a fé cristã a todos que ainda não conheciam a mensagem de Cristo. Estamos nos referindo a um contexto histórico de grande manipulação da fé para fins econômicos e controle político, justificando a conquista da América também pela missão evangelizadora, como verificamos nos sermões do jesuíta Antônio Vieira (1608-1697).

Um exemplo dessa retomada é a glosa que Vieira faz do tema da obrigação evangélica de “pregar a toda criatura”, em contrapartida às teses que negavam estender a fé ao índio sob a alegação de sua pouca inteligência e capacidade espiritual. Para Vieira, como para os escolásticos, o esforço da conversão é dever religioso inalienável do conhecimento dos novos povos, seja qual for o seu grau de polícia ou razão. O indígena está incluído na lei natural implantada no homem por Deus, que o cria capaz de pertencer ao grêmio da Igreja, submeter-se ao Império de Cristo e alcançar a Bem-Aventura. (PÉCORA, 2019)

Submeter-se ao Império de Cristo e alcançar a Bem-Aventura era uma preocupação da luta pela propagação da fé nas comunidades indígenas americanas, ganhando cada vez mais legitimidade para a exploração dos povos nativos. Porém, o desejo de catequização dos povos nativos não era tão eficiente como os cristãos católicos desejavam, levando em

consideração o contexto das Reformas Religiosas que acabavam pressionando cada vez mais a Igreja Católica na busca pelo aumento do número de fiéis em solo americano. Em um dos seus sermões, o padre Antônio Vieira relatou o escasso sucesso da catequese, comparando os europeus à mármore e os nativos a murta, associando a dificuldade de esculpir o mármore ao resultado sólido do processo, e a facilidade de esculpir a murta com a dificuldade para manter a sua forma. Ou seja, os ameríndios apesar de aparentemente aceitar a catequização, sempre voltavam para suas crenças e culturas originais.

Dizia ele que os europeus eram como o mármore: difíceis de esculpir, mas, uma vez concluída a obra, ela restava consolidada para sempre. Já os ameríndios seriam seu oposto. Eles se comportariam como a murta: a primeira vista eram fáceis de esculpir. No entanto, logo mudavam de forma e voltava sempre a seu desenho natural. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 49)

Sabemos que várias teorias buscam explicar a substituição da mão de obra indígena no Brasil pela mão de obra africana. Nosso propósito não é aprofundar nessa discussão, porém julgamos necessário refletirmos um pouco sobre esse momento de transição devido ao estereótipo criado em relação aos nativos brasileiros e aos povos africanos que para cá vieram subjugados em um processo de diáspora forçada. Quando lançamos a seguinte pergunta em sala de aula: Como foi a substituição da mão de obra indígena pela africana no Brasil? Certamente, entre as respostas, encontraremos narrativas assim construídas: *o africano substituiu o indígena porque ele era forte e o índio era fraco; além do quê o africano estava acostumado com o trabalho escravo na África*. Bom, como é desafiador para o professor escutar essa resposta e conduzir seus alunos na construção de uma narrativa mais fiel aos fatos. Sabemos que sempre foi de interesse dos colonizadores europeus escravizarem a população indígena, porém a resistência dos mesmos dificultava o processo. Podemos entender que as fugas, devido o conhecimento do território e a negação ao trabalho forçado são formas de resistir a um processo desumano mercantilista. A catequese também serviu de um instrumento de apagamento cultural sentido até os dias atuais pelas populações indígenas no Brasil. Os povos indígenas foram escravizados por um longo período, muitos foram utilizados como mão de obra nas fazendas agrícolas paulistas, tendo como oficialização do fim da escravização indígena somente em 1758. Indígenas e africanos foram submetidos ao trabalho escravo na colônia portuguesa gerando grande riqueza para os detentores do poder na grande máquina da indústria colonial.

O tráfico negreiro tornou-se um lucrativo comércio para os “traficantes vivos” e para os grandes empresários da produção do açúcar, conhecidos como senhores de engenho.

Os colonizadores se interessavam nas várias aptidões dos africanos em relação a produção do açúcar, vejamos:

Já no XVI a habilidade de muitos povos africanos em dominar as técnicas de fabrico do açúcar era observada com atenção em documentos lusitanos. Por esse motivo, os primeiros que chegaram ao Brasil, vindos de Angola e da Guiné, exerciam funções especializadas, como purgadores, mestres de açúcar, ferreiros e caldeireiros. Aliás, diversos cativos originários da África Ocidental eram experientes na lida da agricultura, no usos do ferro e no cuidado com o gado. Claro que não eram “predispostos à escravidão”; muito pelo contrário. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 66)

Explorar a mão de obra alheia é desumano e inaceitável. A escravidão no Brasil foi um período tenebroso da nossa história e que não pode ser esquecido. Precisamos reforçar que o nosso país não foi construído pelas mãos de grandes heróis aristocratas, mas sim por mãos de mulheres e homens que bravamente entregaram seu suor nos canaviais, na plantação de algodão, na produção do açúcar, na garimpagem do ouro. Não significa romantizar a história, mas sim trazer visibilidade para essas pessoas que foram desumanizadas na travessia do Atlântico nos tumbeiros, contabilizando cerca de aproximadamente 4,9 milhões de africanos com destino final no Brasil. O interesse sempre foi mercantil, interessavam-se por suas aptidões no labor do açúcar e os demais serviços necessários na colônia, vistos com objetos substituíveis, desprezando suas origens e raízes culturais. O tumbeiro (navio negreiro) era definitivamente sinônimo de morte.

Muitas eram as razões das mortes. Os maiores vilões: desarranjos gastrointestinais, em geral relacionados à baixa qualidade dos alimentos e da água distribuída a bordo. Disenterias eram comuns, assim como o *bloody flux*, nome dado aos surtos de infecções intestinais causadores de óbitos em escala epidêmica. Varíola, sarampo, febre amarela, tifo e outras doenças contagiosas também contribuíram para aumentar a mortalidade. Além do mais, os africanos embarcados eram postos em contato com diversos povos, e acabavam morrendo de enfermidades que lhes eram até então desconhecidas e contra as quais não tinha defesa imunológicas. Há registros de mortes por suicídio: cativos precipitavam-se o mar ou recusavam sistematicamente a alimentação oferecida. Isso sem esquecer a constante superlotação, outra responsável pelo grande número de óbitos durante a travessia para a América. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 84)

Os principais portos da chegada dos africanos no Brasil eram: Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e São Luís. Desses portos, os africanos eram distribuídos em território nacional para a grande máquina de exploração do trabalho desumanizador. E assim, suas identidades eram intencionalmente apagadas, e legitimava a exploração a partir do discurso proferido pela igreja e do proprietário que o trabalho árduo era disciplinador e civilizador.

Justificar a escravidão era uma forma de convencer a todos que era um processo legítimo e necessário para a evolução humana, fortalecendo as instituições da colonização e da escravidão. As características físicas de brancos e negros foram utilizadas para fortalecer a ideia do estereótipo do corpo negro apto para a escravização e o ideal de branquitude como caminho da perfeição humana. Paul Broca, em Munanga (2020) explica sobre a inferiorização do corpo negro, vejamos:

Para Paul Broca, traços morfológicos, tais como o protagonismo, a cor da pele tendendo à escura e o cabelo crespo estariam frequentemente associados à inferioridade, enquanto a pele clara, o cabelo liso e o rosto ortógnato seriam atributos comuns aos povos mais elevados da espécie humana. (MUNANGA, 2020, p. 30)

De todas as mazelas geradas pela escravidão negra no Brasil está a objetificação do corpo negro gerada a partir de um grande esforço para dissolver a individualidade, apagando as identidades e não permitindo que as futuras gerações tivessem representatividade através das histórias originárias do seu povo. Foi imposto a eles que aprendessem a língua, a cultura e a história do colonizador. Segundo Munanga (2020),

a consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constituiu uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2020, p.12)

A violência da ação colonizadora ainda marca o corpo negro no seu tempo presente, dificultando a conexão com suas origens e aceitação do seu corpo frente uma sociedade racista. Muitos, a partir do senso comum, defendem que a abolição da escravidão no Brasil foi um fato decisivo para o fim das desigualdades sociais entre brancos e negros. Entendemos que o processo abolicionista em nosso país foi lento frente à dependência econômica dos grandes escravocratas da mão de obra negra para manter a engrenagem de acúmulo de capital dos seus grandes negócios. É importante não dissociarmos a escravização de pessoas ao acúmulo de capital. Ter escravo era ter um bem, que no desejo do seu proprietário era negociável a qualquer momento, desrespeitando suas emoções, sua dignidade humana.

A abolição vem dentro de um contexto social e econômico necessário para o país, porém causou grandes agitações nos rumos políticos do Império brasileiro. Quando trazemos essa temática para a sala de aula, muitos alunos ficam curiosos para entender como foi a

“libertação dos escravos”, criou-se uma narrativa histórica desse fato muito romantizada que por bondade da princesa Isabel a escravidão teve fim em nosso país. É interessante como essa narrativa sagrada da libertação ainda está presente nas falas dos trabalhadores negros no Brasil contemporâneo, quem nunca escutou uma homem negro ou mulher negra agradecendo a princesa Isabel pelo fim da escravidão? Honrando a mesma por sua libertação do cativo? A questão não é desconstruir em sala de aula o fato de que a abolição se deu pela assinatura da Lei Áurea no dia 13 de maio de 1888; mas trazer representatividade para essa luta que foi concedida tardiamente pelo Estado Imperial brasileiro aos homens e mulheres que ainda viviam em regime de cativo.

Sabemos que a Lei do Ventre Livre do dia 28 setembro de 1871 e a Lei Saraiva-Cotegipe de 1885 antecederam a abolição real da escravidão ocorrida no dia 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea assinada pela princesa regente Isabel que estava liderando o país devido a ausência do imperador D. Pedro II. A invisibilidade da população negra nesse processo foi ao longo dos anos reforçada através da narrativa branca, em especial, os materiais didáticos que não traziam representatividade negra para esse processo. Ser negro e participar de uma aula sobre a escravidão no Brasil que reforça a narrativa piedosa e heroica do Estado brasileiro, no mínimo se torna traumático e constrangedor. Identificar-se com as imagens presentes nos livros didáticos que retratam o corpo negro sofrendo com os castigos físicos, como trabalhadores rurais, como “peças” para venda em mercados populares, como trabalhadores domésticos que serviam aos homens brancos em ofícios até hoje ocupados, em grande parcela, pela população negra nos subempregos; todas essas representações da escravidão negra no Brasil não devem ser negadas, no entanto precisam urgentemente ser problematizadas a partir das questões enfrentadas pela população negra no tempo presente.

Devido a luta incansável do movimento negro, assunto que será melhor explorado adiante, a representatividade negra no processo abolicionista está cada vez mais presente nos materiais didáticos, oportunizando aos alunos o acesso a informações sobre pessoas negras que lutaram de diversas formas para que nosso país finalmente fosse livre da escravidão: a fuga como forma de resistência na travessia do Atlântico; os suicídios cada vez mais recorrentes de africanos que não aceitavam, por direito, abandonar suas raízes históricas e culturais em África e ficarem submetidos a um processo de desumanização; as histórias lendárias dos povos africanos contadas nos porões dos navios para as crianças como uma maneira de perpetuar as memórias do seu povo; as fugas para os quilombos em território nacional como estratégia de luta contra a escravidão; revoltas como Malês e Conjuração Baiana que tiveram o protagonismo negro; a imprensa como canal que enfrentamento político

conduzida por homens negros e brancos que aderiram a causa abolicionista; todos esses movimentos apresentam uma narrativa histórica capaz de trazer consciência de classe ao processo histórico da abolição no Brasil. Ainda sobre o movimento quilombola, devemos reforçar que essa luta é muito representativa para o movimento negro no Brasil e devemos cada vez mais apresentar aos nossos alunos a diversidade de quilombos no território brasileiro, não se limitando ao Quilombo dos Palmares que hoje é o maior símbolo desse processo de aquilombamento e resistência. Muitos quilombos surgiram, com apoio de abolicionistas, na área urbana do Rio de Janeiro e em outras regiões do país; informação que pode trazer mais proximidade do aluno ao movimento de resistência.

Na últimas décadas do século XIX, e com o apoio de abolicionistas, multiplicaram-se refúgios de escravos em torno da área urbana do Rio de Janeiro: o quilombo Camorim, na zona rural de Jacarepaguá; o quilombo Raimundo, no Engenho Novo; o quilombo Miguel Dias, no Catumbi; o quilombo Padre Ricardo, na Penha; o quilombo Clapp, na praia de São Domingos, já nos arrabaldes da cidade de Niterói. Havia ainda outra rota de fuga para longe das fazendas de café que seguia pela porção paulista do Vale do Paraíba e terminava no famoso complexo Jabaquara, instalado em área vizinha à cidade portuária de Santos. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 308)

É de grande relevância abordar a temática abolicionista trazendo para a narrativa histórica abolicionistas como: Luiz Gama, José do Patrocínio, Rui Barbosa, Coelho Neto, Olavo Bilac, André Rebouças, Paula Nei e Joaquim Nabuco. A luta dos abolicionistas foi essencial para a concretização do 13 de maio de 1888, assim como a atuação da Confederação dos Abolicionistas.

Seixas Magalhães, por sua vez, era membro ativo da Confederação Abolicionista. Criada no Rio de Janeiro por dois abolicionistas notáveis – José do Patrocínio e André Rebouças - , a Confederação reunia cerca de trinta clubes e associações antiescravistas, em praticamente todas as províncias do Império, e tinha agenda cheia: aliciou escravos, acoitou fugitivos, produziu panfletos, organizou conferências. Ela também esteve a postos para apoiar os fugitivos do Leblon, e contribuiu com as condições para a proteção, organização e manutenção do refúgio de escravos que Seixas instalou em sua chácara. (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p. 309)

O cenário está se modificando na historiografia brasileira e na história ensinada sobre o processo abolicionista, porém ainda cabe ao docente um papel importante de promover em suas aulas momentos que essas histórias sejam vistas e revistas nas “lentes” da juventude negra brasileira. A questão não é memorizar como a abolição ocorreu, mas compreender como esse processo foi construído e dar destaque para as lutas do povo oprimido e que foi

calado no decorrer do tempo. É perceber como a população negra brasileira vive na sociedade brasileira pós-abolição. É importante trazer essas problematizações, não somente nas quatro paredes da sala de aula, mas em toda a complexidade da comunidade escolar que ainda carece de informações sobre as reais condições de exclusão que a população negra sofre em nosso país. A conscientização é o caminho da cidadania, justiça, transformação, superação e fortalecimento da identidade da negritude brasileira.

Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2020, p. 15)

Complementando o que nos afirma Munanga (2020), ser negro no Brasil é ser excluído e sem consciência disso. Grande parte da população negra brasileira sabe de sua condição inferioridade na sociedade, mas não compreende de fato as estruturas do processo discriminatório. O racismo é um mal presente em nossa sociedade que se fortalece cada vez mais quando suas vítimas estão alienadas de raízes culturais, afetando sua identidade como grupo social. A conscientização histórica é importante para o fortalecimento das identidades de um povo, legitimando suas conquistas e presença dentro de uma sociedade construída na exclusão e na imposição cultural do grupo dominador.

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. (MARTINS, 2018, p. 55)

A compreensão do corpo negro sobre sua posição no processo temporal de existência oportuniza uma luta antirracista consciente e significativa. O apagamento das referências históricas do povo africano veio com a dominação colonial, que segundo FANON (2008, p.34) “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural- toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Resgatar as memórias é um processo de extrema relevância para o fortalecimento da identidade negra, desconstruindo estereótipos em relação a cultura africana e ao próprio corpo negro ainda presente em cada esquina, casa, igreja, escolas, redes sociais e entre outros espaços de socialização.

A história da população negra brasileira não está livre dos processos de dominação

cultural, aqui também houve um grande desvio existencial muito pulsante em nossas relações ordinárias. Precisamos nos atentar para a falácia do conceito de democracia racial que mascara o racismo tão evidente em nossas instituições sociais. É importante entendermos, principalmente os que trabalham diretamente com a educação, que culturalmente o negro é colocado em posição de subalternidade em todas as esferas de relações sociais. Vamos ser mais objetivos, quando uma pessoa negra ocupa posições no mercado de trabalho comumente exercida por pessoas brancas, como por exemplo a profissão de médico; o mesmo está sujeito a subalternização de sua posição no mercado de trabalho o associando a profissão de técnico de enfermagem, ou afins, menos a profissão de médico que comumente é ocupada por brancos. Estamos lidando com uma sociedade que foi ensinada a colocar o negro em posição de serviço, nunca de liderança. A questão não é possibilitar ao negro somente mobilidade social, precisamos de um processo de descolonização em nossas relações. O negro pode até ser médico, mas sempre será associado ao enfermeiro, em momento algum desvalorizando a profissão que em sua grande parte é ocupada por pessoas negras e pardas que um dia sonharam em ser médicos e não conseguiram romper as barreiras do racismo estrutural em nosso país. Brancos também sofrem com as desigualdades sociais, mas o corpo negro sempre é associado a pobreza e miséria reforçando o lugar de subalternidade intencionalmente imposto para ele. Talvez, na visão do negro com sua identidade desconstruída, “ser branco” seria uma oportunidade de viver melhor, levando em consideração às diversas circunstâncias de injustiças raciais. Fanon (2008, p. 69) expressa que “da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser branco.”

Ser branco para ser aceito, ser branco para comer melhor, ser branco para ser respeitado; branquear suas relações para estar dignamente inserido em todas as esferas sociais e não sofrer com o julgo discriminação. Branquear para sobreviver, se perdendo em suas raízes, adoecendo sua identidade. Como trazer essas questões tão sensíveis em sala de aula? Levando em consideração que, principalmente em regiões periféricas, as comunidades escolares são compostas por pessoas negras e pardas. Vítimas da política de branqueamento que se fortaleceu em nosso país durante o século XIX e XX, é comum escutarmos relatos de famílias que seus avós e bisavós orientavam seus descendentes a se casarem com pessoas brancas, para ir “clareando as gerações”. Clarear, uma missão que foi protagonizada pelo Estado brasileiro na intenção de aproximar o país ao grande desenvolvimento econômico e cultural dos países europeus. Estamos nos referindo a uma política pública, que estava respaldada em uma “pseudociência” que justificava que dessa maneira também seria eliminado o racismo e suas mazelas no Brasil; coagindo os africanos e seus descendentes

frente a pressão social de se transformar em brancos em seus aspectos físicos e expressões culturais (NASCIMENTO, 2016).

Em grande parte, essas informações não são de conhecimento dos alunos e também, por ser uma temática sensível e muito necessária, alguns docentes sentem insegurança em fazer uma abordagem que permita gerar reflexões e não somente discussões. Como citamos anteriormente, uma temática sensível exige a decisão de avançar ou recuar, levando em consideração que o avançar promova transformações em favor dos direitos humanos e na formação cidadã do sujeito.

Bodorrada (Luiz Gama)

Se os nobres desta terra empanurrados,  
Em Guiné têm parentes enterrados,  
E, cedendo à prosápia, ou duros vícios,  
Esquecem os negrinhos, seus patrícios,  
Se mulatos de cor esbranquiçada,  
Já se julgam de origem refinada,  
E curvos à mania que os domina,  
Desprezam a vovó que é preta-mina;  
Não te espantes, leitos, da novidade,  
Pois tudo no Brasil é raridade!  
(NASCIMENTO, 2016, p. 156)

Em seus versos, Luiz Gama expressa como o branqueamento reforçou o esquecimento das origens africanas, onde o negro esbranquiçado se entende como mais refinado nos padrões culturais do branco, esquecendo-se de seus ancestrais representantes de suas tradições e heranças. Ser mulato tornou-se para o negro uma chance de aceitação da minoria branca dominante, mas foi um processo de violação e apagamento reforçadores do racismo, que cada vez mais estruturou-se na violação da estética do corpo negro que estava associada à dominação. Muitos estereótipos foram criados em relação ao corpo negro, homens e mulheres com seus corpos hipersexualizados, associando o homem negro a virilidade e a mulher negra a sensualidade e objeto de prazeres dos homens brancos. A folclorização dos corpos negros está presente em vários autores de literatura brasileira, segundo o levantamento realizado por Roger Bastide<sup>7</sup>.

Bastide examinou a obra dos seguintes autores: Bernardo Guimarães, Gregório de

---

<sup>7</sup> Roger Bastide (1898-1974) foi um sociólogo francês que viveu no Brasil entre os anos de 1938 e 1958 realizando trabalhos de campo e ensinando na Universidade de São Paulo. Interessava-se pelas seguintes temáticas: relações entre o cristianismo e as religiões de origem africanas e brasileiras, fenômenos de aculturação e doenças mentais.

Mattos, Mello Morais Filho, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar, Machado de Assis, Júlio Ribeiro, Aluízio de Azevedo, Adolfo Ferreira Caminha, e outros. Ente os estereótipos registrados por Bastide estão os seguintes:

*O negro bom* - esteriótipo da submissão

*O negro ruim* – esteriótipo da crueldade inata, sexualidade desenfreada, imundície, preguiça e imoralidade

*O africano* – esteriótipo da feiúra física, brutalidade crua, feitiçaria e superstição

*O crioulo* – dissimulação, malícia, esperteza, selvageria

*O mulato livre* – vaidade pretensiosa e ridícula

*A mulata e a crioula* – voluptuosidade

(NASCIMENTO, 2016, p. 158)

É importante destacar autores do século XIX e XX que expressaram através da arte literária as questões sociais relacionadas ao negro em seu tempo presente: Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Solano Trindade e entre outros. Gostaríamos de fazer menção a Luiz Gama, homem negro ex-escravo, filho de Luisa Mahin<sup>8</sup>, consagrado como advogado dos escravos (rábula) que através do seu ofício libertou diversos homens e mulheres ilegalmente escravizados no Brasil após a promulgação da Lei Feijó de 1831<sup>9</sup>, orador, poeta e escritor brasileiro. Segundo Cortês (2014) Luiz Gama por meio dos seus textos apresentava uma nova estética, além de fazer crítica ao silenciamento e à exclusão de autores negros de literatura brasileira.

O apagamento através do branqueamento foi ganhando legitimidade durante o século XX por meio das produções literárias, como *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre que apresenta a integração entre brancos e negros como amistosa e formadora do mulato brasileiro como fruto do branqueamento pacífico das nossas origens, sem falar do apagamento dos povos indígenas.

Há ainda outra lenda justificadora da tese da “democracia racial” no Brasil: ela se localiza na mistificação da sobrevivência cultural africana. Este fundamental argumento se reveste de grave perigo, pois seu apelo tem sido sedutor e capaz de captar amplo e entusiástico suporte. Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos, Canções, danças, comidas, religiões, linguagem, de origem africana, presente como elemento integral da cultura brasileira, seriam outros tantos comprovantes da ausência do preconceito e discriminação racial dos brasileiros “brancos”. Os beatos desta tese são muitos: eles constituem uma tradição no pensamento brasileiro. A ênfase da corrente principia com Gilberto Freyre na década de 1930 e tem hoje sua continuidade no país e até na própria África com a pregação de Pierre Verger na Universidade de Ifé. (NASCIMENTO, 2016, p. 66-67)

<sup>8</sup> Mulher ex-escrava de origem africana, que viveu durante o século XIX tendo um papel importante nas revoltas escravas ocorrida a Bahia, em especial a chamada revolta dos Malês.

<sup>9</sup> Conhecida como Lei 7 de Novembro de 1831, proibia a importação de escravos para o Brasil. A lei era constantemente desrespeitada pelos traficantes de escravos, o que possibilitou a atuação de Luiz Gama na luta para a libertação dos cativos ilegais.

Cientistas durante o século XIX e XX reforçavam a ideia de superioridade da raça branca frente aos povos originários da África, considerados exóticos e necessitados de civilização. Branquear seria sinônimo de desenvolvimento, tão necessário para um país que estava em pleno caminho de crescimento econômico sempre tendo como inspiração as nações europeias. O branqueamento foi convencendo em doses homeopáticas gerações de homens e mulheres afrodescendentes, internalizando valores e condições sociais subalternizadas.

Daí se segue que pessoas negras (pretas ou mulatas, porque dá no mesmo) internalizam tais valores e passam a se negar enquanto tais, de maneira mais ou menos consciente (o mesmo acontecendo com as pessoas “brancas”, isto é, aquelas cujos traços revelam uma ascendência negra, mas que são vistas como brancas; Abdias do Nascimento as chama de “brancoídes”). Em suma, elas sentem vergonha de sua condição racial e passam a desenvolver mecanismos de ocultamento de sua “inferioridade”. (GONZALEZ, 2022, p. 68)

A desconstrução das estruturas de dominação e esquecimento tiveram um grande impulso em toda a nossa história com a resistência negra em relação à dominação através da literatura, da imprensa e na política durante os séculos XIX e XX, porém foi com a organização institucional do Movimento Negro Unificador Contra a Discriminação Racial durante a segunda metade do século XX, que as conquistas tiveram grandes impactos na educação e na participação política da população negra na luta antirracista.

## **2.2. O Movimento Negro no Brasil e suas contribuições para o avanço da educação antirracista.**

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor 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, 2021, p. 42-43)

Iniciaremos nossas reflexões sobre a organização do Movimento Negro no Brasil a partir da citação do ilustríssimo educador e filósofo Paulo Freire. O referido autor traz em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1968) uma belíssima e provocante reflexão sobre as relações de opressão que somos submetidos em nossas relações, em especial as educacionais. O oprimido está limitado, não expressa sua leitura de mundo, foi ensinado a não questionar, somente aceitar seu estado de opressão. Para se libertar é necessário um esforço, precisa entender a necessidade da libertação e lutar por ela. Assim nascem os movimentos sociais, quando os

sujeitos percebem seu estado de opressão e se organizam na luta pela emancipação.

Nesse contexto de libertação, os movimentos negros de resistência a opressão, ao descaso, à invisibilidade que marcaram a nossa história como as revoltas coloniais, o movimento quilombola, o enfrentamento às lideranças brancas opressoras e a imprensa negra; são exemplos que representam a luta do negro para libertar-se da condição de oprimido.

O Movimento Negro Unificado até a sua consolidação como organização política, teve uma trajetória de protagonismos e engajamentos das intelectualidades negras contra as condições estruturais colocadas aos negros nas ciências, nas artes e na literatura.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17)

Façamos uma breve retomada no tempo com o objetivo de buscarmos as origens do Movimento Negro politicamente organizado no Brasil. Como falamos anteriormente, os movimentos negros de resistência se expressaram de diversas maneiras em nossa história, dentre eles podemos citar, o movimento quilombola como símbolo de luta e revoltas como a da Chibata ocorrida na Bahia de Guanabara no Rio de Janeiro, protagonizada por marinheiros que enfrentaram as forças militares em nome do fim dos castigos físicos que eram submetidos. Resistência que ainda se manifesta contra a discriminação e mito da democracia racial em nosso país.

A representatividade negra nos jornais negros ou imprensa negra, também é um instrumento de luta e resistência. Esse tipo de imprensa surge em São Paulo em meados dos anos XX, organizada por homens negros que desejavam através da mesma criar um canal de comunicação com a população negra não representada nos jornais destinados as pessoas da sociedade paulista branca. É interessante também entendermos que a imprensa negra revela a intelectualidade do negro brasileiro, frente ao estereótipo do analfabetismo e da baixa intelectualidade das pessoas negras. Jornais como: O Alfinete (1918-1921), Alvorada (1948), Auriverde (1928), O Bandeirante (1918-1919), Chibata (1932), O Clarim (1924), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), Cruzada Cultural (1950-1966), Elite (1924), Getulino (1923-1916), Hífen (1960), O Kosmos (1924-1925), A Liberdade (1919-1920), Monarquia (1961), O Novo Horizonte (1946-1954), O Patrocínio (1928-1930), Progresso (1930), A Rua (1916), Tribuna

Negra (1935), *A Voz da Raça* (1933-1937), *O Xauter* (1916); são exemplos de imprensa negra que serviram como instrumento de grande relevância na luta por visibilidade da população negra. A imprensa negra auxiliou no processo de ascensão social do negro através da educação. Em suas publicações discutia-se a posição do negro na sociedade brasileira, apontando a educação como um caminho de mobilidade. Lembrando que o início do século XX foi marcado por doutrinas racistas que espalhavam-se pela a Europa e chegaram ao Brasil, afirmando a superioridade intelectual branca em relação ao negro.

O ano de 1931 foi marcado pela fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), que teve entre seus fundadores Abdias do Nascimento (1914-2011) que pode ser considerado um dos maiores intelectuais brasileiro, sempre atento em suas obras artísticas, literárias e políticas as questões raciais, discutindo a temática afro-brasileira (ALEXANDRE, 2014).

Com sede em São Paulo, com núcleos fundados em outros estados, a FNB tinha uma estrutura organizacional completa, contando até mesmo com uma organização paramilitar e tornando-se um partido político em 1936. A FNB teve atuação política marcante no país na conquista de dignidade e direitos da população negra, fundando escolas que eram frequentadas por pessoas negras, promovendo assistência social e à saúde. A FNB possibilitou através da educação a reposição da colocação do negro na sociedade que estabelecia como padrão a cultura branca, combatendo a discriminação através da conscientização. Para Gomes e Munanga (2016, p.175) a FNB “fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura”. Como legado a FNB teve como objetivo integrar o negro em um sociedade racista e capitalista, permitindo acesso ao direitos sociais que o Estado não oferecia. Para Florestan Fernandes,

O repúdio ao padrão tradicionalista e assimétrico de dominação racial e as aspirações de integração social rápida, em escala coletiva, convergiam a Frente Negra, inapelavelmente, num movimento reivindicatório de tipo assimilacionista. No fundo, portanto, ela atuou como um mecanismo de reação societária do “meio negro”. Visava consolidar e difundir uma consciência própria e autônoma da situação racial brasileira; desenvolver na “população de cor” tendências que a organizassem como “minoridade racial integrada”; e desencadear comportamentos que acelerassem a integração do negro à sociedade de classes. Para atingir este fim ela operava em três níveis distintos: no solapamento da dominação racial tradicionalista, através do combate aberto às manifestações de “preconceito de cor” e a desmoralização dos valores ou das técnicas sociais em que ele se assentava; na reeducação do “negro”, incentivando-o a concorrer com o “branco”, em todas as esferas da vida, e emulando-o, psicologicamente, para enfrentar a “barreira de cor”; na criação de formas de arregimentação que expandissem e fortalecessem a cooperação e a solidariedade no seio “da população de cor”. (FERNANDES, 1965, p. 343 - 344 *apud* PEREIRA, 2013, p. 115)

Em 1937 a ditadura de Vargas, conhecida como Estado Novo, colocou na ilegalidade os partidos políticos, inclusive a Frente Negra Brasileira.

Proseguindo em nossa trajetória de organização do Movimento Negro, destacamos o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) fundado e dirigido por Abdias do Nascimento na cidade do Rio de Janeiro. O TEN tinha como missão trazer representatividade nas artes cênicas para atores e atrizes negros, promovendo uma libertação cultural do povo negro. Para além das artes, o TEN teve uma atuação importante na promoção de cursos de alfabetização para a população negra, possibilitando que pudessem melhorar a qualidade de vida no mundo do trabalho.

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados ente operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30)

Segundo Nascimento (2016), os que integravam os quadros do TEN eram pessoas das classes mais sofridas da nossa sociedade: favelados, empregadas domésticas, fundadores de terreiros e operários desqualificados. O teatro brasileiro conheceria a excelência de intérpretes negros, ocupando os espaços que eram por direito. Na literatura, o TEN contribuiu para que expressão afro-brasileira chegasse ao público, trazendo protagonismo ao negro.

Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificava, salvo os raros exemplos mencionados do negro como figura estereotipada (como ocorria em peças como *Mãe e Demônio Familiar*, ambas de José de Alencar). Em sua antologia, *Dramas para negros e Prólogo Para Brancos*, o TEN documenta essa fase pioneira da nossa dramaturgia. Não separávamos nossa atuação no palco dos acontecimentos políticos-sociais de interesse para os descendentes africanos. (NASCIMENTO, 2016, p. 162, grifos do autor)

A importância do TEN na luta antirracista foi justamente trazer para o “palco principal” as temáticas que atravessavam a população negra no seu tempo. Logo as temáticas foram ganhando mais destaque e possibilitando que o TEN promovesse eventos importantes para a discussão racial no Brasil, como: a Convenção Nacional do Negro (São Paulo e Rio de Janeiro, 1945-1946) e o 1º Congresso do Negro (Rio de Janeiro, 1950). Para além, devemos também destacar o jornal *Quilombo* (1948-1950), organizado por militantes do TEN, incluindo intelectuais negros e brancos, promovendo um espaço de discussão e desenvolvimento de uma visão crítica em relação a realidade social, política e econômica do

negro brasileiro, bem como afirmar a identidade e cultura negra.

O TEN representa a mais alta expressão de entidades, que naquele contexto histórico, buscavam pela afirmação da comunidade negra. Segundo Gonzalez (2022),

Sua posição crítica em face do racismo e de suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade. O TEN inaugurou um importante processo que se estenderia pelos anos de 1970 até os dias atuais (apesar do autoexílio do seu fundador Addias do Nascimento, nos Estados Unidos, a partir de 1968). (GONZALEZ, 2022, p. 32-33)

Ainda hoje artistas negros lutam por maior representatividade nas artes cênicas, porém muito avanço conquistado no teatro e na teledramaturgia vieram devido ao trabalho dos pioneiros nesse movimento político e cultural. Artistas como Aguinaldo Camargo, Grande Otelo, Ruth de Souza, Haroldo Costa, Lea Garcia, entre outros, marcaram sua geração e deixaram um grande legado de perseverança e conquistas para as novas gerações.

Durante os anos 1970 a sociedade brasileira foi violentada em seus direitos democráticos devido ao golpe de 1964, iniciando o período de 21 anos conhecido como ditadura militar (1964-1985). Muitos artistas, intelectuais e integrantes das causas populares estiveram unidos na luta pelo restabelecimento da democracia. Surge em 1978, no contexto de aumento da discriminação racial e perseguição política, a organização do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), posteriormente conhecido em 1979 como Movimento Negro Unificado (MNU). Essa organização por sua vez, destaca a educação e o trabalho como pautas de lutas contra o racismo (GOMES, 2017).

Entre as várias conquistas do Movimento Negro, precisamos destacar a consagração do 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra e a promulgação da Lei 10.639/03. Entendemos, a partir do olhar da comunidade negra, que essas duas conquistas representam grandes avanços na luta por representatividade negra em nossa sociedade.

O dia 20 de Novembro foi proposto pelo MNU em 7 de julho de 1978, tornando-se uma data que representa a luta e a resistência negra no Brasil. Retomando nossas reflexões como educadores, ainda percebemos muitos alunos perdidos em relação ao significado do Dia da Consciência Negra. Confundem o significado do dia 13 de maio (Lei Áurea) com o dia 20 de Novembro. Indagam muitas vezes seus professores: *é o feriado do Zumbi?* Essas associações ainda nos afirmam a necessidade enquanto educadores de estarmos conscientes de nossas abordagens em sala de aula, contribuindo com os avanços ainda necessários para a conscientização da população brasileira das lutas sociais do povo negro. A figura de Zumbi

expressa a representatividade para os movimentos negros no Brasil e,

Para a educação das crianças negras, aprender desde cedo a história de personalidades negras como Zumbi e apresentar a resistência negra, contribuiu para que cresçam com uma imagem muito mais positiva de si mesma e dos suas ancestrais. A construção dessa imagem positiva é importante para todos nós, negros e brancos, pois poderá nos ajudar a compreender, aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças. (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 132)

Conhecer as origens, identificando-se com as personalidades negras que no decorrer da nossa história abriram caminhos para as conquistas é muito importantes na luta antirracista. A escola é esse espaço de formação e transformação de pensamentos das novas gerações, que certamente estarão mais conscientes e fortalecidas para percorrer os caminhos de uma vida livre das amarras da discriminação racial.

Nesse percurso de conquistas e fidelizações, a Lei 10.639/03 sancionada pelo presidente Luiz Inacio Lula da Silva no dia 09/01/2003 foi um marco no avanço por conscientização da população brasileira em relação a suas origens culturais negras. A LDB (Lei 9.394/96) foi alterada pela Lei 10.639/03, com a inclusão dos artigos 26-A que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (oficiais e particulares); e 79-B que incluiu no calendário escolar o dia 20 de Novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Apesar da conquista no campo legislativo por reconhecimento, ainda existe uma resistência pela transmissão escolarizada dos saberes produzidos pela população negra ao longo de sua história. Muitas disputas são travadas, desde a falta de formação docente até a inclusão das temáticas nos currículos escolares e livros didáticos. Sobre a Lei 10.639/03, Gomes (2017) nos esclarece que:

Essa lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implementação dessa legislação foram registrados em 2009 no 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. Os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo do currículo. (GOMES, 2017, p. 68)

Chegamos a um ponto sensível da nossa discussão. O conhecimento quando é escolarizado passa por um processo de disputas, no campo curricular, por perpetuação de saberes e culturas considerados padrões e essenciais para o futuro de uma sociedade. Por mais

expressivo que o Movimento Negro tem se manifestado historicamente, as lutas por reconhecimento e representatividade negra nas escolas é fundamental na luta antirracista. Crianças negras tem o direito de serem representadas no corpo docente da sua instituição de ensino, nos materiais didáticos, nas histórias de cunho pedagógico contadas em sala de aula, nas brincadeiras, na sua ancestralidade. Trazer todo esse legado deve ser intencional em todos os momentos da rotina escolar, não somente em atividades esporádicas que são criadas para cumprir as determinações legais no dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), por exemplo. Existe um espaço, conhecido como sala de aula, de disputa por identidade. Segundo Arroyo (2013):

As práticas, indagações, saberes, procuras de significados e explicações do viver dos alunos e dos próprios mestres incomodam e tencionam visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legítimos e legitimados nos currículos. Com essas visões disputam os docentes e suas práticas no cotidiano das salas de aula que alargam o direito dos educandos ao conhecimento, a interpretar os complexos significados e determinações do real vivenciado em seus percursos humanos e de seus coletivos. (ARROYO, 2013, p. 32)

Essas tensões por reconhecimento não podem ser desprezadas na elaboração curricular, que em muitos casos acaba refletindo um recuo docente em tratar temas considerados sensíveis por receio das repercussões que podem ser geradas na comunidade escolar, ou até mesmo, por despreparo diante de temáticas tão importantes para a formação identitária dos sujeitos. Falar de racismo não consiste em simplesmente trazer a pauta para a sala de aula e promover uma discussão. Estamos falando de uma violência que ainda persiste em nosso país e que entendemos a educação como um instrumento de luta antirracista. Talvez reconhecer a fragilidade em relação ao domínio da pauta étnico-racial seja um movimento honesto para avançarmos contra à discriminação racial, buscando não desconstruir o legado do Movimento Negro que tem como essência a educação como instrumento de luta.

Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e expertise sobre o assunto. (GOMES, 2017, p. 72)

O importante é não deixar, enquanto educadores, que o negacionismo em relação ao racismo em nosso país continue ganhando espaço em nossas salas de aula. Como vimos, as relações raciais no Brasil foram construídas dentro de uma lógica mercantil, colocando o corpo negro em posição de subalternidade por séculos. E mesmo após anos de luta, ainda percebemos como a ideia da democracia racial ainda é aceita, sendo fruto de uma política de

branqueamento que invisibilizou e negou a realidade da população negra.

No registro que o Brasil tem de si mesmo, o negro tende à condição de invisibilidade. Alguns exemplos servem para ilustrar as manifestações sintomáticas dessa tendência: o lugar irrisório que a historiografia destina à experiência e à contribuição do negro na formação dessa sociedade; a queima dos documentos relativos ao tráfico de escravos e ao regime escravista; a retirada do quesito sobre a cor da população nos censos demográficos de 1900, 1920 e 1970; e a negação obstinada a discutir a existência de qualquer problema de índole racial. (HASENBALG, 2022, p. 125)

Convencidos que a educação oportuniza transformação, continuemos no caminho traçado pelo MNU que identifica suas condições de marginalização, porém nunca se acomodou e junta forças na luta por:

Trecho a carta de princípios do MN

- defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
  - maiores oportunidades de emprego
  - melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
  - valorização da cultura negra e o combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção
  - extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
  - liberdade de organização e de expressão do povo negro
- (GONZALEZ, 2022, p. 82)

### **2.3. A relevância da literatura negra no ensino de História antirracista**

Certamente muitos de nós durante o processo de escolarização tivemos a experiência de vivenciar atividades que associavam os conteúdos trabalhados nas aulas de História com as propostas de leitura solicitadas nas aulas de Literatura. Certamente, essas atividades foram significativas para o estudante, mesmo que a condução das mesmas tenham acontecido em aulas isoladas disciplinarmente.

Fazer com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais interessante para os nossos alunos sempre é um grande desafio para os docentes. Outra questão que podemos levantar é o quanto nossos alunos se dedicam a leitura? Interessante que se pararmos para observar, muitos realizam alguma leitura de seu interesse durante as aulas, servindo como válvula de escape as aulas que consideram desinteressantes. Muitos são leitores assíduos, consumindo livros de diferentes gêneros e que de alguma forma são significativos para suas realidades de vida cotidiana. Sendo assim, seria um caminho pedagógico seguro utilizar a

literatura como uma ferramenta que possibilite o maior envolvimento dos discentes nas aulas de História? Será que a literatura contribui para o trabalho com as temáticas sensíveis ou desafiadoras em sala de aula? São alguns questionamentos levantados para o desenvolvimento dessa pesquisa que fomentam as discussões a seguir.

A literatura possibilita que os sujeitos consigam acessar os sentimentos em diferentes realidades, oportunizando uma identificação em nossa humanidade. Também possibilita a conexão de diversos saberes através da criação de situações reais e imaginárias, nos tornando sensíveis ao outro. Para Florentina Souza (2022), em seu artigo *Literatura e História: saberes em diálogo*, publicado no site Liteafro<sup>10</sup>, a literatura possibilita

(...) que entendamos a diversidade do universo e das experiências e portanto das culturas, dos modos de ser. A literatura seria assim contrária à existência de um discurso ditatorial unificador, homogeneizador de pessoas, linguagens e culturas. Neste contexto, a literatura “desenhará” personagens, acontecimentos, situações nos quais as especificidades de variados grupos humanos, de modo que suas maneiras de ser, agir, viver possam ser representadas e principalmente, possam ser reconhecidas como singularidades de outros grupos.

A literatura nos leva a refletir sobre temáticas sensíveis, nos reconhecendo e até mesmo nos descobrindo em emoções e fragilidades que são puramente humanas; sendo muito valiosa para a formação cultural dos sujeitos. É um convite para a alteridade e empatia, um deslocamento e enfrentamento das nossas realidades.

O processo de escolarização, por sua vez, é fundamental para incentivar a formação de leitores conscientes da diversidade cultural e social que o nosso país foi formado. Uma oportunidade significativa para discutir as questões sensíveis em relação ao racismo em sala de aula, está na escolha do professor por elaborar seu planejamento de aula com situações que tragam visibilidade do grande legado dos autores negros na trajetória da literatura brasileira. Precisamos nos atentar para o fato preocupante de que ainda é muito comum o desconhecimento em relação à trajetória literária de autores negros no Brasil, configurando-se em um grave processo de apagamento das referências negras em nossa história literária. A educação formal, no espaço escolar, tem um papel fundamental para que a população negra se inspire nas histórias de vida de mulheres e homens que expressaram em seu tempo presente suas alegrias, tristezas e indignações através da arte de escrever com a alma e o coração.

Cada vez mais precisamos de educadores autênticos e atentos às questões sensíveis do

---

<sup>10</sup> SOUZA, Florentina. *Literatura e História: saberes em diálogo*. Liteafro, 2022. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/liteafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1689-florentina-souza-literatura-e-historia-saberes-em-dialogo>>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

seu tempo presente. Não cabe mais um recuo diante da necessidade do avanço em direção a formação e a desconstrução de uma educação bancária, caracterizada pelo papel do aluno simples receptor de conteúdos, alienado das condições sociais opressoras preservadas pelos detentores de poder. Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia (1996)*, nos alerta que precisamos viver a prática de ensinar-aprender com autenticidade e seriedade.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2021, p. 26)

A “boniteza” da educação consiste em honrar a oportunidade que temos como educadores, de promover a conscientização dos sujeitos em relação as suas condições de emancipação. Em relação ao racismo, meninas e os meninos negras (os) precisam por direito ter conhecimento de como sua ancestralidade esteve engajada na luta antirracista na trágica história de exploração do corpo negro, apurando um olhar de pertencimento e posicionamento frente ao negacionismo da discriminação racial que impede a ascensão social do negro e fortalece cada vez mais sua posição de subalternidade.

A consequência de práticas de *discriminação direta e indireta* ao longo do tempo leva à *estratificação social*, um fenômeno *intergeracional*, em que o percurso de todos os membro de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material- é afetado (ALMEIDA, 2019, p. 26, grifos do autor)

A didática histórica faz total diferença para que o aluno veja sentido em aprender. Aproximar os estudantes ao conteúdo ministrado, com atenção as suas complexas realidades de vida, exige do professor um olhar atento para a composição social da sua turma e compromisso de flexibilizar suas aulas em direção às necessidades mais latentes do grupo.

Ao lermos textos que tratam de nossas questões de vida, em suas lutas, alegrias e dores, nos sentimos envolvidos nas palavras do autor que nos conduzem a reflexões profundas da realidade que em algumas situações preferimos ocultar para não sofrer. Viver na ignorância, em certo ponto, coloca o sujeito na passividade frente as demandas da vida. Quando escolhermos a literatura negra como uma estratégia antirracista, levamos em consideração a possibilidade de identificação e transformação que essa produção literária pode promover na realidade de vida dos alunos. A proposta é avançar, através da arte literária, as estruturas que ainda aprisionam o corpo negro na condição de inferioridade com

estereótipos de denunciam a discriminação.

O extermínio da população negra no país é tido como natural pelo processo de miscigenação e da miserabilidade. A população negra passa a ser vista como um doente no leito de morte. Assim, essa perspectiva não ilustra apenas o entendimento que se tem, naquele momento, de um Brasil futuro, mas também o desejo dos brasileiros brancos, mas não só dos brancos. Mestiços e negros que internalizaram o racismo e por isso renegam sua ascendência negro-africana chegam mesmo a contribuir fortemente para atender à expectativa da hierarquização das raças que a eles mesmos inferioriza. (CUTI, 2010, p. 27-28)

A desconstrução da internalização do racismo na população negra é uma pauta importante que necessitamos trazer para as escolas. O corpo negro sofre com a discriminação e o preconceito nas relações sociais e muitas vezes não consegue identificar as práticas violentas que o aprisiona no lugar de inferioridade. Os estereótipos continuam determinando a leitura de superioridade do corpo branco em relação ao corpo negro. Diante dessa realidade desumana evidenciada historicamente ao longo dos anos, entendemos que proporcionar ao aluno a representatividade negra através da literatura é um caminho seguro e digno de luta antirracista.

A literatura negra no Brasil tem sua trajetória construída por meio de autores negros que começaram a escrever para negros, trazendo em suas produções a subjetividade e provocando no leitor um reconhecimento com o texto literário, uma leitura significativa. O Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNCDR) criado em 1978 e posteriormente conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU) teve um papel fundamental para despertar na sociedade quem é o negro brasileiro na voz do corpo negro. A produção literária negra ganha mais espaço e visibilidade, com temáticas sensíveis a realidade negra.

No tocante à literatura, é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. (CUTI, 2010, p. 22)

É importante esclarecermos que existe uma discussão conceitual em relação a utilização dos termos literatura negra e literatura afro-brasileira para designar o movimento literário brasileiro. Entende-se por literatura negra as produções de negros e pardos que dialoguem com as realidades da subjetividade negra enfrentada todos os dias em cada esquina de nosso país. Como nos afirma Cuti (2010, p. 23) “os autores passam a incluir na sua temática o protesto, desenvolvendo no texto uma consciência crítica”.

No presente trabalho utilizamos o termo literatura negra para nos referir as produções literárias de autores negros que saíram da omissão e buscaram expressar seus sentimentos, angústias e sonhos na perspectiva da subjetividade negra. A escrita negra possibilita que a narrativa da história seja construída e legitimada a partir do negro, não mais como sujeitos passivos na construção da narrativa de suas trajetórias de vida.

A montagem da poesia negra faz-se a partir da (re) conquista da posição de sujeito da enunciação, fato que viabiliza a reescritura da História do ponto de vista do negro. Edificando-se como espaço privilegiado da manifestação da subjetividade, o poema negro reflete o trânsito da alienação à conscientização.

Assim, a proposta do *eu lírico* não se limita à reivindicação de um mero reconhecimento, mas amplifica-se, correspondendo a um ato de reaproximação de um espaço existencial que lhe seja próprio. (BERND, 1988, p.7, grifos da autora *apud* DUARTE, 2014, p. 23-24)

As discussões em relação a utilização dos termos negros e afro estão presentes nas universidades brasileiras, como espaço de produção de conhecimento formal. Também presente em outros espaços de produção de conhecimento informal, com os grupos que se manifestam e produzem conhecimento através da arte e da política. As críticas feitas em relação a utilização do termo afro para se referir à literatura, está centrada na questão identitária. Como o termo afro refere-se ao continente africano, que é diverso culturalmente, descaracteriza a essência da produção literária negra brasileira que tem por essência a manifestação das questões culturais e sociais do povo negro brasileiro que se formou após o processo das diásporas. Os africanos que aqui chegaram, não produziram literatura escrita, a não ser a essência transmissão de suas vivências, lendas e culturas através da tradição oral para seus descendentes. Associar o afro ao brasileiro, também pode ser diminutivo para a população negra do Brasil ainda na perspectiva de branqueamento, pois desconecta o negro da história brasileira, fortalecendo ainda mais uma crise identitária. Cuti (2010) nos esclarece que acaba sendo uma incoerência nomear a literatura produzida por brasileiros negros de afro, por não apresentar uma referência de país e por não apresentar um vínculo de tradição.

Aos defensores da utilização da nomenclatura afro-brasileira para identificar a produção literária de autores negros, propõe-se uma reflexão sobre as diversas possibilidades de manifestação do discurso afrodescendente na literatura, não limitando os autores a uma discussão étnica em suas temáticas. Segundo Duarte (2014, p. 25) “já o termo *afro-brasileiro*, pela própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos”. Sendo assim, a produção literária abraçaria os autores de descendência africana, que não necessariamente apresentassem em seus textos

temáticas relacionadas ao racismo e seus reflexos na vida cotidiana dos povos descendentes da diáspora africana no Brasil.

Nesse contexto, vejo no conceito de literatura *afro-brasileira* uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto – quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2014, p. 27-28)

Compreendendo os conceitos e propostas ao se nomear a produção literária produzida por descendentes de africanos em território brasileiro, reforçamos que o presente trabalho de pesquisa não tem por objetivo desmerecer um conceito, privilegiando outro em sua produção. Como explicamos anteriormente, adotamos o conceito de literatura negra por ser representativo para a nossa proposta de trabalho que apresenta uma estratégia para trabalhar o racismo como tema sensível nas aulas de História. O conceito negro tornou-se uma referência em nosso país para entendermos e identificarmos as lutas travadas e conquistas da população negra (descendente das diásporas africanas). São referências de luta: Movimento Negro, Dia da Consciência Negra, Teatro Negro Experimental; o “negro” tornou-se em nossa história uma expressão que está relacionada a identidade. Como Cuti (2010) nos esclarece:

Portanto, a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo. (CUTI, 2010, p. 31)

Utilizar o termo literatura negra é uma escolha consciente de uma proposta intencional de reflexão em relação a toda a trajetória da população negra frente as injustiças e aos traumas que ainda vivenciamos em nosso tempo presente causados pelo racismo. Reforçar a identidade negra, na valorização de suas histórias, memórias, características físicas. Levar o aluno ao contato com autores negros que falam de suas emoções e traumas, é um caminho de representatividade e de autoconhecimento. Sabemos que estereótipos em relação ao corpo da mulher negra e do homem negro são cruéis e muito traumáticos, impactando diretamente na construção identitária do sujeito e não possibilitando que o mesmo acredite em suas potencialidades para viver seus sonhos e conquistar o respeito alheio. As meninas e meninos

negras (os) tem o direito de se verem representadas dignamente nas discussões em sala de aula, valorizando sua pele, cabelo, traços físicos e intelectualidade.

A literatura negra possibilita essa visibilidade, não somente para alunos negros, mas também para alunos brancos que experimentarão situações de aprendizagem que possibilitarão uma mudança na leitura em relação às questões étnico-raciais na sua vida cotidiana, atentando-se para o racismo que insiste estar presente em nossas relações humanas. Seria um processo de desconstrução da alienação ao racismo nas futuras gerações, durante a escolarização. É muito frequente e sensível ainda em nosso país, negros se verem como brancos, seguindo um caminho que foi traçado por políticas de branqueamento, violentando sua construção identitária e invisibilizando sua presença nas relações sociais.

Quando um negro brasileiro se olha no espelho e se vê branco (com olhos claros, cabelos lisos, nariz afilado, lábios finos, tez pálida), expõe a pauta da literatura negro-brasileira: a restituição de seu verdadeiro rosto que a alienação surrupiou. A exposição desse drama de identidade, que tem dimensões coletivas, inclui negros, mestiços e brancos brasileiros, visto que todos são copartícipes dessa trama que se desenvolve e se realiza no cotidiano. Pois, quando um branco e um mestiço se olham no espelho do Brasil, suas imagens também estão destorcidas pelo racismo. Querem não ser brasileiros por rejeitarem a sua ascendência negra ou negarem sua convivência e identidade de povo diverso na cor e na origem. O objetivo da ideologia racista é minimizar a sua própria ação corrosiva, o que a literatura negro-brasileira não faz. (CUTI, 2010, p. 37-38)

Ao trabalharmos com a literatura negra nas aulas de História estaremos proporcionando aos alunos um despertar para a conscientização de suas lutas diárias mais sensíveis. Olhar-se no espelho e orgulhar-se do que vê é um processo que todos passamos de autoaceitação, autoconhecimento e autoestima; mas para o corpo negro olhar-se no espelho não é tão fácil, pois foi construído intencionalmente uma imagem depreciativa em relação ao seu corpo ao longo da história brasileira, associando-o ao feio, ao sujo e ao imperfeito. Narrativa essa construída pelos grupos hegemônicos que tinham, e ainda tem, como intenção inferiorizar o corpo negro, sempre à serviço dos brancos.

Sou negro<sup>11</sup>  
A Dione Silva

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores

<sup>11</sup> “Sou negro”, de Solano Trindade. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/904-solano-trindade-sou-negro>>.

atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o meu primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou  
como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como o quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso.

Mesmo vovó  
não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou.

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação.  
(Cantares ao meu povo, 1961)

Solano Trindade expressa através de seus versos no poema “Sou negro” sua raiz geracional, apresentando ao leitor suas lutas que perpassam gerações e que ainda ecoam no tempo presente no desejo de libertação. A libertação do povo negro é identitária, pois a autoaceitação e o autoconhecimento são processos fundamentais para a real libertação da inferiorização e discriminação.

Ao analisarmos as produções literárias do século XIX e XX, em sua grande maioria, os autores apresentavam e reforçavam o estereótipo do corpo negro que eram comuns no seu tempo. Poetas negros, por sua vez, discutiam as questões latentes relacionadas a escravidão, a falta de humanidade e com menos frequência as questões identitárias, pois muitos viviam o contexto histórico do convencimento em relação ao branqueamento.

Em síntese, no âmbito do distanciamento que procurei caracterizar, consciente de não ter esgotado todos os exemplos representativos, notadamente em relação à produção literária do último século e do começo do atual, predomina o estereótipo. O personagem negro ou mestiço de negros caracterizado como tal ganha presença ora como elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heróico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranqüilamente integrador da gente brasileira,

em termos de manifestações. Zumbi e a saga quilombola não habitam destaques nesse espaço. (FILHO, 2004, p. 174)

Outras visões estereotipadas em relação ao negro também foram identificadas nas produções literárias de autores reconhecidos como Gregório de Matos, Bernardo Guimarães, Castro Alves, José de Alencar e Aluísio de Azevedo. Tais visões que não fugiam a tônica do tempo presente dos autores, que acabavam apresentando o negro na literatura como o escravo nobre, o negro vítima, o negro pervertido, o negro fiel e, até mesmo, o negro infantilizado (FILHO, 2004). O olhar depreciativo da sociedade brasileira em relação ao corpo negro foi naturalizado por gerações, tornando um grande desafio a sua desnaturalização através da arte literária comprometida com as questões identitárias da população negra brasileira, bem como com a luta antirracista.

É muito interessante e significativo para os alunos quando os professores apresentam como as questões raciais que atravessam o seu tempo presente, foram aos poucos sendo construídas e desconstruídas ao longo da história através da ação humana. Em meados do século XIX e ao longo do século XX, percebemos a expressão literária de alguns autores negros comprometidos com as questões identitárias do povo negro e também engajados na desconstrução de estereótipos e padronização de ocupação social subalterna do corpo negro. Podemos citar como alguns exemplos: Luiz Gama (1850-1882), Lima Barreto (1881-1922), Lino Guedes (1897-1951) e Solano Trindade (1908-1973). Alguns desses autores são desconhecidos por alunos, em consequência seus textos não ganham leitores entre a nossa juventude se não forem apresentados. Nos cabe então uma tarefa muito honrosa de trazeremos visibilidade em nossas aulas para a riquíssima produção literária de autores que por muito tempo não foram lembrados na educação formal escolarizada. As vozes de autores negros começam a ganhar mais tônica entre os anos de 1930 a 1990, chegando aos dias atuais como nos afirma Filho (2004):

O posicionamento engajado só começa a corporificar-se efetivamente a partir de vozes precursoras, nos anos de 1930 e 1940, ganha força a partir dos anos de 1960 e presença destacada através de grupos de escritores assumidos ostensivamente como negros ou descendentes de negros, nos anos de 1970 e no curso da década de 1980, preocupados com marcar, em suas obras, a afirmação cultural da condição negra na realidade brasileira. (FILHO, 2004, p. 176)

Como apontados anteriormente, a representatividade da população negra na imprensa,

a citação de grupos como o Quilombhoje (1980) responsável pelos Cadernos Negros<sup>12</sup>, a Negrícia Poesia e Arte do Crioulo (1982), o Gens (Grupo de Escritores Negros de Salvador, 1985) e não menos importante, a organização do Movimento Negro Unificado são exemplos de luta antirracista e construção de legados essenciais para que hoje tivéssemos a possibilidade de dialogarmos sobre pautas identitárias sensíveis em sala de aula com mais segurança e propriedade para que nenhuma luta social do povo negro no Brasil seja desconstruída ou até mesmo negada. Certamente temos um legado importantíssimo de produção intelectual negra que culmina em um processo de ensino e aprendizagem na educação básica consciente de seu propósito de formação humanitária.

O negro brasileiro não pode ser tratado como o outro, que tanto trabalhou pela grandeza da nação etc. e a quem se deve reconhecimento especial por isso, como não cabe agradecer aos brancos portugueses ou aos índios, mas também não deve tratar-se como o outro em nome de sua auto-afirmação. Como os demais grupos étnicos, ele é parte da comunidade que fez e faz o país. Se a luta em que se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, como é sabido, ao fato de ter-se tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório. (FILHO, 2004, p. 186)

O lugar do negro em nossa história não deve estar restrito ao papel do “outro” que construiu esse país através da escravização do seu corpo. O negro é um cidadão digno de respeito e reconhecimento do seu legado cultural e intelectual para a nação brasileira, tendo em seu processo de escolarização o direito de sua ancestralidade ser reconhecida e visibilizada no tempo presente. Viver livre, longe da inquisição personalizada na sociedade racista que insiste em colocar o corpo negro em condição de desconfiança e inferioridade. Evaristo (2017), através de seus versos no poema *Inquisição*, nos revela suas vivências através do seu corpo-escrita que não nega suas origens e prossegue em trazer as lembranças das vozes que foram afogadas na viagem negreira.

Inquisição  
Ao poeta que nos nega

Enquanto a inquisição  
interroga  
a minha existência,  
e nega o negrume  
do meu corpo-letra,  
na semântica  
da minha escrita,

<sup>12</sup> Criada em 1978, a série Cadernos Negros organizada pelo Quilombhoje, vem publicando contos e poemas que contribuem com a divulgação e produção afro-brasileira.

Acesso ao site disponível em: < <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/> >.

prossigo.

Assunto não mais  
o assunto  
dessas vagas e dissentidas  
falas.

Prossigo e persigo  
outras falas,  
aquelas ainda úmidas,  
vozes afogadas,  
da viagem negreira.

E apesar  
de minha fala hoje  
desnudar-se no cálido  
e esperançoso sol  
de terras brasis, onde nasci,  
o gesto de meu corpo-escrita  
levanta em suas lembranças  
esmaecidas imagens  
de um útero primeiro.

Por isso prossigo  
persigo acalentando  
nessa escrevivência  
não a efígie de brancos brasões,  
sim o secular senso de invisíveis  
e negros queloides, selo originário,  
de um perdido  
e sempre reinventado clã.  
(EVARISTO, 2017, p. 108-109)

O ensino de História no tempo presente precisa se comprometer com a missão de trazer a escuta vozes que ainda são diariamente afogadas nas águas do esquecimento, do preconceito e da discriminação racial. Precisamos buscar caminhos para que essa escuta seja feita com dignidade e respeito a todo o movimento de luta desbravado para que hoje pudéssemos discutir as questões raciais em sala de aula. Sendo assim, torna-se essencial o preparo docente para a condução desse processo de escuta sensível e atenção aos desafios da comunidade negra no tempo presente. Hoje, com o advento da internet e das redes sociais, é comum observamos pessoas assumindo o lugar de gerador de conteúdos digitais por meio de pautas que consideramos sensíveis em nossa história. Gravar vídeos e divulgar nas redes sociais conteúdos sem referenciais válidos de pesquisa é um caminho perigoso e cada vez mais comum de desconstrução das pautas do movimentos sociais, em específico o Movimento Negro, que sempre compreendeu a educação como um veículo de reflexão, de propagação de ideias e de transformação social.

Desde a década de 1980 o Movimento Negro contemporâneo tem apontado cada vez mais a educação como um campo de estudos para identificar os mecanismos de perpetuação do racismo no currículo escolar e nos livros didáticos. Quantas vezes alunos (as) negros (as) sentiram-se inferiorizados por se enxergarem nos livros didáticos e até mesmo literários, somente em personagens que assumiam papéis de subalternidade frente as personagens brancas. Uma violência que somente o corpo negro sente, mas que infelizmente em muitos casos, não consegue se expressar devido a estrutura da discriminação que o sufoca, calando sua voz. Como educadores, precisamos estar atentos aos materiais didáticos que ainda reforçam estereótipos em seus textos, imagens e até mesmo atividades pedagógicas.

Cabe ao professor conhecer a trajetória de luta do Movimento Negro para que hoje o estudo da história e cultura afro-brasileira seja um campo de estudo em sala de aula. Mas será que enquanto docentes temos contribuído de forma eficaz com a luta antirracista no processo de escolarização, ou estamos simplesmente trabalhando os conteúdos referentes a história do povo negro no Brasil como mais um conteúdo, sem o engajamento necessário para o fortalecimento das identidades? Estamos colaborando com a luta antirracista ou com o nosso despreparo, estamos colaborando com a discriminação racial em sala de aula? Eis aí algumas indagações pertinentes a atuação docente e que necessitam ser colocadas em processo de constante autoanálise, para que o docente esteja mais sensível às necessidades dos alunos (as) atualmente.

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essas não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constituiu campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar. (SILVA, 2001, p. 66-67)

Os educadores quando estão preparados para o exercício de sua profissão se tornam referencias para os alunos, além de inspirarem novas gerações de professores para a valorização da profissão docente. O repensar nas estruturas da escola, está diretamente relacionada com a importância do conhecimento docente em relação as estratégias pedagógicas que oportunizam uma educação antirracista em toda a comunidade escolar.

## **CAPÍTULO III**

### **DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO**

#### **3.1. Diálogos entre a literatura negra, ensino de História e o desenvolvimento das competências do pensamento histórico**

Quando pensamos na proposta de um ensino significativo da História, logo pensamos em estratégias pedagógicas que estimulem os estudantes a desenvolverem suas habilidades de forma criativa e protagonista. A didática do ensino de História é muito mais complexa do que simplesmente estabelecermos objetivos a serem alcançados em uma proposta de aula a partir de um conteúdo escolhido dentro de um programa curricular.

Sabemos que a escolha dos conteúdos é um processo de muitas disputas por representatividade e identidades, que muitas vezes alguns docentes não estão conscientes dessa luta por narrativas no território de disputas do currículo. A escolha do conteúdo é intencional, a definição dos objetivos se configuram em uma métrica para atingir os resultados esperados pelas instituições de ensino e o papel do professor é fundamental para que a transposição didática seja realizada com sucesso, na visão daqueles que enxergam a escolarização como um método de projetar as pessoas para os desafios da sociedade e do mundo do trabalho. Gostaria de fazer uma provocação: será que o processo de escolarização descrito acima realmente forma pessoas que estarão atentas para as reais configurações de desigualdades presentes em nossa sociedade? Será que o ensino de História que fazemos dia a dia está contribuindo para a consciência e valorização dos direitos humanos? Eis algumas indagações que transpassam nosso ofício e necessitam de atenção para que o docente, em específico o de História, não se engane com os modelos de sucesso que se apresentam para o pleno desenvolvimento escolar do aluno. Precisamos pensar em uma didática da história humanista, que se diferencia em alguns aspectos da didática dos objetivos e competências.

Os professores têm um papel fundamental para o olhar sensível em relação às questões latentes do nosso presente, que muitas vezes não se limitam em padronização de objetivos na matriz curricular desconectados na vida prática dos alunos. O olhar atento para a diversidade presente na própria comunidade escolar, contribui para que a didática da História seja significativa para os discentes, orientando suas trajetórias de vida a partir do desenvolvimento crítico em relação a construção do pensamento histórico como reflexo de sua vida prática. Sendo assim, precisamos pensar como nossas aulas estão sendo construídas e desenvolvidas, refletindo para que a proposta curricular, os conteúdos determinados e as narrativas transmitidas não padronizem o comportamento dos nossos alunos, violentando as identidades

e a diversidade. Precisamos, como educadores conscientes do seu fazer pedagógico, promover um ensino que identifique, respeite, valorize as diferenças e as histórias dos indivíduos, desconstruindo os estereótipos que diminuem e aprisionam a nossa construção de pensamento e valores.

Por vezes, em sala de aula, somos levados a concluir que ensinar é transmitir conhecimentos para alguém que nada sabe. E esquecemos que as pessoas, e as crianças em especial, têm uma vida antes e fora da escola. Uma prática pedagógica que promova a auto-estima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas. O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento dos seus alunos. (ROMÃO, 2001, p. 163)

Entendendo o aluno como alguém que sabe, que traz seus conhecimentos, experiências e vivências para a sala de aula, precisamos pensar em um ensino que não se limite a transposição didática e que problematize as questões propostas como objeto de estudo. Dentro dessa perspectiva de ensino significado e vida prática, façamos uma breve análise sobre o desenvolvimento das competências do pensamento histórico, que tem como essência um olhar para a construção da narrativa histórica envolvendo os estudantes no processo de escolarização por meio de uma didática humanizada da história.

A presente pesquisa apresentou em seu primeiro capítulo um estudo sobre o ensino de história ao longo dos anos até os dias atuais, destacando como esse processo esteve muito ligado à construção de narrativas que conduziam os alunos a se relacionarem com o tempo de maneira mais distante e sem sentido. A didática da disciplina se desenvolveu na promoção de consciência entre alunos, até mesmo entre os docentes, sobre a importância do estudo da história para a nossa vida em comunidade.

Os estudos mais recentes apontam como a relação entre o conhecimento histórico e a práxis possibilita um sentido de orientação do sujeito no tempo e na formação de consciência histórica.

Destaca-se, assim, que a reconstrução do conhecimento histórico possui uma relação orgânica com a práxis. O modo científico de reconstruir o conhecimento histórico parte da vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a interferir na vida dos que realizam (individualmente e coletivamente). Insere-se, neste processo, a produção e formação da consciência histórica, sempre relacionada com a vida prática e, a partir desta relação, explicitando a sua própria natureza, ou seja, a consciência histórica como a soma das operações mentais constitutivas da interpretação da evolução temporal, com a finalidade de uma orientação intencional no tempo e sobre o tempo. (SCHMIDT, 2020, p. 12)

Entende-se como consciência histórica todo o processo racional humano constituído para reflexão sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da história (MARTINS, 2019). A orientação do sujeito no tempo histórico está relacionada com suas

experiências na vida prática, tornando possível constituir a consciência histórica. Compreender a orientação humana no tempo e o seu processo de construção da consciência histórica, fortalece a história como ciência. O sentido da experiência no tempo se relaciona a uma operação mental que a consciência histórica se constituiu, como Jön Rösen (2001) nos esclarece:

Trata-se de um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação as intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua interpretação no agir e no sofrer. (RÜSEN, 2001, p. 59)

A consciência histórica contribui para a formação do sujeito à medida que está relacionada diretamente com a sua vida prática, fortalecendo a sua capacidade de aprendizagem. Sabemos como é difícil conduzirmos nossas aulas quando as temáticas propostas não estabelecem uma conexão com o cotidiano do aluno, acabamos nos submetendo a realização da transposição didática sem sentido e aplicabilidade para a construção do conhecimento histórico. É importante destacarmos que o aprendizado não se limita a sala de aula, com mediação de um professor. Muito conhecimento é adquirido informalmente ao longo de suas trajetórias de vida. Reforçando, a orientação no tempo dá-se pelas questões que se configuram na vida prática.

Os desafios da vida prática dos sujeitos nos levam a buscar uma explicação para os problemas geracionais. Mais uma vez, para exemplificar nossa discussão, apontamos o racismo como um tema sensível e geracional da sociedade brasileira. Pensando na construção do conhecimento histórico, várias narrativas são feitas para justificar a ausência do racismo no Brasil, porém as mesmas se diferenciam quando o sujeito que sofre com o racismo busca um sentido para a interpretação dessa ferida a partir das necessidades do seu tempo presente: o combate à discriminação e ao preconceito racial. A construção da narrativa adquire um sentido a partir da realidade cotidiana, contribuindo para o estudo da história com mais significado e capaz de fomentar transformação como resposta de um caminho de conscientização.

O pensamento é um processo natural humano, pensamos porque existimos. No entanto, quando nos referimos a produção do conhecimento histórico é interessante ressaltarmos que existe uma maneira articulada de produzir esse pensamento cientificamente. Esse pensar historicamente é válido quando está vinculado a vida prática dos sujeitos, resultando na formação da consciência histórica que possibilita a orientação intencional no tempo para significar sua trajetória de vida. Sendo assim, a consciência histórica é um

processo racional humano que adquirimos diante das situações da vida prática. Nessa experiência com tempo, forjamos a compreensão do conjunto social que pertencemos e a nossa identidade. Vejamos como Rüsen (2001) discursa sobre o agir humano intencionalmente no tempo e a relação com a construção da consciência histórica:

Pressuposto dessa definição e pilar de toda a argumentação seguinte é a tese de que o homem tem que agir intencionalmente para viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem que ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se apresenta algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio de transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Diante da necessidade vital de nos orientarmos no presente e para o futuro, as competências do pensamento histórico possibilitam a orientação a partir da reflexão e apropriação do sujeito em relação ao seu passado e do contexto social no qual está inserido (MARTINS, 2019). O conhecimento histórico é construído através da nossa relação com o mundo, com a realidade de uma vida prática. Aprender história consiste em temporalizar a humanidade e necessita de estratégias de pensamento. A partir de seus estudos relacionados ao pensamento histórico e o conhecimento histórico com base nas contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen e o historiador inglês Peter Lee, Schmidt (2020), nos esclarece que:

É importante indicar o destaque que Peter Lee confere ao fato de que Rüsen rejeita a aprendizagem histórica com a aquisição de fatos “objetivos”, defendendo que o processo de aprender abarca estratégias de pensamento e metodologias que envolvem a vida prática do aluno e a sua relação com a ciência, ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações. (SCHMIDT, 2020, p. 16)

No processo de orientação de pensamento, o conhecimento se estrutura com bases sólidas, possibilitando ao sujeito se apropriar do conhecimento adquirido e significá-lo no seu tempo presente.

Quando o sujeito estabelece uma relação com o processo de construção do conhecimento histórico, novos sentidos são dados para a sua vida no tempo presente. Seu envolvimento com o conhecimento proporciona o desenvolvimento do “próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação com vistas a

transformar o mundo em que vivem” (SCHMIDT, 2020, p. 22-23). Na perspectiva ruseniana, o processo de aprender se configura na relação da vida prática do aluno e na sua relação com a ciência. Vejamos a seguir a primeira matriz da ciência da História elaborada por Jörn Rüsen que aponta a centralidade da atribuição de sentidos pela narrativa histórica.

**Quadro 1- Primeira Matriz de Jörn Rüsen**



Fonte: RÜSEN, 2001, p. 35

Nesse sentido, a proposta ruseniana, possibilita que a construção da narrativa histórica seja fruto de um caminho de sentidos em relação as vivências dos alunos e de construção do conhecimento científico que oportuniza o desenvolvimento da consciência histórica. Esse cruzamento entre vida prática e ciência histórica, desenvolve nos estudantes competências importantes, como “pesquisar, ler e analisar fontes, incluindo historiográficas, bem como a competência para construir narrativas históricas com diferentes finalidades” (SCHMIDT, 2020, p. 19).

Quando falamos de desenvolvimento de competências é comum relacionarmos seu conceito aos estudos do mundo administrativo, que compreende competência como um conjunto de habilidades desenvolvidas no sujeito, que o capacita no sucesso de determinadas tarefas. No campo de estudos da educação brasileira, cada vez mais observamos os conceitos organizacionais do mundo do trabalho ocuparem os espaços de estudos e discussões pedagógicas, dividindo opiniões a respeito desse modelo que justificam estar alinhado com os

desafios educacionais para o século XXI. As discussões atravessam os estudos das perspectivas educacionais que estão cada vez mais inseridas na política neoliberal. Currículos escolares se estruturam a partir de propostas de objetos de conhecimento que oportunizam o desenvolvimento de habilidades e competências. Estamos cientes que a Base Nacional Comum Curricular<sup>13</sup> tem como proposta pedagógica o ensino por habilidades e competências, além de definir como fundamentais o desenvolvimento das competências gerais, também intituladas como socioemocionais.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, p. 7) conceitua competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ainda em suas análises, Perrenoud propõe que o desenvolvimento de competências no sujeito está relacionado às situações problemas de aprendizagem que o mesmo é exposto, possibilitando seu aperfeiçoamento gradativo. Vejamos suas considerações sobre a construção de competências:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por intervenção externa. Não existe, a não ser em novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tampouco construí-lo por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamentos esse tanto mais eficaz quanto associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

Apesar desse movimento de utilização dos termos habilidades e competências estarem presentes no processo de escolarização, entendemos que a palavra competência assume conceito diferenciado na perspectiva de estudos sobre a didática humanista da história frente a

---

<sup>13</sup> Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

pedagogia dos objetivos e competências. Quando falamos em didática humanista da história, estamos nos referindo ao processo metodológico de ensino específico da disciplina, que propõe uma conexão do conhecimento histórico com a vida prática do aluno.

Nesse sentido é muito importante pensarmos como a abordagem dos temas sensíveis em sala de aula assumem um significado na proposta da didática humanista da história. Para isso, precisamos nos apropriar do valor que as competências do pensamento histórico assumem para envolver os alunos na construção do conhecimento com a intencionalidade de torná-lo concreto e significativo. Nessa abordagem, os alunos têm a possibilidade de conhecer mais de si e da sua relação com o mundo no qual está inserido. O presente adquire significado a partir do estudo do passado, possibilitando ao sujeito se desenvolver, não estando limitado a cumprir metas traçadas através de objetivos desconectados do real sentido transformador da didática humanista da História.

A aprendizagem histórica necessita levar um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros, pautada no respeito à dignidade humana.

Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser e poder ser. (SCHMIDT, 2020, p. 25)

Como é importante o conhecimento de si e do outro para que as nossas relações sociais sejam pautadas no respeito à diversidade. Precisamos nos conhecer e estar dispostos a conhecer o outro em suas mais variadas manifestações identitárias. Sabemos que não é fácil esse caminho, porém entendemos a sua necessidade. O ensino de História possibilita que identidades se encontrem no exercício de temporalização. A representatividade na narrativa histórica traz para o sujeito a possibilidade de emancipação e de reorientação no tempo presente, uma vez que a mesma torna-se muito importante para o avanço, principalmente, de grupos sociais marginalizados ou até mesmo esquecidos intencionalmente ao longo da nossa história.

Na defesa de um processo de ensino e aprendizagem significativo e representativo para os estudantes atravessados pelos mais variados desafios de sobrevivências no tempo presente, vejamos como Schmidt (2020) apresenta a sistematização de competências do

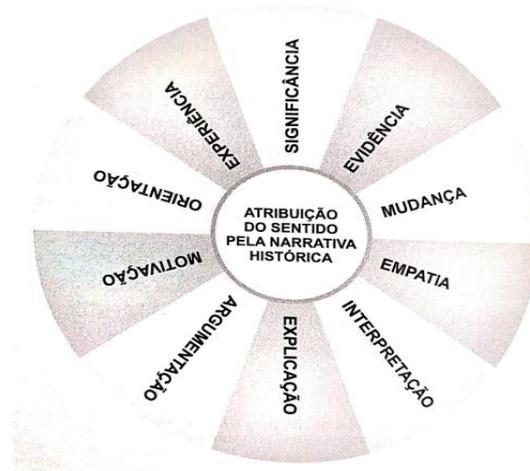
pensamento histórico<sup>14</sup> para contribuir com a didática da disciplina com sentido para a narrativa histórica.

A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica.

O referencial para a análise das categorias propostas é a filosofia e a teoria da História. (SCHMIDT, 2020, p. 28)

As categorias constitutivas das competências do pensamento histórico definidas pela pesquisadora e autora Maria Auxiliadora Schmidt, estão fundamentadas no contexto da Filosofia da História germânica, ibérica e anglo-saxã. São elas: argumentação, significância, evidência, mudança, empatia, interpretação, explicação, motivação, orientação e experiência.

#### Quadro 2- Matriz: Competências do Pensamento Histórico



Adaptação: Maria Auxiliadora Schmidt

Fonte: Schmidt (2020, p. 28)

Vejamos a descrição conceitual de cada categoria constitutivas das competências do pensamento histórico definidas por Maria Auxiliadora Schmidt:

**Argumentação:** O desenvolvimento e aprendizagem da argumentação têm como finalidade geral dar voz aos personagens e sujeitos da História, observando-se sempre quem argumenta e para quem. A construção da argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas, busca-se elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas

<sup>14</sup> O processo de sistematização das competências do pensamento histórico feita pela pesquisadora é fruto de diálogos e adaptações realizadas a partir das contribuições de autores como Peter Seixas, Carla Peck, Peter Lee e John Rüsen.

estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar porque a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades. A argumentação é importante para dar credibilidade plausibilidade às idéias, e os alunos precisam aprender a construir argumentos e mostrar como os construíram.

**Significância:** Permite distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Aprender a explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário.

**Evidência:** É a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender o uso das fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento reconstruir o passado por meio de narrativas propriamente históricas.

**Mudança:** Aprender a relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos.

**Empatia:** Saber como diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo que são diferentes perspectivas de diferentes sujeitos.

**Interpretação:** Desenvolver a capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa.

**Explicação:** Aprender a construir relações de causalidade, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genérica, estrutural, definitiva e/ou pluricausal.

**Motivação:** Aprender a interferir e relacionar a histórica com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas, eleger formas de agir no presente.

**Orientação:** Aprender a se orientar temporalmente. Pode ser interna (identidade) e/ou externa (práxis). Aprender os vários níveis de orientação: 1. da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência); 2. da experiência da mudança ocorrida no próprio passado; 3. das perspectivas utilizadas para interpretar as experiências do passado (ex. periodizações); 4. da compreensão perspectivada das mudanças que ocorreram no passado; 5. do nível dos significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo).

**Experiência (Percepção):** O pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex: recordações individuais, a facticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado. (SCHMIDT, 2020, p. 29-30)

Desenvolver a didática do ensino de História a partir da matriz das competências do pensamento histórico possibilita ao estudante uma emancipação em sua relação com o passado e o presente, porém exige dos docentes um olhar mais atento e intencional para que as competências se articulem no sentido de construção da narrativa histórica.

A presente pesquisa propõe que o ensino de História seja desenvolvido com o objetivo de promover nos alunos um envolvimento maior com a disciplina e entender a importância de seu estudo. Apresentamos os temas sensíveis da história como um grande desafio necessário de abordagem para os professores, sentimos cada vez mais a necessidade de avançarmos em sala de aula nessas discussões. Fica explícito o compromisso necessário do docente nesse processo de avanço e de significação da didática da história.

Entrelaçar ensino de história, temas sensíveis e competências do pensamento histórico se configura em um caminho seguro para que o professor sinta-se preparado em proporcionar

um processo de construção do conhecimento histórico emancipador e transformador na vida prática dos alunos. Estamos cientes que muitos profissionais sentem receio em trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, mesmo estando consciente da importância de atender a lei 10639/03 no processo de escolarização, que no ano de 2023 completa 20 anos. A insegurança se configura ainda na falta de conhecimento e receio de uma abordagem que contribua com o legado do movimento negro no Brasil. Porém essa realidade de insegurança tem se modificado no decorrer dos anos devido ao avanço de pesquisas e propostas pedagógicas que orientam a didática docente na perspectiva da educação antirracista.

A literatura negra é uma excelente ferramenta para que o docente traga para sua sala de aula representatividade, inspirando alunos na produção intelectual e artística de mulheres e homens negros, promovendo assim formação identitária sólida. É muito importante que a consciência histórica desse processo seja desenvolvida, para que reorienta a população negra na luta diária contra o racismo.

Não podemos recuar, a sala de aula é um espaço riquíssimo de conscientização e de libertação. A educação bancária aprisiona vozes que não exercem seu lugar de fala, reforçando narrativas que mantêm grupos em lugar de privilégios. Segundo bell hooks (2017), em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; os alunos estão mais dispostos que os professores a romper com as estruturas da educação bancária.

A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à educação bancária. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo. (hooks, 2017, p. 57)

Se os alunos estão prontos para a liberdade, sejamos então os responsáveis para romper com os grilhões que aprisionam nossas práticas centralizadas em simplesmente constatar que o processo de ensino e aprendizagem teve sucesso através das tradicionais avaliações que medem o conhecimento técnico. A condição bancária assemelha o aluno a um depósito de informações transmitidas por um professor.

Diante dessa realidade, vejamos como as competências do pensamento histórico podem colaborar na luta antirracista quando levamos para a sala de aula a literatura negra como objeto de estudo e de interpretação frente a realidade desafiadora do tempo presente. O

conto *Olhos' água* escrito por Conceição Evarismo, servirá como instrumento sensibilizador de aproximação do aluno com a realidade de vida das personagens narradas no conto.

#### Olhos' água

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

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

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

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umavam viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da

cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

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

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

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

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

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

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

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2016, p. 10-13)

O conto *Olhos d'água* escrito por Conceição Evaristo (2016) transmite emoções e vivências que por muito tempo os leitores não acessavam, um lugar escondido pelo trauma. Esse adormece sua identidade, tristezas, amor, luta e outras experiências traumáticas que a literatura, em específico a negra, permite despertar. Vejamos as possibilidades de desenvolvimento das competências do pensamento histórico a partir da leitura do conto citado em uma aula de História.

1. Argumentação: Ao desenvolver a argumentação os alunos conseguem dar voz as frequentes situações de discriminação e preconceito, elaborando um processo de questionamento e busca de fontes históricas fidedignas que sustentem sua

argumentação, partindo das experiências do passado e no tempo presente. Argumentar através das fontes de pesquisa as diversas questões sociais que conduziram a personagem (mãe dos olhos com a cor de olhos d'água) a estar refém de uma condição de vida difícil, com limitações na dieta e moradia. Através das perguntas, os alunos aos poucos se identificarão com o seu cotidiano que muitas famílias vivem nessas condições sociais, em grande parte definida pelas desigualdades oriundas do racismo estrutural em nosso país.

2. **Significância:** Identificar historicamente as questões raciais que atravessam sua própria vida e a vida do outro, entendendo o que é significativo para o seu processo de autoconhecimento. É certo que muitos alunos negros se identificarão com as situações descritas no conto, atravessando sua própria vida ou de pessoas muito próximas a ele. Ele poderá compreender o significado de reconhecer-se como um grupo social que sofre com a marginalização, mas que não deve aceitar o lugar de subalternidade ditado pelo racismo.
3. **Evidência:** Muito importante para justificar a existência de uma narrativa que apresenta o racismo inexistente em nossas relações. Através do uso das fontes, as evidências legitimam o discurso antirracista. A leitura do conto pode despertar no aluno o desejo de conhecer melhor a situação de brasileiros, principalmente das mulheres negras, que vivem em comunidades periféricas e lutam diariamente para garantir o sustento de suas famílias com serviços informais e subempregos. As evidências serão levantadas através de pesquisas científicas que comprovam a existência das desigualdade étnico-racial no Brasil.
4. **Mudanças:** Entender como o racismo no Brasil ainda é muito latente em nosso presente, como fruto da escravização do corpo negro. Mesmo com a ruptura do sistema escravocrata, as permanências da discriminação e inferiorização do corpo negro continuam como um processo de permanência. As mudanças acontecem no decorrer da história, com rupturas e continuidades. Na parte final do conto, a autora descreve as filhas com os olhos úmidos sendo vistos por sua descendência. Os olhos úmidos nos levam a associar as dores que ainda transpassam o corpo negro por gerações, não mais como correntezas de medo, dor, angústia, preconceito, morte, fome, exclusão; sentimentos gerados nas relações abusivas que a população negra foi e ainda é submetida.
5. **Empatia:** O significado de empatia na perspectiva do conhecimento histórico, possibilita ao sujeito entender os valores presentes nas sociedades passadas. Em

relação ao racismo, a empatia não pode ser confundida com a aceitação de atitudes racistas no tempo presente, respaldando-se no desconhecimento das gerações passadas em relação a disseminação de atitudes racistas em outros tempos. Cabe nesse contexto, utilizar da educação como caminho de informação e transformação de posturas para aqueles que estão dispostos ao caminho de ressignificação no tempo presente, entendendo as diferenças geracionais e a necessidade de buscar um alinhamento de posturas frente a luta antirracista. No conto, as gerações de mulheres se encontram no olhar que transmite amor, dor e esperança de um futuro melhor.

6. **Interpretação:** Através do olhar atento ao contexto diverso dos fatos, a interpretação organiza as repostas recebidas a partir dos questionamentos sobre determinados acontecimentos. Em relação ao racismo, ela exige do sujeito muitas perguntas que o conduzem ao sequenciamento e argumentação das diferentes perspectivas de racismo em nossa país e fora. O conto nos leva a interpretar, a partir das vivências das personagens, as sequências de desigualdades e injustiças estruturais que a população negra é submetida em nosso país. A partir da interpretação atenta aos fatos, compreendemos os motivos que levam a personagem estar com os olhos cheios d'água.
7. **Explicação:** Nada mais necessário o aluno conseguir construir as causalidades e temporalizá-las. As situações descritas no conto expõem uma realidade da população negra e pobre em nosso país. A fome, associada a luta por dignidade, ainda atravessam as vivências de uma parcela da população negra. A situação de vulnerabilidade se explica devido a uma longa trajetória de inferiorização do corpo negro submetido à escravidão, enriquecendo uma minoria branca que ocupava e ainda ocupa as esferas de poder.
8. **Motivação:** Por muitos anos a população negra não foi representada em narrativas presentes no livro de história como protagonistas na luta pelo fim da escravidão e do racismo no Brasil. A identificação só era estabelecida com as imagens dos negros trabalhando em regime de escravidão, sem resistência a esse processo desumanizador que o corpo negro viveu. É significativo para a população negra que frequenta as salas de aula, se reconhecer nas histórias do seu povo, reconhecendo sua ancestralidade. A motivação para agir no tempo presente é encontrar na história de sujeitos que deixaram um legado de luta contra a escravidão e a discriminação. A trajetória de Conceição Evaristo é motivadora para meninas negras que se identificam com a autora, palestrante, mãe e acadêmica. Representatividade na didática da história

promove motivação para que os sujeitos lutem em busca das realizações pessoais, ocupando os espaços que lhes é de direito.

9. Orientação: Aprender a orientar-se temporalmente por meio dos vários níveis de orientação é muito importante para a construção do conhecimento e da consciência histórica. Orientar-se no tempo permite ao sujeito compreender as trajetórias construídas no passado até coexistirem no tempo presente. Um exemplo que podemos trazer sobre a temática estudada, seria a importância dos alunos conhecerem a trajetória da organização do Movimento Negro no Brasil, desde as suas primeiras intenções de organização política. O conto *Olhos d'água* publicado em 2016 está entre as várias expressões de arte literária negra no Brasil que vem ganhando mais espaço, visibilidade e reconhecimento devido a luta travada por autores negros pioneiros desde o século XIX.
10. Experiência: Todas as pessoas possuem experiências que marcaram suas trajetórias de vida e que devem ser levadas em consideração em caráter de um pensamento pré-narrativo da história. São as experiências adquiridas com as vivências que norteiam o processo de pesquisa científica da história, trazendo significado para a mesma. Nesse sentido, o conto apresentado como disparador para o direcionamento do pensamento histórico dos alunos traz em sua essência as vivências da autora em sua trajetória de vida, expressando através das letras de um conto situações da vida cotidiana de mulheres negras e que passam despercebidas em nossa sociedade que insiste em não reconhecer o racismo como uma raiz profunda que necessita de engajamento e disposição de todos para arrancá-la de sua fonte de vida.

É importante termos a consciência que as competências do pensamento histórico podem ser trabalhadas intencionalmente na didática da história com qualquer temática proposta, não havendo necessidade de abordagem de todos as competências para um mesmo assunto. A proposta descrita acima foi demonstrar como a temática sensível do racismo pode ser desenvolvida nas aulas de História em diálogo com a literatura negra na construção do conhecimento histórico, através da didática humanística da história, desenvolvendo a empatia entre os estudantes.

Com relação à operação mental da interpretação histórica, o conceito de empatia torna-se relevante e é reivindicado pelos jovens como uma forma de se expressarem culturalmente. A empatia sequer é aventada numa didática da História tradicional, em que o passado pertence somente aos mortos. A possibilidade de um diálogo vivo

entre as dimensões temporais e, portanto, entre os sujeitos do passado e os jovens contemporâneos é uma das finalidades de uma aula histórica fundamentada numa didática humanista da História que busque redimir os fracassos e lembrar os derrotados esquecidos por uma história oficial das elites. (FRONZA, 2020, p. 49)

Ao trabalharmos as competências do pensamento histórico na didática histórica, estamos estimulando os alunos a saírem da posição de passividade em relação ao conhecimento. Sugere-se então um diálogo vivo entre as vivências do passado e do presente, exigindo do professor uma didática histórica humanista que coloca esse profissional também como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, não estando refém das amarras que a pedagogia dos objetivos - também conhecida como pedagogia das competências científicas e universais de natureza psicológica – que padroniza a aprendizagem e os comportamentos humanos, justificando-se pela transposição didática. Tal perspectiva, “desumanizou a experiência social da aula de História e desconsiderou os critérios pautados na história da dignidade humana” (FRONZA, 2020, p. 38).

### **3.2. Um caminho de “escrevivências”: conexões entre a literatura negra, representatividade, ensino de História e antirracismo**

Escrever nossas experiências de vida, um grande desafio que envolve emoções por muito tempo guardadas em espaços esquecidos em nossas memórias. Expressar nossas lembranças traumáticas através da escrita, materializa-se como luta por existência.

Com certa autoria, desejo nas próximas linhas, fazer uma analogia entre a vida e o desenvolvimento natural de uma árvore firmada em solo fértil. Ouso em dizer que a nossa vida se assemelha a uma árvore frondosa, que quando plantada em solo fértil cresce lindamente, com seus galhos direcionados ao céu, expressando através de suas ramificações saúde e vigor. Sua firmeza diante da existência, a capacidade em proporcionar alegria, alimento e proteção para todos que gozam de sua sombra. Semelhante a uma árvore, também precisamos de terra boa para firmar raízes profundas, usufruindo da riqueza nutricional do solo e da água limpa, gerando assim bons frutos. Infelizmente, muitas vezes nossas raízes estão plantadas em terra infértil, cheia de medo e angústias, impossibilitando o pleno e natural desenvolvimento da vida. A árvore depois de crescida, é violentada por agressores que deixam suas marcas em seu puro e limpo tronco. Alegam, os agressores, que desejam somente deixar lembranças para as futuras gerações no “tronco-vida” da árvore, que um dia foi uma pura semente que brotou e se desenvolveu livremente em harmonia com a grande orquestra da natureza. As marcas que deixam em nosso “tronco-vida”, assemelham-se as marcas

intencionais feitas no tronco de uma árvore. Machucam, inflamam, violentam e descaracterizam nossa originalidade. Mesmo depois da inflamação, ficam inesquecíveis as cicatrizes lembranças. Transformam-se, no “tronco-vida”, em memórias traumáticas protagonizadas pela violência do agressor. Serão lembradas e contadas para as futuras gerações que se identificarão nas marcas, resistentes e conscientes para não autorizar que sejam marcadas em seu tempo presente. Fazer alusão das nossas experiências traumática forjadas ao longo da vida com a uma frondosa árvore, nos leva a refletir sobre as possibilidades de vivências que nos permitem estar em plenitude com nossa essência ou simplesmente escolher crescer resistindo às adversidades e aos opressores que por meio de palavras e atitudes fragilizam nossa identidade.

As marcas existem e comunicam a dor do trauma. Muitas sujeitos negros (as) foram feridos (as) por mãos opressoras racistas, atravessando gerações e violentando profundamente sua identidade e também dos seus descendentes. Logo, escrever sobre as vivências do sujeito, liberta as emoções sensíveis do ferido e oportuniza a conscientização daquele que feriu.

A escritora Conceição Evaristo construiu uma trajetória de reconhecimento no campo da literatura negra brasileira. Escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio; a escritora envolve o leitor com experiências da vida cotidiana transmitidas através das letras. Suas escritas apresentam, em especial, a vida de mulheres negras que lutam diariamente por sobrevivência no contexto social ainda muito negacionista em relação ao racismo. Segundo Evaristo (2020):

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até criança. (EVARISTO, 2020, p. 30)

Para a escritora, as escrevivências nasceram como fruto da necessidade de entender a vida, cuja autoria é negra, feminista e pobre (EVARISTO, 2020). O diferencial da sua escrita está justamente em envolver o leitor no enredo escolhido, ativando memórias e despertando os sujeitos em reflexões importantes que transpassam sua vida cotidiana. As personagens negras construídas por Conceição Evaristo se apresentam a partir de espaços de exclusão social, uma escrita que tem como objetivo “acordar a casa-grande”, nas palavras da autora (EVARISTO, 2020). Já as personagens brancas sempre estão presentes em seu texto no lugar de mando, não na intenção de privilegiá-las, mas despertar o leitor para as condições de opressão vivenciadas pelo corpo negro.

O termo *escrevivência* está associada a um fenômeno diaspórico e universal, porém sua essência está ligada a imagem fundante da figura da Mãe Preta. Mulher escravizada que tinha como responsabilidade forçada de cuidar da prole dos senhores da casa-grande, sendo a mãe de leite e a cuidadora do bem-estar dos futuros senhores (as). O contar histórias para “adormecer os da casa-grande” também fazia parte de sua função, que aprisionava sua liberdade identitária.

E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. (EVARISTO, 2020, p. 30)

Através de sua *escrevivência*, Conceição Evaristo convoca a população negra sair da condição de passividade e subalternidade, apropriando-se de suas origens históricas que formam a identidade esquecida no processo diaspórico. Acordar a casa-grande se expressa na força vinda do mais íntimo grito de existência, despertando a sociedade do terrível pesadelo profundo da discriminação racial e do preconceito. Nas palavras de Evaristo (2020, p. 40) “é uma literatura em que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi”.

A literatura negra com presença constante no processo de formação dos alunos possibilita a prática de uma educação antirracista. Trabalhar o racismo teoricamente é essencial, compreender as questões raciais que atravessam o corpo negro através da pesquisa acadêmica é muito importante, fundamenta as intervenções sociais. Mas uma pergunta nos cabe fazer: como será que o estudante negro no século XXI tem buscado enfrentar o racismo na sua vida cotidiana? O conhecimento acadêmico tem empoderado sua luta antirracista no dia a dia? Como se constrói a identidade negra atualmente? Algo mudou ou está para mudar?

Como destacamos anteriormente é muito valiosa e estruturante a discussão realizada nas academias sobre as questões raciais, porém precisamos estar atentos para outras formas de luta antirracista que se apresentam no dia a dia da população negra. Quantas meninas e meninos atualmente amam seus belos cabelos crespos ou cacheados, materializando a libertação das amarras colonialistas de padrão de beleza eurocentrado. Muitos se orgulham de suas características físicas, enxergando seus corpos, valorizando sua cor e traços. O autoconhecimento e a autoestima da mulher negra e do homem negro são competências importantíssimas para o fortalecimento da luta antirracista. Expressar sua história de luta

através da música e da literatura é um caminho de escrevivência antirracista que problematiza as feridas sociais geradas pelo racismo por gerações. Possibilita a identificação do leitor com as situações de escrevivências narradas, desconstruindo o mito da democracia racial através das vivências do corpo negro em sociedade. Em relação aos leitores brancos da literatura negra, possibilita conscientizá-los de sua condição de privilégio construída socialmente e culturalmente em nosso país desde o início do processo colonizador. É um caminho sensível que possibilita, nas palavras de Conceição Evaristo, “acordar os da casa-grande” do sono profundo que os tornaram insensíveis ao mundo negro.

Como é essencial que os alunos tenham a possibilidade de se identificarem com as produções literárias que os representem, que expressem suas íntimas lutas por sobrevivência frente a uma sociedade que apresenta o copo negro como inadequado, inviabilizado e que determina o lugar de ocupação subalterna antes mesmo que pudesse se expressar. Ter sua voz ecoando, principalmente em cada cantinho de uma escola, faz a voz negra ecoar a existência e a sua libertada por meio da literatura. Precisamos defender cada vez mais uma escrita vivente, com intelectuais escrevientes.

Sabemos que nas escolas estudamos autores clássicos da literatura brasileira que em sua grande maioria são homens brancos e que não escrevem sobre a realidade social do negro; impossibilitando que se estabeleça uma relação de representatividade entre a literatura escolarizada e o leitor. Diante dessa realidade, cabe a nós como educadores estarmos atentos para oportunizarmos em nossas aulas situações de aprendizagem que sejam representativas e comprometidas com a diversidade étnico-racial existente em nosso país. Em relação a experiência de formação em Teoria da Literatura na universidade, a professora Lívia Natália<sup>15</sup> nos relata suas vivências:

A Teoria da Literatura limita o sujeito que escreve – se ele for negro, principalmente, aos modos de sua organização de linguagem e pensamento, reduzindo toda a literatura a uma frágil noção de beleza, rigor estético ou excepcionalidade. A colonialidade do saber construído na academia é perversa: usa a mente de corpos afrodiáspóricos a serviço e uma epistemologia hegemônica. Estudei, todo o tempo, uma literatura desvinculada de mim, da cor da minha pele, e que eu entendia que era a única literatura possível a ser pensada. (NATÁLIA, 2020, p. 2018)

---

<sup>15</sup> Poeta, doutora em literatura e professora de Teoria da Literatura na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UNB). Autora dos livros *Água Negra* (Prêmio Banco Capital de Poesia/2010), *Correntezas e Outros Estudos Marinhos*/2015 (ed. Ogum's Toques Negros), *Água Negra e Outras Águas*/2016 (Caramurê), *Dia bonito pra chover 276* (Prêmio APCA de Melhor Livro de Poesia do ano de 2017/ Ed. Malê, 2017) e *Sobejos do Mar* (Ed. Caramurê, 2017), e do infantil *As férias fantásticas de Lili* (Ciclo Contínuo/2018).

Trabalhar com a literatura negra no processo de escolarização, em específico no ensino de História, oportuniza um caminho de descolonização e de valorização desse complexo objeto de estudo. Não podemos desvalorizar a produção literária negra-brasileira e africana frente a literatura de outros povos, em especial as eurocentradas.

Será possível que nossos textos acadêmicos sejam mais atravessados por nossas escrituras? Eis aí um grande desafio que aos poucos tem ganhado espaço nas academias como forma de analisar, articular e dar sentido para que as escrituras surgidas em formas de palavras tenham uma contribuição para a pesquisa e para a formação intelectual do leitor. Vejamos as considerações da poeta e professora Livia Natália de Teoria da Literatura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sobre a importância de falarmos em primeira pessoa em textos acadêmicos como intelectuais escritores.

Portanto, um sujeito negro falar na primeira pessoa é afirmar-se enquanto corte, enquanto diferença inegociável, disparando, assim, a possibilidade de ser tornado invisível, uma vez que a afirmação positivada da negritude é algo não programado pelo pensamento colonial. Falar sobre si em primeira pessoa, é um relevante gesto de desalienação e desrecalque de uma voz sistematicamente tornada inaudível. Por isso, defendo que os nossos textos acadêmicos sejam, sim, escritos de nossas escrituras, de nossas travessias e que estas possam nos servir como instrumento e análise. (NATÁLIA, 2020, p. 212).

A partir da análise realizada sobre o conceito de escritura forjado pela escritora Conceição Evaristo e apropriado por diversos pesquisadores em suas produções acadêmicas, vejamos como podemos transformar as aulas de História como um espaço de escrituras, comprometido com a luta antirracista.

### **3.3. Uma proposta significativa para a Didática da História: blog História & Viências**

Acho uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a beleza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa ‘gentitude’<sup>16</sup>. Paulo Freire

Trazendo as escrituras como caminho de aprendizagem histórica é de grande relevância na luta antirracista. Sabemos que muitas situações de discriminação e preconceito são vivenciadas por alunos e professores no cotidiano escolar, e em alguns casos acabam caindo na normalidade da agressão gratuita, histórica e cultural.

Discorreremos nas páginas anteriores da presente pesquisa como o ensino de História é

---

<sup>16</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagoga do oprimido. 28ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

de grande valia para que nossas relações sociais sejam mais conscientes no tempo presente, avançando para o futuro com esperança de dias melhores, como pessoas melhores. Esperançar torna-se um verbo para aqueles que acreditam nas pessoas e na “boniteza” da vida, como já disse nosso querido Freire (2021). A nossa “gentetude” pode a cada dia se tornar mais atenta e sensível para que as situações de preconceito, discriminação e intolância sejam identificadas e combatidas.

Com o propósito de compartilhar vivências e servir como instrumento pedagógico que contribua no fomento de discussões antirracistas nas aulas de História, nasce o blog *História & Vivências: um espaço de escrevivências*.

**Figura 1-** Logomarca do blog História & Vivências



Fonte: De autoria própria

Para visualizar e interagir no blog *História & Vivências*, basta fazer a leitura com a câmera do aparelho celular do QRCode<sup>17</sup> abaixo ou utilizar o link: <https://bdescrevivendo.blogspot.com/>, como forma de acesso.

---

<sup>17</sup> Código de barras bidimensional que pode ser escaneado utilizando a câmera de um aparelho celular.

**Figura 2** - QR Code do blog História & Vivências



Fonte: QR Code gerado pelo autor através do site <https://qrbot.net/locale/en/qr-generator>

Antes de escolher o blog como proposta de elaboração de um produto, seguindo as exigências para o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Ensino de História, muitas indagações vieram a minha mente. Minhas maiores angústias estavam relacionadas em como seria possível trabalhar a literatura negra em sala de aula como uma estratégia antirracista, oportunizando momentos de aprendizagem no qual os estudantes pudessem ampliar seu repertório acadêmico e cultural de uma forma leve e criativa. Outro questionamento que me preocupava, era como a proposta de produto final serviria de ferramenta pedagógica funcional para os professores, ou seja, pensando em sua aplicabilidade real em sala de aula.

Sabemos que as atividades pedagógicas que envolvem tecnologia digital ainda são desafiadoras para muitos docentes. Em alguns casos, percebe-se uma aversão às novas possibilidades de dinamizar as aulas motivadas pelo medo em utilizar novas tecnologias por falta de domínio. Nesse sentido, desejava propôr um produto pedagógico acessível, flexível, dinâmico, barato e envolvente para alunos e professores. Para além dos professores, também me senti desafiado a fomentar uma discussão relevante sobre o racismo, com referências que despertassem os alunos a saírem da passividade e trilhassem um novo relacionamento com a aprendizagem na disciplina de História.

Sendo assim, entre muitas idas e vindas nas ondas da criatividade, compreendi que as novas tecnologias quando utilizadas de forma inteligente e intencional, contribuem demasiadamente para o envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem. Na realidade, todos eles estão imersos no mundo digital, utilizando as diversas plataformas de redes sociais para expressarem suas alegrias, vitórias, medos, opiniões, angústias, padrões, estética, entre outros. Por que não dialogar com essas vivências que se configuram em

diferentes espaços?

Sabemos que no mundo da internet muitas informações circulam com dinamismo e rapidez. Informações são compartilhadas com uma velocidade máxima de maneira construtiva e/ou prejudicial para a formação do sujeito. Várias vezes, nos últimos anos, fui abordado em sala de aula por alunos com informações “fresquinhas” de fatos ocorridos em nosso tempo presente, publicadas em redes sociais e sites de notícias. De alguma forma, as informações despertaram interesse no aluno para desejar compartilhar as descobertas com o professor. Ou seja, o acesso às informações estão “nas palmas de nossas mãos”, basta um celular e um sinal de internet. Como então podemos, como profissionais da educação, dialogar nessa complexidade de caminhos e possibilidades em pleno século XXI?

O blog como ferramenta pedagógica apresenta alguns pontos favoráveis para trabalho do professor em relação ao acesso às informações e a facilidade de manuseio da ferramenta para o desenvolvimento das aulas. O blog História & Vivências servirá de inspiração para que outros docentes dinamizem suas aulas com criatividade, possibilitando trocas de vivências.

Trabalhar temáticas sensíveis da histórica torna-se mais significativa quando o docente lança mão de uma didática que estimula o desenvolvimento das competências do pensamento histórico, como: saber argumentar, ter empatia, buscar evidências (fontes), perceber os processos de mudança nos diferentes contextos, e entre outras possibilidades para melhorar a aprendizagem do aluno. Vejamos alguns exemplos de benefícios na utilização pedagógica dos blogs:

- O blogging (isto é, a prática de postar mensagens em blogs) proporciona aos alunos um importante senso de valorização, permitindo a comunicação e o reconhecimento como parte de uma comunidade de alunos.
- Os estudantes podem melhorar seu aprendizado lendo as contribuições dos colegas, que podem incluir discussões e exemplos úteis. Comentar o “post” de um colega pode melhorar a interação entre estudantes.
- Os sites de blogs, frequentemente, servem como uma base de conhecimento capturado, que é arquivado para uso posterior.
- Os blogs aumentam a experiência e conhecimento dos estudantes em assuntos específicos através de um processo regular de varredura, filtragem e postagem. Esse conhecimento, por sua vez, aumenta seu interesse e propriedade no aprendizado, permitindo que se engajem com outros estudantes e descubram novas perspectivas acerca dos diversos temas explorados.
- Um Blog elaborado pelo professor pode ser utilizado por outras turmas, diversas vezes, com mínima atualização. (CUNHA e ROCHA, 2021, p. 8-9)

Entre os benefícios citados, gostaria de destacar a possibilidade dos alunos comentarem os “post” aumentando o envolvimento, engajamento e o conhecimento sobre o assunto estudado. Para o professor, o blog é uma ferramenta de fácil gestão com a

possibilidade do mesmo material ser utilizado por outras turmas futuramente. Vejamos, resumidamente através da figura a seguir, 12 frases curtas que resumem os 18 motivos citados por Kathleen Morris<sup>18</sup> sobre as razões relevantes para o uso dos blog por professores e alunos.

**Quadro 3-** Razões pelas quais professores e alunos deveriam fazer uso do blog.



Fonte: Adaptação de CUNHA e ROCHA(2021, p.9).

Entre os mais variadas ferramentas digitais que possibilitam a criação de um blog, utilizamos o Blogger<sup>19</sup> por apresentar-se como mais acessível aos manuseio de professores e alunos. A ferramenta digital exige o cadastro em uma conta gmail (poduto Google) e seu manuseio é bem simples e informativo na condução dos usuários.

Vejamos a seguir, como a proposta pedagógica do blog *História & Vivências* possibilita um diálogo entre alunos e professores sobre as questões étnico-raciais por meio do conhecimento construído e apropriado sobre a literatura negra brasileira.

As postagens dos materiais no blog são de livre autoria docente. Lembrando que o blog é uma ferramenta digital que possibilita uma dinâmica mais atrativa para os estudantes. Sendo assim, a ideia consiste em possibilitar o acesso ao conhecimento formal sobre a temática proposta, dialogando com conhecimentos informais adquiridos através da vida cotidiana, as

<sup>18</sup> A postagem “Por que professores e estudantes deveriam usar o blog”, feita no blog “Ajudando os professores a criarem aprendizes globais alfabetizados digitalmente” fala da importância do uso do blog como recurso educacional. A imagem resume 12 dos 18 benefícios propostos pela autora, Kathleen Morris. Disponível em: < <https://www.kathleenamorris.com/2018/03/14/benefits-blogging/>>. Acesso: 31 de março de 2023. (CUNHA e ROCHA, 2021, p. 9).

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.blogger.com/>

vivências. A partir de uma proposta provocativa e que se apresenta com leveza para a interação dos alunos, desejamos que a sequência de postagens fomentem a discussão, o diálogo, a conscientização histórica e desenvolva competências do pensamento histórico. Sobre a consciência histórica, reforçamos através das palavras de Rüsen (2001) que

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se apresenta algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

A interação com o outro em diversos espaços possibilita significar processos e situações de aprendizagem. É importante que o blog seja esse espaço de trocas, tendo como inspiração as nossas escrituras, nossos exemplos de como determinados assuntos da história atravessam nossas vidas. Para muitos servirá com um despertar do autoconhecimento e da autoestima, fortalecendo suas raízes identitárias através das reflexões sobre o racismo.

Esse é o fluxo do ver, do sentir e do viver o antirracismo. A partir dele não se produzem necessariamente novos quadros de militância negra. No entanto, é no contato com a *cultura de luta antirracista* que são possibilitadas outras dimensões de reeducação da sociedade, que não apenas aquelas relacionadas a conquistas objetivas e institucionais. É a partir desse contato que surgem figuras tais a aluna negra, na sala de aula, que deixa o cabelo natural porque acompanha alguma *youtuber* negra na internet, o menino que para de raspar a cabeça para esconder o cabelo afro, pais que educam seus filhos para conviver melhor com a questão racial, professores que desenvolvem compromisso político com uma educação antirracista, entre muitos outros exemplos. (CRESPO; SILVA; LIMA, 2021, p. 23, grifo do autor)

Na proposta de trazer representatividade negra através da literatura, os alunos redirecionam seu pensamento histórico para o lugar de emancipação, de reconhecimento identitário expressos nas artes literárias negras que transmitem emoção, luta, beleza, inteligência, criatividade e resistência. A perspectiva do aluno frente ao racismo enfrentado diariamente em suas relações, muda quando não é negada sua origem identitária nas narrativas históricas. Identificar suas dores e alegrias nos diversos gêneros literários produzidos por escritores negros, possibilita uma libertação da padronização cultural eurocentrada. A seguir, apresentarei alguns caminhos de situações de aprendizagem antirracista sugeridos no blog *História e Vivências*. É importante lembrar que a autoria do professor é de grande valia para a aproximação com as vivências dos alunos.

Para iniciarmos as atividades no blog *História e Vivências*, é importante o autor elaborar um breve texto de apresentação. Lembrando que não é interessante postar e

compartilhar textos longos com os alunos, pois sabemos que o hábito de leitura é construído culturalmente e muitos não possuem essa habilidade desenvolvida. Precisamos de estratégias que envolvam os estudantes e os estimulem a desenvolver o gosto pela leitura. Vejamos um exemplo da primeira postagem, seguido do texto de abertura.

**Figura 3-** Apresentação do blog História & Vivências



Fonte: De autoria própria

**Quadro 4 –** Apresentação do blog História & Vivências

***“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa-grande”, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.***

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência : a escrita de nós** : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

Sejam bem-vindos ao blog *História & Vivências*. Esse espaço foi pensado e elaborado como proposta de produto final para conclusão de curso do Mestrado Profissional em Ensino de História - UFRJ. Nosso propósito é oferecer aos docentes uma ferramenta didática que possibilite o ensino de história mais significativo e representativo para os alunos. O blog *História & Vivências* também se apresenta como uma estratégia para trabalhar as temáticas sensíveis da história do tempo presente. Nosso objeto de estudo identifica o racismo como um tema sensível da nossa história e busca estratégias pedagógicas comprometidas com a luta antirracista no espaço escolar.

Levando em consideração o possível diálogo entre literatura negra, ensino de história e antirracismo; organizamos por meio desse produto educacional um espaço de estudos, informações, despertamentos, emoções, vivências e escrita. Como essência, o blog *História & Vivências* lança mão do conceito de "escrevivências" desenvolvido pela reconhecida

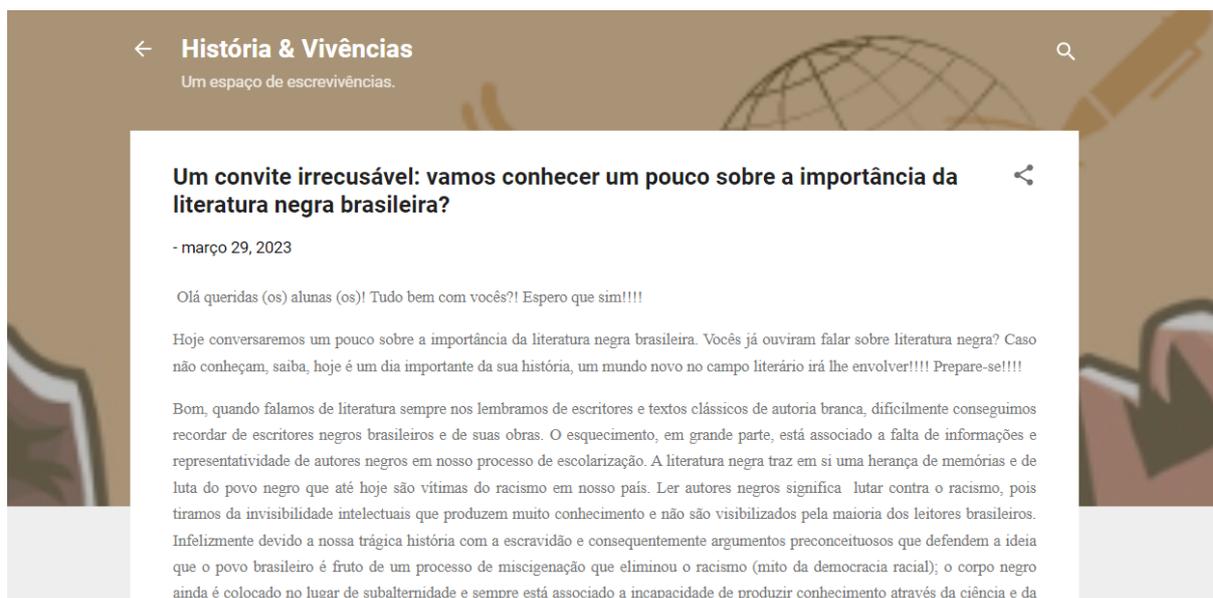
escritora negra brasileira Conceição Evaristo. Escrever sobre as experiências da vida cotidiana, das dores e das lutas que atravessam o corpo negro, oportuniza uma vivência de representatividade e luta antirracista.

Sejam todas e todos muito bem-vindos ao blog *História & Vivências: um espaço de escrevivências*.

Fonte: De autoria própria

A segunda postagem intitulada *Um convite irrecusável: vamos conhecer um pouco sobre a importância da literatura negra brasileira?*; tem por objetivo despertar o aluno para alguns conceitos importantes da literatura negra brasileira e do antirracismo. Contextualizar historicamente a discussão é relevante para avançarmos na proposta. Na mesma postagem, os alunos serão convidados a assistirem uma entrevista realizada pelo programa Conexão Futura com a participação de Conceição Evaristo, Fernanda Felisberto e Eduardo de Assis Duarte<sup>20</sup>.

**Figura 4-** Um convite irrecusável



Fonte: De autoria própria

<sup>20</sup> Entrevista programa Conexão Futura com Conceição Evaristo, escritora e doutora em Literatura Comparada pela UFF, com Fernanda Felisberto, professora de Literatura da UFRRJ e, pela internet, com Eduardo de Assis Duarte, professor de Pós-graduação em Letras e Estudos Literários da UFMG e coordenador do Literafro, Portal da literatura afro-brasileira. | Conexão Futura, 04 de setembro de 2015. Apresentação: Juli Wexel, Disponível em: Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oc-GF\\_n9Vvk](https://www.youtube.com/watch?v=oc-GF_n9Vvk). Acesso em: 29 de março de 2023.

### Quadro 5 – Um convite irrecusável

Olá queridas (os) alunas (os)! Tudo bem com vocês?! Espero que sim!!!!

Hoje conversaremos um pouco sobre a importância da literatura negra brasileira. Vocês já ouviram falar sobre literatura negra? Caso não conheçam, saiba, hoje é um dia importante da sua história, um mundo novo no campo literário irá lhe envolver!!!! Prepare-se!!!!

Bom, quando falamos de literatura sempre nos lembramos de escritores e textos clássicos de autoria branca, dificilmente conseguimos recordar de escritores negros brasileiros e de suas obras. O esquecimento, em grande parte, está associado a falta de informações e representatividade de autores negros em nosso processo de escolarização. A literatura negra traz em si uma herança de memórias e de luta do povo negro que até hoje são vítimas do racismo em nosso país. Ler autores negros significa lutar contra o racismo, pois tiramos da invisibilidade intelectuais que produzem muito conhecimento e não são visibilizados pela maioria dos leitores brasileiros. Infelizmente devido a nossa trágica história com a escravidão e conseqüentemente argumentos preconceituosos que defendem a ideia que o povo brasileiro é fruto de um processo de miscigenação que eliminou o racismo (mito da democracia racial); o corpo negro ainda é colocado no lugar de subalternidade e sempre está associado a incapacidade de produzir conhecimento através da ciência e da arte. Nesse momento, separe uns minutinhos do seu precioso tempo para conhecer um pouco mais sobre o grande legado da literatura negra ou afro-brasileira, um convite irrecusável. Para isso, compartilho a entrevista realizada no programa Conexão Futura com Conceição Evaristo, escritora e doutora em Literatura Comparada pela UFF, com Fernanda Felisberto, professora de Literatura da UFRRJ e, pela internet, com Eduardo de Assis Duarte, professor de Pós-graduação em Letras e Estudos Literários da UFMG e coordenador do Literafro, Portal da literatura afro-brasileira. | Conexão Futura, 04 de setembro de 2015. Apresentação: Juli Wexel,

Compartilhe conosco suas reflexões!!!!

Fonte: De autoria própria

Com o título, *O que acham de conhecer um pouco melhor a história de escritores negros brasileiros? Bora lá!?*; os alunos são convidados a experimentarem uma imersão nas autorias negras do nosso país. A estratégia utilizada foi disponibilizar o link do site Liteafro<sup>21</sup> para que eles pudessem conhecer através da pesquisa, autoras e autores que se dedicam à literatura negra. Os alunos são convidados a compartilharem suas experiências nos comentários no blog.

<sup>21</sup> O literafro – portal da literatura afro-brasileira, inaugurado em 13 de dezembro de 2004, é resultado do trabalho do Grupo de Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira, sediado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, da Faculdade de Letras da UFMG. Site disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>>. Acesso: 29 de março de 2023.

**Figura 5-** Conhecendo a história dos escritores negros brasileiros

Fonte: De autoria própria

**Quadro 6 –** Conhecendo a história dos escritores negros brasileiros

Olá turma!!! Tudo bem com vocês?

Após assistirem a entrevista realizada pelo programa Conexão Futura, com as participações de Conceição Evaristo, Fernanda Felisberto e Eduardo Duarte; o que acham de aprofundarem seus conhecimentos sobre autorias negras através do portal Literafro (portal de literatura afro-brasileira). Bora lá?! Registre seus comentários sobre a experiência de navegar no site, sobre o que acharam do conteúdo e outros comentários que acharem relevantes.

Fonte: De autoria própria

Continuando a trilha de aprendizagem, a quarta postagem intitulada *Roda de conversa: li, curti e compartilhei*; tem por objetivo estimular os alunos a compartilharem o conhecimento adquirido após a navegação no site Literafro. A proposta consiste em estimular algumas leituras de autores que lhes despertaram a curiosidade. É um momento muito produtivo de investigação, de envolvimento e reconhecimento da produção literária negra.

**Figura 6-** Roda de conversa: li, curti e compartilhei!



Fonte: De autoria própria

**Quadro 7 –** Roda de conversa: li, curti e compartilhei

Olá turma! Tudo bem como vocês?!

Estamos construindo uma trilha de aprendizagem em relação a importância da literatura negra na luta antirracista. Levando em consideração o que vocês pesquisaram no site Literafro sobre as trajetórias de vidas de alguns autores e autoras representativos para a literatura negra brasileira, registre aqui, nos comentários, quais deles (as) você gostou de conhecer e despertou interesse pela leitura de suas obras? Vale citar um trecho do texto (poesia, conto, entre outros) que lhe trouxe significado.

Vamos lá pessoal! É hora de interagir!!!

Fonte: De autoria própria

A postagem intitulada *Envolvendo-se com a leitura!*; tem como intencionalidade envolver os alunos em leituras de gêneros literários não muito comuns nas vivências de leituras do público participante do blog. Entre os textos selecionados estão: *Vozes Mulheres* de Conceição Evaristo; *Quebranto* de Cuti; *Quarto de despejo* (excerto) de Carolina de Jesus; *Sou negro* de Solano Trindade.

Espera-se que a partir das leituras os alunos consigam, com a mediação do professor, posicionar-se no tempo e refletir sobre as questões raciais enfrentadas pela população negra ao longo da nossa história.

**Figura 7-** Envolvendo-se com a leitura!

Fonte: De autoria própria

**Quadro 8** – Envolvendo-se com a leitura!

Olá turma! Como estamos vivenciando nosso espaço de escrituras? Espero que estejam experimentando muitas descobertas.

Abaixo apresentamos algumas propostas de leitura para conhecermos melhor algumas autorias negras. Assim que finalizarem as leituras, escrevam nos comentários seus sentimentos e reflexões. Vale registrar em lindos versos de uma poesia (própria autoria). Será lindo ler os registros em forma de poesia!!! Sejam criativos!!!!

[Vozes-Mulheres](#)

[Quebranto](#)

[Quarto de despejo \(excerto\)](#)

[Sou negro](#)

Fonte: De autoria própria

Na postagem *Entendendo o conceito de escritura*, sugerimos aos estudantes que assistam um breve vídeo (canal Leituras Brasileiras, disponível no youtube)<sup>22</sup> em que a escritora Conceição Evaristo explica suas escrituras de forma simples e sensível, narrando como as suas experiências de vida marcaram sua escrita, forjando uma identidade

<sup>22</sup> LETURAS BRASILEIRAS. Conceição Evaristo Escrituras. YouTube, 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>>

literária da escritora escrevinte. Como apresentamos anteriormente, a escritora Conceição Evaristo expressa através dos seus textos as marcas que atravessam os corpos das mulheres negras em nosso país, marcadas de ancestralidade, vozes caladas e invisibilidade. Infelizmente a discriminação e o preconceito colocam o corpo da mulher negra na posição de subalternidade, desrespeitando suas vontades e sentimentos. A proposta consiste em relacionar as escrevivências de Evaristo com a possibilidade de narrarmos as nossas vivências através da escrita.

**Figura 8-** Entendendo o conceito de escrevivência



Fonte: De autoria própria

**Quadro 9** – Entendendo o conceito de escrevivência

Olá turma!

A proposta é conhecermos melhor o conceito de escrevivência construído pela escritora Conceição Evaristo. Assistam com atenção o vídeo e escreva uma frase que sintetize a ideia de escrevivência. Bons estudos!!!!

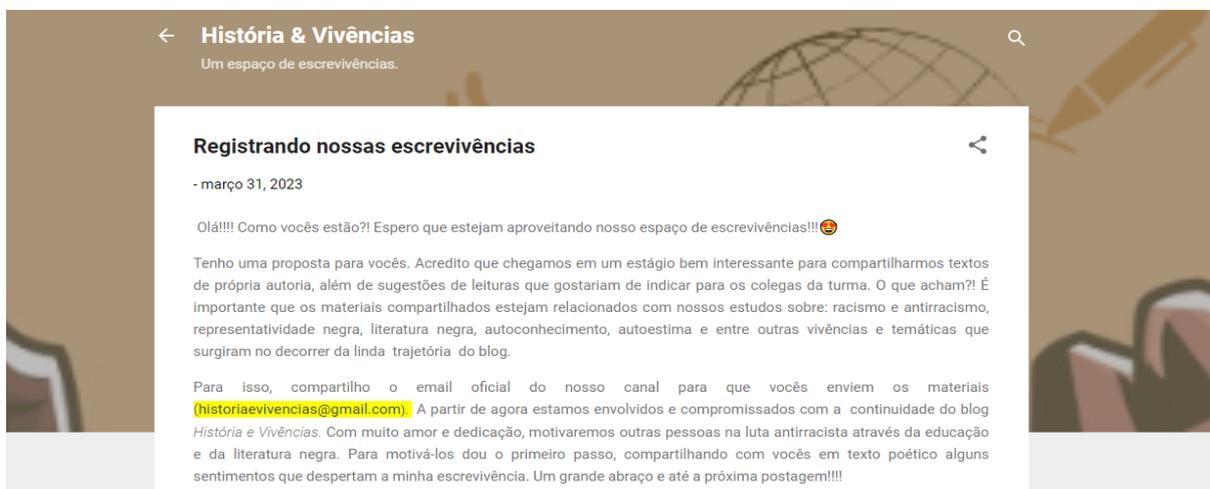
Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

Fonte: De autoria própria

Como última proposta de atividade nesse primeiro momento de escrituras, a postagem *Registrando nossas escrituras* atinge um nível de participação mais ativa dos alunos, despertando o compromisso com o blog *História & Vivências*. Nas atividades anteriores, os alunos estavam sendo desafiados a interagirem nos comentários do blog sobre as discussões levantadas. Porém, nesse último momento, todos serão convidados a expressarem sua colaboração para a manutenção da existência do blog compartilhando (através do email oficial) indicações de livros, artigos, poesias, contos, romances, músicas, entre outros materiais que dialoguem com a temática do blog e que servirão como futuras postagens. A participação dos alunos nesse processo será fundamental para a existência ativa do blog e sua visibilidade na comunidade escolar (inicialmente). Envolver-se com o blog é fundamental para a sua existência.

Para motivar os alunos a colaborarem com a escritura do blog, publiquei meu primeiro texto poético intitulado *O precioso está em mim*. Nunca, a não ser em raras experiências na primeira etapa da educação básica, fui leitor de poesias. Na realidade, apesar de ser professor de uma disciplina que exige muita leitura, sempre tive um relacionamento não muito envolvente com textos literários. Infelizmente não tive experiências durante a infância que despertassem o prazer pela leitura. O vínculo foi surgindo pela necessidade profissional, somente durante a vida adulta. Desenvolver um trabalho sobre literatura foi um grande desafio de existência, que se tornou muito significativo e envolvente. Encontrei na literatura negra um caminho lindo, cheio de vida, verdade e simplicidade que despertou um significado para continuar a trajetória na luta antirracista com minhas escrituras transformadas.

**Figura 9-** Registrando nossas vivências



Fonte: De autoria própria

### Quadro 10 – Registrando nossas escrituras

Olá!!!! Como vocês estão?! Espero que estejam aproveitando nosso espaço de escrituras!!! 😊

Tenho uma proposta para vocês. Acredito que chegamos em um estágio bem interessante para compartilharmos textos de própria autoria, além de sugestões de leituras que gostariam de indicar para os colegas da turma. O que acham?! É importante que os materiais compartilhados estejam relacionados com nossos estudos sobre: racismo e antirracismo, representatividade negra, literatura negra, autoconhecimento, autoestima e entre outras vivências e temáticas que surgiram no decorrer da linda trajetória do blog.

Para isso, compartilho o email oficial do nosso canal para que vocês enviem os materiais (historiaevidencias@gmail.com). A partir de agora estamos envolvidos e comprometidos com a continuidade do blog *História e Vivências*. Com muito amor e dedicação, motivaremos outras pessoas na luta antirracista através da educação e da literatura negra. Para motivá-los dou o primeiro passo, compartilhando com vocês em texto poético alguns sentimentos que despertam a minha escritura. Um grande abraço e até a próxima postagem!!!!

#### O precioso está em mim

Certo dia entendi

Que minha história, não se limita aqui

Percebi que dentro de mim

Um outro mim existia ali

Ou outro que se escondia em mim

Insistiu um dia em desistir

Até que percebeu o valor de existir

E de gritar pro mundo ouvir

Que a beleza da vida

É existir e resistir

E hoje eu entendi

O valor que há em mim.

Bruno Daniel

O blog *História & Vivências* possibilita a transformação de leituras de mundo, oportuniza emancipação, liberta a expressão e dá voz para aqueles que foram calados pelas amarras do preconceito e da discriminação racial.

Desejamos que a proposta de produto pedagógico apresentado possa contribuir com professores e alunos em relação ao compromisso com a educação antirracista em nosso país. A essência da educação é trabalhar com pessoas e seus processos formativos, fazendo parte do ofício do professor. Sua presença sempre será significativa na trajetória de vida dos alunos. Que sejamos pessoas que inspiram com suas escrituras e que acreditam na educação como um caminho de emancipação e de transformação de vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História é um campo de pesquisa que apresenta cada vez mais possibilidades de crescimento em suas linhas de investigação científica. Estudar sobre a importância da disciplina na formação dos sujeitos é uma proposta que exige dos pesquisadores um olhar atento para as demandas sociais que configuram o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços e contextos históricos.

Compreendemos que o ensino de História assumiu diferentes configurações no decorrer de sua trajetória no tempo. As demandas de cada grupo social em diferentes contextos e espaços, exigiram que a produção do conhecimento histórico assumisse características diferentes. Do ensino mnemônico à didática humanística da História, as estratégias de ensino foram apropriadas por professores em diferentes momentos da história da disciplina, e que por sua vez, assumiram a missão de escolarizar o conhecimento histórico.

Muito se discute sobre a importância da disciplina nos dias atuais. Sabemos que cada vez mais, enquanto disciplina escolar, temos observado uma diminuição na carga horária destinada ao ensino de História. Certamente esse processo envolve uma disputa por conhecimento escolarizado. Ou seja, priorizar determinadas disciplinas na carga horária, significa diminuir o espaço de permanência de outras. Ter consciência que a História possui um papel fundamental para a formação crítica do sujeito, desperta um incômodo para os grupos que detêm o poder de decisão sobre a configuração do modelo escolar no tempo presente. Estejamos atentos para as possibilidades que um ensino comprometido com o desenvolvimento da consciência histórica pode repercutir em nossas configurações sociais.

É de grande importância, que enquanto professores de História, estejamos comprometidos com a didática da disciplina, pois assim certamente os alunos perceberão o valor do conhecimento histórico para sua vida cotidiana. Trazer o processo de ensino e aprendizagem para a vida prática foi um grande desafio de reflexão durante o desenvolvimento da pesquisa.

Precisamos romper com às visões limitantes criadas em relação a História que consideram a disciplina de fácil compreensão pelo fato de exigir dos alunos somente a habilidade de memorização. Tal situação inferioriza o estudo da História em relação às demais disciplinas que compõe a grade curricular nas diversas instituições de ensino. Sabemos que a didática da História é riquíssima e exige dos docentes compromisso de manter um processo de constante atualização, acompanhando as novas trajetórias trilhadas nesse vasto campo de estudo.

O estudo da história do tempo presente possibilita identificarmos as temáticas sensíveis que atravessam o nosso tempo e que exigem uma atenção especial na construção do conhecimento histórico escolar. Identificar o racismo como uma temática sensível da nossa história, proporcionou uma discussão relevante de como nossa sociedade ainda necessita perceber as estruturas do racismo nas mais diversas esferas. Sendo assim, a comunidade escolar não está insenta dessa observância atenta a presença do racismo em suas estruturas. Comprometer-se com a educação antirracista é avançar nas lutas travadas pela população negra que, no decorrer da história, demonstraram resistência e perseverança no combate à discriminação racial e ao preconceito.

Conscientizar os estudantes de sua atuação no tempo presente é de grande relevância para construirmos nossas relações sociais com mais respeito às diferenças, resignificando nossa vida prática a partir do redirecionamento do pensamento histórico, culminando no processo de consciência histórica.

Ao discutir o racismo como tema sensível, a literatura negra teve o seu devido destaque como um campo de pesquisa importante para trazer representatividade e consciência histórica em relação a luta antirracista em nosso tempo presente. Muitos alunos não possuem conhecimento que na literatura brasileira existe um campo específico de estudo e de expressão literária da população negra. A falta de conhecimento do discente é um reflexo de como a sociedade ainda invisibiliza e subalterniza o corpo negro em diversos espaços, e em específico no campo literário que sempre privilegiou o estudo de literaturas culturalmente eurocentradas.

A conexão entre o ensino/didática da história, antirracismo e literatura negra, concretizou-se com uma proposta de produto pedagógico que possibilitou o dinamismo no ensino da História significativo em relação à discussão do racismo como tema sensível da história do tempo presente. O blog História & Viências, apresentou-se como uma estratégia para promover um espaço de escritórias, inspirado na conceito desenvolvido pela escritora Conceição Evaristo, que inspira alunos e professores a fomentarem discussões relevantes para as suas vivências práticas, tendo na História uma orientação de pensamento que possibilita redirecionamentos no tempo presente do estudante.

No início da pesquisa discutimos questões que possivelmente desestimulam os alunos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina. Situação essa que foi investigada e resignificada ao longo dessa jornada incrível de construção de conhecimento. Chegamos ao entendimento que é possível, através de situações de aprendizagem que envolvam as competências do pensamento histórico, promover um ensino de História que humaniza nossas relações e que seja significativo para as questões que atravessam nossa vida prática no tempo

presente.

Diante de tantas situações adversas na educação brasileira, continuemos perseverantes em nosso ofício. Atentos para os possíveis caminhos de resignificação de nossas práticas, observando sempre o contexto histórico e cultural nos quais estamos inseridos. Tornemos nossas salas de aula um espaço democrático de escuta e de representatividade, para que todos sejam envolvidos no processo de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008.

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. (Palestra). In: COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. Abdias Nascimento. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

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

AMADO, Janaína.; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fábio. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Revista Tempo e Argumento**, v. 1, n. 1, p. 201-216, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04/11/2020.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04/11/2020.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 04/11/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC 2017.

- CERRI, Luiz Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Faperj, 2007.
- CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CÔRTEZ, Cristiane. Luiz Gama. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- CRESPO, Fernanda Nasimento; SILVA, Jessika Rezende; LIMA, Thaynara C.S. Narrativas estéticas do movimento negro: ver, sentir e viver o antirracismo. In: PEREIRA, Amilcar A. *et al.* **História oral e educação antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades**. São Paulo, SP. Letra e Voz, 2021.
- CUNHA, Robson; ROCHA, Saulo Barroso. Elaboração de produto tecnológico. In: CUNHA, Robson Moreira; MARIANO, Sandra R.H; MORAES, Joysi (org.). **Coleção Empreendedorismo e Gestão para Professores do Ensino Médio**. 1 ed. Niterói: Departamento e Gestão, Universidade Federal Fluminense, 2022.
- CUTI [Luiz Silva]. Literatura negro-brasileira. In: BENEDITO, Vera Lúcia (org.). **Consciência em debate**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras?. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 23, p. 39-79, 2018.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.
- DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.
- DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 05-22, 2012.
- DUARTE, Eduardo Assis (org.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: **Escrivência : a escrita de nós** : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Franz. **Pele negra máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A história como ofício**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2013.

FERREIRA, M. de M. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018080. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018080>. Acesso em: 11 out. 2022>.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia história**, v. 28, n. 47, p. 43-59, 2012.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira; REZENDE, Manuel Morgado. **Trajetórias de desenvolvimento socioemocional de crianças: experiência grupal na escola**. 1. ed. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2018.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagoga do oprimido**. 28ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

GABRIEL, Carmen Tersa; FRAZÃO, Érika Elizabeth. Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

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

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro Unificado Contra a discriminação Racial (MNU). In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar no negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geoesias: as geografias africanas da poesia. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 19, p. 141-154, 2010.

G1. Campanha recria foto clássica de Machado de Assis e mostra escritor negro: 'Racismo escondeu quem ele era'. G1 últimas notícias, Rio de Janeiro, 01 de maio de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/05/01/campanha-recria-foto-classica-de-machado-de-assis-e-mostra-escritor-negro-racismo-escondeu-quem-ele-era.ghtml>>. Acesso em: 05 de nov. de 2020

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Autêntica, 2013.

HASENBALG, Carlos. O negro na publicidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar no negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KNAUSS, Paula. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, Maria Nazaré; SOUZA, Florentina. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Faperj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em revista**, n. 58, p. 165-182, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4.ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Oliveira et al. **Novos combates pela história**: desafios- ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NATÁLIA, Livia. Intelectuais escrevintes: enegrecendo os estudos literários. In: **Escrevivência : a escrita de nós** : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Formação social do Brasil**: etnia, cultura e poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Sanda Regina Ferreira. Anacronismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

O RAPP. O Rappa: todo camburão tem um pouco de navio begreiro. Brasil, WEA Warner Music, 1994

PÉCORRA, Alcir. A escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira. Estudos Avançados [online]. 2019, v. 33, n. 97 [Acessado 22 Novembro 2022] , pp. 151-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3397.009>>. Epub 2 Dez 2019. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3397.009>.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2021.

FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira . **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALHEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era . In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Editora FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**; tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Florentina. Literatura e História: saberes em diálogo. **Liteafro**, 2022. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/liteafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1689-florentina-souza-literatura-e-historia-saberes-em-dialogo>>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **PIAGET, VIGOTSKI, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

VARELLA, Flávia et al. **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

## ANEXOS

### ANEXO A- Poema Vozes-Mulheres (compartilhado no blog História&Vivências)

#### Vozes-Mulheres

##### Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoava versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

Fonte: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. 5.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

**ANEXO B- Quebranto (compartilhado no blog História&Vivências)****Quebranto****Cuti**

às vezes sou o policial que me suspeito  
me peço documentos  
e mesmo de posse deles  
me prendo  
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro  
não me deixando entrar em mim mesmo  
a não ser  
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito  
o corpo de jurados  
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto  
o quebranto  
o encosto  
a solidão primitiva  
que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não comi  
outras o bem-te-vi com olhos vidrados  
trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de supetão no  
espanto

depois um imperador deposto  
a república de conchavos no coração  
e em seguida uma constituição  
que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso  
que me ponho do avesso  
com acessos de cal e gesso  
chego a ser

às vezes faço questão de não me ver  
e entupido com a visão deles  
me sinto a miséria concebida como um eterno  
começo

fecho-me o cerco  
sendo o gesto que me nego  
a pinga que me bebo e me embebedo

o dedo que me aponto  
e denuncio  
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

Fonte: CUTI [Luiz Silva]. Quebranto. **Literafro**. Disponível em:  
<<http://www.letas.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/695-cuti-quebranto>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

## ANEXO C - Quarto de despejo (compartilhado no blog História&Vivências)

### Quarto de despejo

(excerto)

**Carolina Maria de Jesus**

**22 de maio.** Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, e eu vou esquentar para os meninos. Cozinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no seu Manuel. Quando João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguiei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?

(...) Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

(...) O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede:

– Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa.

Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social. Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres.

Fui no Palacio, o Palacio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antonio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa. Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palacio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é nipônico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides:

– Eu vim aqui pedir um auxílio porque estou doente. O senhor mandou-me ir na Avenida Brigadeiro Luís Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o único dinheiro que eu tinha com as conduções.

– Prende ela!

Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe.

– Eu sou pobre, porisso é que vim aqui.

Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantropico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse:

– Chama um carro de preso!

**23 de maio.** Levantei de manhã triste porque estava chovendo. [...] O barraco está numa desordem horrível. É que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.

...Fiz a comida. Achei bonito a gordura frigindo na panela. Que espetáculo deslumbrante! As crianças sorrindo vendo a comida ferver nas panelas. Ainda mais quando é arroz e feijão, é um dia de festa para eles.

Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos despresou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá.

Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.

...Nas ruas e casas comerciais já se vê as faixas indicando os nomes dos futuros deputados. Alguns nomes já são conhecidos. São reincidentes que já foram preteridos nas urnas. Mas o povo não está interessado nas eleições, que é o cavalo de troia que aparece de quatro em quatro anos.

...O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há várias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe.

A Theresa irmã da Meyri bebeu soda. E sem motivo. Disse que encontrou um bilhete de uma mulher no bolso do seu amado. Perdeu muito sangue. Os médicos diz que se ela sarar ficará imprestável. Tem dois filhos, um de quatro anos e outro de nove meses.<sup>23</sup>

Fonte: JESUS, Carlina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

---

<sup>23</sup> Excerto disponível para acesso no site Literafro. Disponível em:

< <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/64-carolina-maria-de-jesus-22-de-maio>>

**ANEXO D - Sou negro (compartilhado no blog História & Vivências)****Sou negro**

A Dione Silva

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou  
como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso.

Mesmo vovó  
não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou.

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação.

Solano Trindade

Fonte: TRINDADE, Solano, Sou negro. **Literafro**. Disponível em:

< <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/904-solano-trindade-sou-negro> >

Acesso em: 29 de março de 2023.