



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

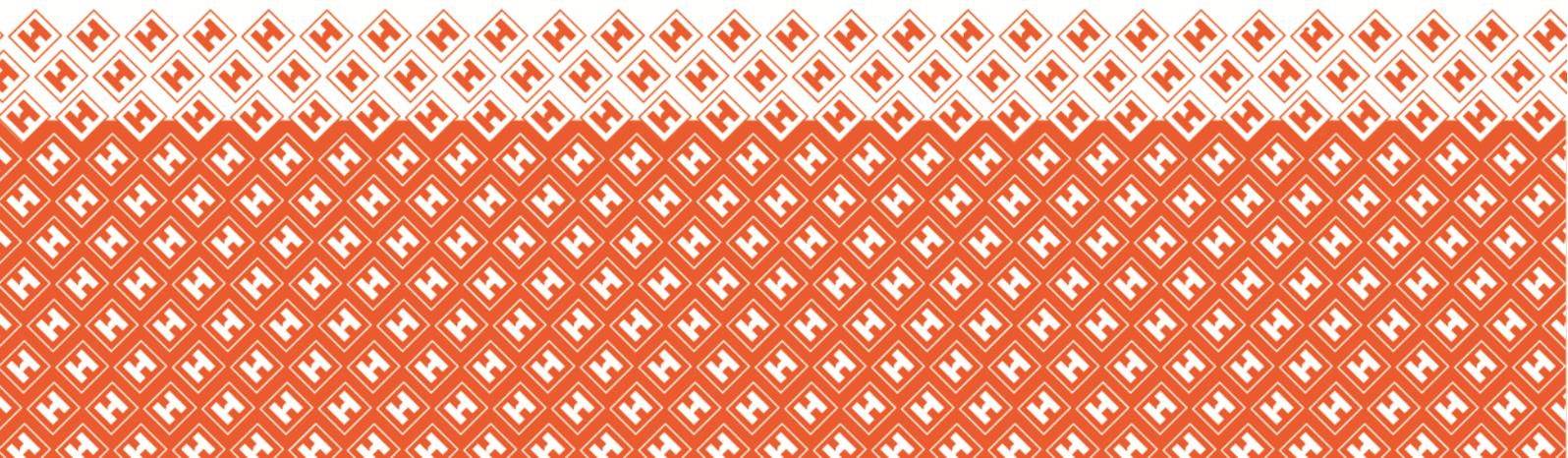
---

JULIA QUÉZIA NUNES BOINA

**Marcas (in)visíveis e duradouras da  
escravidão: leituras a contrapelo no  
ensino de História**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Março / 2025



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

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

**JULIA QUÉZIA NUNES BOINA**

**MARCAS (IN)VISÍVEIS E DURADOURAS DA ESCRAVIDÃO:  
LEITURAS A CONTRAPELO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2025**

**JULIA QUÉZIA NUNES BOINA**

**MARCAS (IN)VISÍVEIS E DURADOURAS DA ESCRAVIDÃO:  
LEITURAS A CONTRAPELO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

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

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos no Espaço Escolar

**Orientadora:** Dra. Cyntia Simioni França

**CAMPO MOURÃO – PR  
2025**

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

Boina, Julia Quezia Nunes

Marcas (in)visíveis e duradouras da escravidão: leituras a contrapelo no ensino de História / Julia Quezia Nunes Boina. -- Campo Mourão-PR, 2025.  
140 f.: il.

Orientador: Cyntia Simioni França.

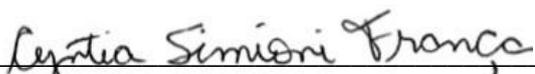
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. ensino de história. 2. racismo. 3. memória. 4. saberes e práticas no espaço escolar. I - França, Cyntia Simioni (orient). II - Título.

JULIA QUÉZIA NUNES BOINA

**MARCAS (IN)VISÍVEIS E DURADOURAS DA ESCRAVIDÃO:  
LEITURAS A CONTRAPELO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**BANCA EXAMINADORA**



Dra. Cynthia Simioni França (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná (Unespar)



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



Dr. Yuri Manuel Francisco Agostinho – Universidade de Luanda (UniLuanda)

Data de Aprovação

20/03/2025

Campo Mourão – PR

A todos que buscam uma história a contrapelo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe Vanilda Aparecida Lefel, que sempre fez tudo por mim e é a razão pela qual consegui chegar até aqui. Agradeço à minha irmã, Raphaela, e ao meu irmão, Rômulo. Amo vocês!

Um agradecimento especial ao meu namorado, Bruno, que não apenas me ouviu nas horas difíceis, mas também me incentivou em todos os momentos. Além disso, ele foi o responsável por criar o *site* desta pesquisa. Obrigada por estar ao meu lado e por todo o suporte.

Sou profundamente grata à Fernanda e ao Wandenir, que me acolheram em sua casa durante o período das aulas do mestrado, proporcionando um ambiente de conforto e apoio.

Não posso deixar de agradecer à minha querida orientadora, Cyntia Simioni França, que acreditou nessa pesquisa tanto quanto eu, e ao grupo Odisseia, que contribuiu imensamente para a construção desta pesquisa.

Não poderia deixar de expressar minha imensa gratidão à diretora Angela Antônia Contipelli, por me permitir desenvolver este projeto no Colégio Vicente Leporace.

Agradeço aos meus amigos que me apoiaram durante o mestrado, com um carinho especial para a Emily, que esteve presente nos risos e nas lágrimas, e que, sobretudo, me ofereceu seu apoio ao longo dessa jornada.

Por fim, meu sincero agradecimento aos meus queridos estudantes que participaram deste projeto: Letícia, Camila, Vitória, Keila, Rafaela, Gabriela, Carolina, Carlos, Júlio, Luiz Eduardo, Renato, Raissa e Luana. Vocês foram fundamentais para a construção deste trabalho, e sou imensamente grata a cada um de vocês.

A todos vocês, meu mais profundo agradecimento.

## Caçando Borboletas

Salvo viagens ocasionais no verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no jardim do Brauhausberg.\* Piérides\*\* da couve com bordas gastas, mariposas cor de enxofre com asas muito brilhantes, relembavam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado. Se uma vanessa\* ou uma esfinge,\* que comodamente poderia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações, então teria querido dissolver-me em luz e em ar a fim de me aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la. E esse desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. Contudo, mesmo quando já a resgatara totalmente, era-me árduo percorrer o caminho entre o palco de minha ditosa caçada e minha base, onde, de um tambor de herborista, iam surgindo éter, algodão, alfinetes de cabeça colorida e pinças. E em que estado ficara aquele território às minhas costas: o capim vergado, as flores pisoteadas; ainda por cima, o caçador havia lançado o próprio corpo atrás da rede. E apesar de tanto estrago, tanta deselegância e violência, a borboleta assustada permanecia trêmula, e, contudo cheia de graciosidade, numa dobra da rede. Era desse modo penoso que penetrava no caçador o espírito daquele ser condenado à morte. O idioma no qual presenciara a comunicação entre a borboleta e as flores — só agora entendia algumas de suas leis. Sua volúpia sanguinária diminuía à medida que crescia sua confiança. No entanto, o ar no qual se movimentava então aquela borboleta está hoje impregnado por uma palavra que, há dezenas de anos, nunca mais ouvi nem pronunciei. Ela conservou o insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos. O longo estado de silêncio as transfigurou. Assim, naquele ar preenchido pelas borboletas, vibra a palavra Brauhausberg. No Brauhausberg, próximo a Potsdam, tínhamos nossa casa de veraneio. Mas o nome perdeu toda a gravidade, já não contém vestígios de cervejaria e é, em todo caso, um monte cercado de azul, que surgia no verão para abrigar a mim e a meus pais. E por isso a Potsdam de minha infância jaz num ar tão azul, como se as bruxas e almirantes, as de olhos de pavão e as da aurora, estivessem espalhadas na superfície esmaltada de uma porcelana de Limoges, na qual sobressaem no fundo azul as ameias e as muralhas de Jerusalém.(Benjamin, 1995, p. 80-82).

## RESUMO

BOINA, Julia Quézia Nunes. **Marcas (in)visíveis e duradouras da escravidão: leituras a contrapelo no Ensino de História.** 140f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2024.

Este projeto tem como objetivo produzir conhecimentos históricos-educacionais a partir de práticas de rememorações, tendo como mote de reflexão o racismo no Brasil. Este trabalho foi construído com estudantes do 3º ano do ensino médio, em uma escola Estadual, na cidade de Boa Esperança - PR. Instigamos os estudantes a narrarem suas experiências e percepções sobre o racismo na sociedade brasileira. A metodologia foi ancorada pelo filósofo Walter Benjamin (1985) para trabalhar com práticas de rememoração por meio de alegorias como músicas, literatura, fragmentos fílmicos, jornais e imagens para estimular as memórias dos estudantes na produção de narrativas escritas e iconográficas. Tais narrativas foram condensadas em mônadas, aporte teórico-metodológico benjaminiano. As rememorações estimulam as reflexões sobre injustiças sociais e preconceitos enfrentados pelos afro-brasileiros em nosso país. Além disso, o trabalho envereda por uma abordagem decolonial, superando visões unilaterais e com diálogos mais inclusivos e plurais.

**Palavras-chave:** ensino de história, racismo, memória, saberes e práticas no espaço escolar.

## ABSTRACT

BOINA, Julia Quézia Nunes. **(In)Visible and Lasting Marks of Slavery: Counter-Hegemonic Readings in History Teaching.** 140p. Dissertation. Graduate Program in History Teaching – Professional Master’s Degree. State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*. Campo Mourão, 2024.

This project aims to produce historical-educational knowledge through practices of remembrance, using racism in Brazil as a central theme of reflection. The study was conducted with 12th-grade students at a public high school in the city of Boa Esperança, Paraná. We encouraged students to narrate their experiences and perceptions of racism in Brazilian society. The methodology was grounded in the work of philosopher Walter Benjamin (1985) to engage with remembrance practices through allegories such as music, literature, film excerpts, newspapers, and images, stimulating students’ memories in the production of written and iconographic narratives. These narratives were condensed into monads, following Benjaminian theoretical-methodological principles. The process of remembrance fosters reflections on social injustices and the prejudices faced by Afro-Brazilians in our country. Furthermore, this study adopts a decolonial approach, challenging unilateral perspectives and promoting more inclusive and plural dialogues.

**Keywords:** history teaching, racism, memory, knowledge, and practices in the school environment.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - “O convite” .....	21
Figura 2 - Mapa 1 - Boa Esperança- Paraná.....	46
Figura 3 - Mapa 2 - Município de Boa Esperança.....	47
Figura 4 - Giz de cera cor da pele.....	81
Figura 5 - Somos a maioria.....	81
Figura 6 - O poder de um sonho .....	82
Figura 7 - Marquinha.....	82
Figura 8 - As Contas .....	83
Figura 9 - Menu inicial do <i>site</i> Histórias a Contrapelo .....	94
Figura 10 - 1º Lampejo - Lampejo de Memórias .....	95
Figura 11 - Proposta de atividade .....	96
Figura 12 - Trabalho dos estudantes .....	96
Figura 13 - Sobre .....	97
Figura 14 - Sobre a pesquisadora .....	97
Figura 15 - Sobre o ProfHistória .....	98
Figura 16 - grupo odisseia .....	98
Figura 17 - Sobre a pesquisa.....	99
Figura 18 - Os protagonistas da pesquisa .....	100
Figura 19 - Lampejos para <i>downloads</i> .....	100
Figura 20 - Produção dos estudantes para <i>download</i> .....	101

## SUMÁRIO

<b>OS VENTOS QUE ME CONDUZIRAM ATÉ ESTE MOMENTO: UM MEMORIAL.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 –_A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO PLURAL.....</b>	<b>26</b>
1.1 Ensino de História pela via pós-colonial e decolonial.....	31
1.2 A produção de saberes históricos escolares em uma perspectiva benjaminiana .....	39
1.3 A cidade, onde as tramas sociais se desenvolvem.....	46
1.4 A escola onde os conhecimentos lampejam .....	48
1.5 Protagonistas da pesquisa .....	50
<b>CAPÍTULO 2 –_LAMPEJOS REPLETOS DE SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA A CONTRAPELO .....</b>	<b>54</b>
2.1 1º Lampejo - Fragmentos de memórias .....	55
2.2 2º Lampejo - Músicas .....	61
2.3 3º Lampejo - Fragmento literário .....	67
2.4 4º Lampejo - Filme .....	73
2.5 5º Lampejo - Notícia.....	76
2.6 6º Lampejo - Imagens.....	80
<b>CAPÍTULO 3 –_TECENDO MEMÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DE “HISTÓRIAS A CONTRAPELO” PARA REPENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>89</b>
3.1 Os lampejos .....	90
3.2 Partilhando a construção do <i>site</i> .....	92
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>114</b>
Apêndice A – 1º Lampejo .....	115
Apêndice B - 2º Lampejo .....	119
Apêndice C - 3º Lampejo .....	124
Apêndice D - 4º Lampejo .....	127
Apêndice E - 5º Lampejo.....	128
Apêndice F - 6º Lampejo.....	132

## OS VENTOS QUE ME CONDUZIRAM ATÉ ESTE MOMENTO: UM MEMORIAL

“E hoje eu caminhei a praia inteira  
Com os pés na areia,  
Coração em alto mar [...].”  
(Armandinho, 2006).

Sou a Julia Quézia Nunes Boina, tenho 23 anos e nasci em Matinhos, litoral do Paraná. Em 2010, minha mãe decidiu sair de Matinhos e voltar para sua cidade natal, Janiópolis. Hoje faz mais tempo que eu moro em Janiópolis do que eu morei em Matinhos. Mesmo fazendo muito tempo que eu estou em Janiópolis, chegar em matinhos e sentir o cheiro do mar é como se eu estivesse em casa, assim como é quando sinto o cheiro da minha mãe. O mar traz lembranças que estão guardadas bem no fundo do meu coração, lembranças da infância, das brincadeiras, da minha família, as vezes que minha vó, meus tios e meus primos iam nos visitar e nos acordávamos cedinho para ir para a praia.

Por muito tempo eu odiei morar em Janiópolis, quando eu cheguei não tinha amigos, e não sentia que aqui fosse um lar, até que o tempo passou e fiz amigos comecei a gostar da escola e acabei me acostumando, hoje tenho muito mais memórias aqui do que em qualquer outro lugar.

“M. de memória  
Os livros sabem de cor  
milhares de poemas.  
Que memória!  
Lembrar, assim, vale a pena.  
Vale a pena o desperdício,  
Ulisses voltou de Tróia,  
assim como Dante disse,  
o céu não vale uma história.  
um dia, o diabo veio  
seduzir um doutor Fausto.  
Byron era verdadeiro.  
Fernando, pessoa, era falso.  
Mallarmé era tão pálido,  
mais parecia uma página.  
Rimbaud se mandou pra África,  
Hemingway de miragens.  
Os livros sabem de tudo.  
Já sabem deste dilema.  
Só não sabem que, no fundo,  
ler não passa de uma lenda”  
(Leminski, 2013, p. 226).

Eu me encontro em todos os livros que eu li. Não me lembro ao certo qual foi o primeiro e nem o porquê eu o li, mas acredito que essa relação tenha começado antes mesmo de eu saber ler, quando eu pintava os livros da turma da Mônica, ficava folhando os gibis ou quando via alguém lendo. A paixão pela leitura é algo construído com o tempo. Em todos os momentos, um livro se fez presente em minha vida, trazendo uma festa inesperada ou uma carta de ninguém...

Nos livros eu encontrava o refúgio da vida que não era muito fácil. Durante aquelas 100, 200 ou 300 páginas eu me permitia esquecer a realidade, mas, mesmo tentando fugir, eu sempre me encontrava em um parágrafo ou capítulo onde traziam questões tão reais, tão atuais embrenhadas nas páginas de fantasias...

“Em nossas escolhas encontra-se o nosso destino.”  
(Del Toro; Funke, 2019, p. 22).

Minha família é humilde, e eu sempre tive consciência de que a única forma de melhorar as nossas condições seria estudando... e então... eu estudei...

Em 2019, entrei na graduação em História na Unespar. No início, eu queria entrar em Direito, mas não consegui. Eu digo que o curso de História me escolheu, pois, com o passar do tempo, me apaixonei e hoje não me vejo fazendo outra coisa.

Durante o primeiro ano de graduação eu me sentia um pouco perdida. Durante o segundo ano eu já gostava muito do curso, porém não havia encontrado algo que me despertasse a paixão. Até que durante o terceiro ano, durante as aulas de ensino de história, fui apresentada a algo chamado decolonialidade e o ensino de história pela professora Cyntia Simioni França. A partir desse momento eu me encontrei e sabia que era sobre isso que eu queria pesquisar e ensinar.

Por muito tempo eu não entendi o motivo da existência do racismo, não entendia por que a cor, o cabelo ou as características de uma pessoa incomodavam tanto as pessoas. Cada situação de injustiça que eu via me deixava frustrada e sem saber o que fazer; até que eu entendi que esse preconceito foi construído e para ser mudado demanda tempo. Mesmo que demore, eu farei o que eu puder para isso mudar, começando com essa pesquisa e com os meus estudantes.

“O Hoje é o irmão mais velho do Amanhã,  
e a Garoa é a irmã mais velha da Chuva”  
(Provérbio africano)  
(Gonçalves, 2006, p. 38).

Nunca imaginei que faria mestrado, nem pensei nele como um sonho e hoje me encontro aqui, fazendo uma pesquisa significativa, não só para mim, mas também para a sociedade, uma pesquisa que pode contribuir de alguma forma para o ensino de História.

A ideia dessa pesquisa começou a se constituir na Julia, ainda quando muito pequena, mas só com os últimos anos de graduação essa ideia aflorou e começou a tomar forma. Foi só com o encontro com pessoas fora da minha bolha (os estudantes) que eu percebi o quanto as problemáticas do racismo ecoavam em minha cabeça.

As conversas com meus colegas de mestrado, suas experiências e as discussões sobre suas pesquisas me fizeram compreender ainda mais a importância dessa pesquisa.

As discussões no grupo Odisseia fizeram essa pesquisa florescer. Com certeza as produções do grupo me ajudaram a construir essa dissertação. Suas pesquisas únicas e importantes não só me inspiraram, mas também ajudaram nessa construção. A professora Cyntia Simioni França, com sua proposta de ampliar as memórias, aquelas frequentemente ignoradas pela História eurocêntrica, constrói, a partir de suas pesquisas e de seus orientandos, um ensino de história igualitário e justo.

Eu, com certeza, sou uma Julia antes do mestrado e uma Julia depois do mestrado. As experiências dos estudantes, principalmente o que eles nos contam sobre o racismo, me fizeram querer lutar todos os dias contra isso.

Hoje eu não sou apenas uma pessoa que abomina o racismo, mas uma pessoa que luta para que ele acabe. Hoje eu entendo ainda mais a importância de falar sobre as relações étnico-raciais em sala de aula; compreendo que ser professora não é apenas ensinar o conteúdo programático, mas entender que, além do aluno, existe uma pessoa, que tem uma vida em casa e nem sempre ela é a mais fácil.

## INTRODUÇÃO

Não há melhor palco  
 para um pensamento que dança  
 do que o lado de dentro  
 da cabeça das crianças.  
 Pode olhar,  
 lá tudo é puro e profundo  
 que nem Obatalá, o orixá  
 que criou o mundo.  
 Por que choramos ao chegar?  
 Dizem que por nos afastar de Deus,  
 que é o que os mulçumanos  
 Chamam de Alá.  
 Nesse planeta,  
 Deus tem tanto nome diferente  
 que, para facilitar, decidiu morar  
 no brilho dos olhos da gente.  
 E os pensamentos dos pequenos,  
 Como surgem?  
 Com olhos de jabuticaba  
 E cabelos de nuvem.  
 Vão espalhando  
 Toda a beleza por aí.  
 Me esforçando para ensinar,  
 mas foi com eles que aprendi.  
 Em um passeio  
 com a pequena no pomar,  
 explico que as pretinhas  
 São o melhor que há.  
 Amoras  
 Penduradas a brilhar  
 Quanto mais escuras, mais doces.  
 Pode acreditar.  
 Então a alegria  
 acende os olhos da menina;  
 que conclusão incrível  
 alcançou a pequenina?  
 Forte como um  
 Lutador no ringue  
 E gentil  
 Como Martin Luther King,  
 ela apanha amoras  
 dos galhos e do chão.  
 Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria:  
 – Nada foi em vão.  
 Fez as palavras soarem  
 Como canto  
 ao brincar com as frutinhas  
 com sabor de acalanto.  
 Me olhou nos olhos  
 Muito bem, e disse:  
 Papai que bom,  
 Porque  
 Eu sou  
 Pretinha também!  
 (Emicida, 2021, p. 1-44).

Começo a escrita da dissertação com o poema do cantor, compositor e escritor Emicida, que aborda a diversidade, a pureza e a complexidade dos pensamentos das crianças, salientando a importância de aprender sobre a igualdade, independente de cor, etnia ou crença. Utilizando metáforas e referências culturais, o poema ressalta a importância de ensinar as crianças e aprender com elas sobre a diversidade cultural e religiosa, a luta contra o preconceito e a construção de um mundo mais justo e igualitário. Este poema representa o que busco com este trabalho: um ensino que contemple as diversidades culturais, religiosas e étnicas, livre do racismo e de preconceitos; bem como a aspiração de colaborar com o estudo de assuntos tão importantes para que busquemos transformações na sociedade, começando com os estudantes no espaço escolar.

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira; posteriormente, em 2008, foi alterada para a lei 11.645/08<sup>1</sup>, um passo inicial para que a história da população negra fosse contada visando combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Entretanto, mesmo após mais de 20 anos de sua promulgação, ainda há desafios para a sua efetivação, pois, muitas vezes, os professores encontram dificuldades para trabalhar essa temática, por falta de tempo para encontrar materiais diferentes dos que são disponibilizados, por possuírem uma visão eurocêntrica, ou por entenderem este tema como sensível ou controverso e, dessa forma, os evitarem (Alberti, 2013a).

A hegemonia de uma visão eurocêntrica contribui para a disseminação de preconceitos e estereótipos, reforçando a ocultação da história e da cultura afro-brasileira e estabelecendo uma hierarquia cultural que coloca uma cultura como superior à outra. “O racismo baseia-se na ideia de superioridade de uma raça ou cor em relação a outra(s), e só se consubstancia por que uma delas se sente superior, e muitas vezes a outra se sente inferior” (Alberti, 2013a, p. 27-28).

Uma gama de fatores contribuiu para esse falso sentimento de superioridade e inferioridade, pois historicamente o colonialismo fez acontecer essa divisão. Além disso, a sociedade brasileira continuou a perpetuando, pois, “após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo” (Gomes, 2005, p. 46). Após o período de escravidão, essas populações, que estavam há muito tempo sendo escravizadas e

---

<sup>1</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

desumanizadas, não foram indenizadas e nem inseridas na sociedade, ficando às margens dela, em subempregos e, muitas vezes, tendo que voltar aos lugares em que eram escravizados. Isso contribuiu ainda mais para o racismo.

Contudo, esse racismo pós-colonial faz com que as pessoas reconheçam a situação de desigualdade histórica das populações negras (do período colonial), mas critiquem o apoio do Estado a esses cidadãos (Meneses, 2007). Isso faz com que a justiça social não aconteça ou seja amplamente criticada. Assim, como Nilma Lino Gomes (2021) destaca, para rompermos com o racismo precisamos descolonizar os currículos e construir práticas pedagógicas antirracistas.

Este trabalho surgiu a partir de algumas inquietações. A primeira surgiu quando eu era ainda criança e sempre me perguntava o motivo da cor da pele de alguém incomodar tanto as pessoas. Quando mais nova eu assistia séries que traziam narrativas sobre pessoas negras, como “Um maluco no pedaço”, “Todo mundo odeia o Chris”, “As visões da Reven”. Mesmo que esses entretenimentos sejam de comédia, trazem à tona a questão racial como forma de denúncia. O incomodo sobre o racismo ficou ainda mais forte com o crescimento das redes sociais (e, conseqüentemente, com o meu crescimento), assim como o acesso à informação rápida, onde o racismo se fazia evidente em comentários, publicações e notícias.

A segunda inquietação surgiu durante o 3º ano de graduação em história (2021). Naquele ano, durante as aulas, foi-nos apresentada a decolonialidade, e não foi em apenas um conteúdo; de acordo com Jorge Larrosa Bondía (2002), foi uma experiência que me tocou. Tocou em inúmeros sentidos, tanto na percepção de que a colonialidade estava no papel principal da história por muito tempo quanto de que as demais culturas eram apresentadas como “outras”, portanto marginalizadas e deixadas de lado. Tocou também quando pude perceber que a maioria dos textos lidos na graduação era de autoria de homens brancos e europeus, sustentando a ideia da centralidade europeia na produção de conhecimentos; isso me fez refletir que, durante o Ensino Médio, o que eu havia estudado sobre pessoas negras estivera sempre relacionada à escravidão, resumindo a história de povos negros africanos apenas aos séculos de colonização e apagando as histórias plurais desses povos e dos seus descendentes (afro-brasileiros).

A terceira inquietação foi quando, durante uma aula de História em que eu trabalhava o “movimento abolicionista”, percebi que o racismo era grande entre os estudantes, os estereótipos eram evidentes e para a maioria deles a cultura dos europeus era superior às demais. Foi nesse momento, somando todas as inquietações anteriores, percebi que era com

esses pensamentos que eu queria romper e, a partir disso, “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225), instigando os estudantes a conhecerem histórias “outras”.

O ensino da história da cultura afro-brasileira auxilia para que o pensamento colonial seja rompido, pois, em muitas situações, as aulas de história são o único lugar de discussão dessa temática. É a partir de um ensino plural que as crianças entendem as problemáticas. É falando sobre o problema que vamos conseguir encontrar caminhos e possibilidades de combate. Nós, professores/educadores, podemos ajudar a construir uma sociedade livre do racismo. Para isso, precisamos compreender a importância de um ensino que contemple a diversidade e que aborde temas fundamentais, como o racismo, além de comprometer-se com a educação antirracista e com práticas pedagógicas decoloniais. Essas práticas visam contrariar a lógica eurocêntrica que hierarquiza e subalterniza saberes “outros”.

No ensino de história escolar, muito se aprende sobre a Europa e pouco sobre a própria cultura. Desde o surgimento do ensino secundário público no Brasil, com o colégio Pedro II, em 1837, a história como disciplina escolar era vista a partir da visão francesa; dessa forma, a história nacional e do continente americano não estava inclusa no currículo (Bittencourt, 1992). Passados anos, o ensino não mudou muito, pois a história europeia ainda tem uma grande influência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em poucos conteúdos ela aborda as diversidades culturais (Brasil, 2018).

Dessa forma, compartilho minha pesquisa de mestrado realizada no programa ProfHistória da UNESPAR (Campo Mourão), que tem por objetivo produzir conhecimentos histórico-educacionais a partir de práticas de memórias com estudantes do Ensino Médio, tendo como mote de reflexão o racismo no Brasil.

Os protagonistas desta pesquisa são<sup>2</sup> Luiz Eduardo, Luana, Carlos, Renato, Keila, Rafaela, Carolina, Camila, Raissa, Letícia, Vitória, Gabriela e Júlio, estudantes entre 16 e 18 anos. Eles estudantes cursaram o 3º ano do Ensino Médio no colégio Estadual Vicente Leporace em 2024, no município de Boa Esperança, interior do estado do Paraná.

Trata-se de uma escola de cidade pequena, com aproximadamente 299 estudantes matriculados, de classes sociais distintas e com vivências diferentes, assim como os protagonistas mencionados. O município de Boa Esperança tem aproximadamente 4.558 habitantes, de acordo com IBGE (2022), e está localizado na microrregião de Goioerê.

---

<sup>2</sup> Todos os estudantes, assim como os seus responsáveis, assinaram o termo de consentimento e cessão de direitos para a utilização de material intelectual, autorizando a utilização dos materiais produzidos e a divulgação com seus nomes.

Leciono nessa escola desde quando iniciei na docência em 2022 e sou professora da maioria dos estudantes dessa turma desde que eles estavam no 1º ano do Ensino Médio. Quando comecei a trabalhar com esses estudantes, eles não estavam na mesma turma e se relacionavam com outros colegas. A partir do segundo ano foram distribuídos em salas diferentes, e eu os conheci como parte de um grupo de amigos em um novo contexto, no qual ainda estão inseridos. A turma escolhida é composta por 16 estudantes, dos quais 13 aceitaram participar da pesquisa. Esses alunos pertencem a diferentes realidades, e 25% deles se identificam como negros.

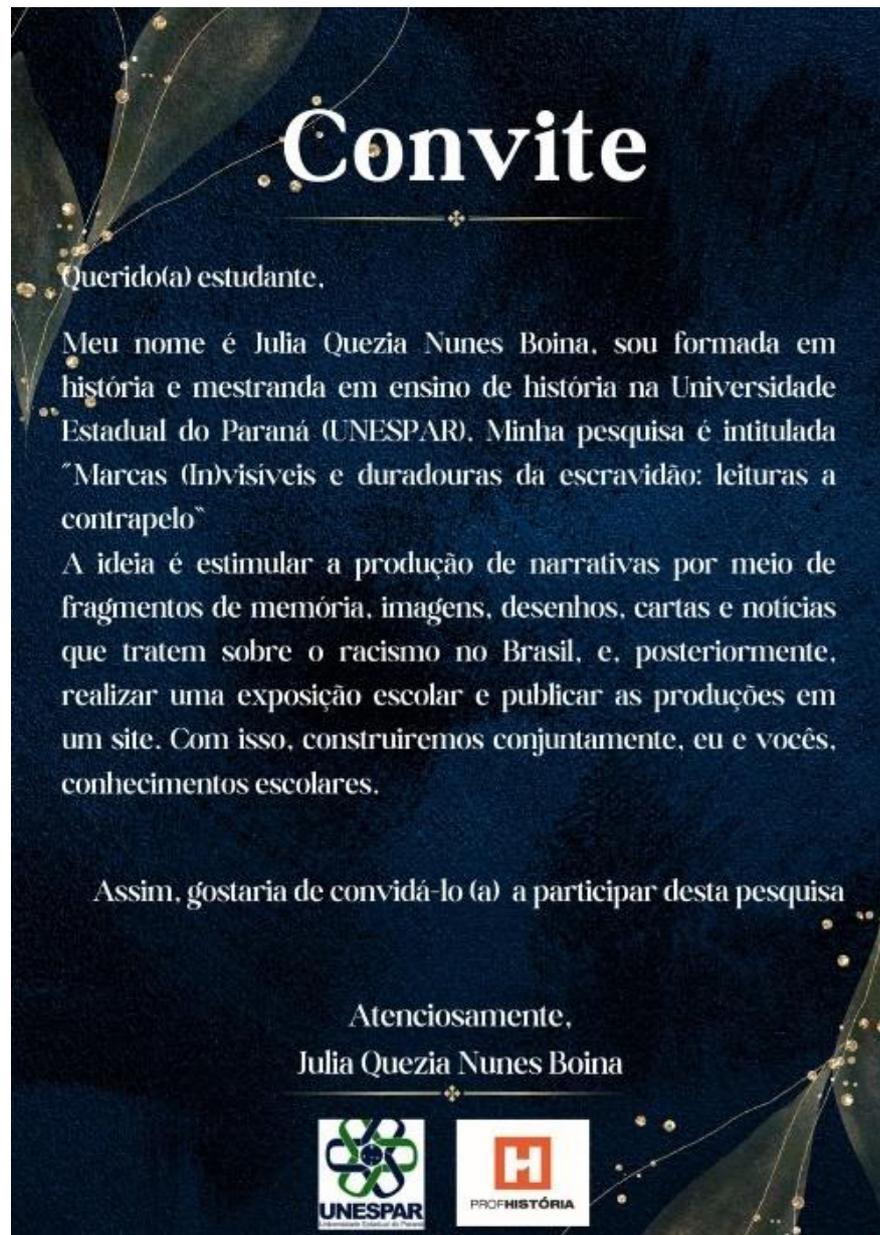
Para esta pesquisa os estudantes foram instigados a narrar suas experiências em relação ao racismo no Brasil. Estimulei-os a refletir sobre o preconceito racial, analisando como ele ocorre, como é percebido e quais seriam as possíveis formas combatê-lo. Busquei provocar uma compreensão mais aprofundada sobre as maneiras de romper com o racismo, levando-os a perceber que ele está tão enraizado na sociedade que, muitas vezes, passa despercebido.

Para a produção desta pesquisa, os estudantes participaram de 6 aulas, chamadas aqui de “lampejos”. A escolha desse nome foi inspirada na seguinte passagem no texto intitulado “Sobre o conceito de história“, de Walter Benjamin: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1994, p. 224). Este trabalho, assim como Benjamin nos apresenta, é um “lampejo” que surgiu em um momento de perigo. Entretanto, esse perigo não é algo novo; é um perigo que persiste há mais de 500 anos e é chamado de racismo.

Dessa forma, a metodologia está ancorada no pensamento do filósofo Walter Benjamin, a fim de trabalhar com práticas de rememoração, por meio de alegorias, como imagens, músicas, jornais, filmes e literatura, para estimular a rememoração dos estudantes na produção de narrativas escritas e iconográficas.

Para realizar esse trabalho de produção de conhecimento histórico-educacional com os estudantes, construímos 6 “lampejos” produzidos com eles durante as aulas do primeiro trimestre de 2024, além do convite que compartilho na Figura 1 e a introdução sobre a temática com os estudantes.

Figura 1 - “O convite”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No dia 19 de março de 2024, convidei os estudantes a participarem da pesquisa. Naquele momento, expliquei do que se tratava o estudo, sua importância e seu objetivo. Relatei que seria uma produção coletiva, começando pela criação dos estudantes, seguida da realização de uma exposição dessas produções na escola e, por fim, da disponibilização dos “lampejos” e das produções em um *site*.

Após a explicação da pesquisa e de sua importância, perguntei aos estudantes se eles aceitavam participar e prontamente eles aceitaram. Posteriormente, fiz uma introdução sobre a

temática e, na sequência, passamos a produzir juntos os “lampejos”. Portanto, trata-se de uma pesquisa tecida de modo colaborativo, interativo e dialógico, organizados em 6 lampejos:

No 1º Lampejo – *Lampejo de memórias* –, utilizamos fragmentos de memórias da filósofa Djamila Ribeiro e da professora e historiadora Ilda Aparecida de Souza, para refletirmos sobre as lembranças; em seguida, produzimos fragmentos de memória sobre momentos em que os estudantes presenciaram ou viveram experiências de racismo.

No 2º Lampejo – *Músicas* –, as alegorias foram escolhidas para que os estudantes refletissem as problemáticas do racismo presentes nas músicas “Boa Esperança“, do cantor Emicida, e “Eu vim de lá“, do cantor Kyan, e em forma de narrativa pudessem pensar em suas realidades.

No 3º Lampejo – *Fragmentos literários* –, foram utilizados trechos dos textos “13 de maio de 1958” e “16 de junho de 1958”, escritos por Carolina Maria de Jesus no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014). Após a leitura, os estudantes escreveram cartas endereçadas a Carolina Maria de Jesus, relatando como está a situação da população negra na atualidade.

No 4º Lampejo – *Fragmentos fílmicos* –, escolhemos para assistir trechos do filme *Ó pai, ó e Medida Provisória*, e refletimos com os estudantes sobre o racismo, estimulando-os a produzir manifestos contra o racismo no Brasil.

No 5º Lampejo – *Notícias* –, lemos fragmentos de jornais de 1887 e da atualidade, onde o racismo estava/está presente, um passado que não passa. Ao refletirmos sobre como o racismo ainda está presente, mesmo depois de 134 anos, os estudantes produziram notícias denunciando a continuidade do racismo na sociedade brasileira e formas de ação da sociedade no combate.

No 6º Lampejo – *Obras de arte* –, dialogamos com artistas negros que denunciam o racismo em suas obras. Após a reflexão sobre cada obra de arte, os estudantes produziram desenhos com o objetivo de combater o racismo.

Em todos os Lampejos, os estudantes foram convidados a construir narrativas escritas e iconográficas, que foram entregues durante as aulas. Após lermos, conversarmos e debatermos as alegorias, nosso debate foi direcionado para a forma como cada um deles rememorou suas experiências individuais e/ou coletivas relacionadas às questões do racismo.

Sendo assim, durante os lampejos, preocupei-me com que os estudantes entendessem as nuances do racismo e, compreendendo que a maioria deles fosse branco, busquei problematizar que, muitas vezes, o racismo aparece em forma de piadas, de olhares, de exclusão, gestos, sátiras. Para pessoas brancas, é difícil perceber e sentir na pele a dor do

outro. Porém, as pessoas atingidas percebem e sentem profundamente tais práticas de racismo, que ferem a própria existência do indivíduo. Por esse motivo, é fundamental o exercício da alteridade, da empatia humana e do respeito à dignidade. Esta pesquisa é um trabalho construído com os estudantes, em um ambiente aberto, onde cada um compartilhou suas experiências, realizando, assim, um trabalho em conjunto.

Em todas as alegorias utilizadas na construção dos Lampejos, o racismo foi a tônica da problemática a ser refletida e discutida por pessoas negras, para que os estudantes compreendessem que, em aspectos simples da vida de uma pessoa negra, como brincadeira de boneca ou o fato de estar desarrumado, podem surgir questões em que o racismo se manifesta de forma cruel. A partir dessas alegorias, os estudantes trouxeram suas próprias experiências para a pesquisa. Assim, esta pesquisa, ao trabalhar com alegorias em práticas de rememoração em uma perspectiva benjaminiana, se apresenta como um ato político, pois questiona as realidades sociais em busca de, no presente, construir outros modos de viver e futuros mais promissores e inclusivos (Benjamin, 2007; Galzerani, 2008).

O período de escravidão foi marcado por violência, opressão e desumanização, e deixou marcas profundas na sociedade. No entanto, essas marcas não se restringem ao passado; elas perduram até os dias atuais, influenciando as relações sociais, econômicas e culturais e contribuindo com a perpetuação de desigualdades e preconceitos. Durante muito tempo, a história da população negra foi negligenciada e silenciada, dando destaque à visão eurocêntrica, o que excluiu as contribuições dos afrodescendentes e alimentou o racismo, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2021).

Após o recebimento das narrativas dos estudantes, enveredamos para o percurso metodológico de produção de mônadas, ancorado no pensamento do filósofo Walter Benjamin. Ele foi um filósofo, ensaísta, crítico literário, tradutor alemão, que viveu um período atroz na experiência humana, o período entreguerras. Por ser judeu, precisou se refugiar, vivendo constantes momentos de perigo. Seus pensamentos nos convidam a romper o *continuum* da história e fazer uma história a “contrapelo”. Benjamim escreveu importantes ensaios sobre a modernidade capitalista, as noções de progresso, o esfacelamento das experiências e a necessidade de romper com a história do vencedor, em cuja narrativa o inimigo não se cansa de vencer. Além disso, ele deixou suas experiências registradas em forma de mônadas.

Walter Benjamin nos oferece o aporte teórico-metodológico nas imagens monadológicas, em diálogo com o físico Leibniz. A mônada é como centelhas de sentido que apresenta a totalidade. É nas miniaturas que podemos observar o contexto mais amplo da

cultura. As “mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo” (Galzerani, 2021a, p. 255).

É a partir das mônadas que este trabalho se constitui. Os fragmentos de memórias dos estudantes são como pequenos cacos estilhaçados; a partir deles, podemos compreender uma estrutura maior das experiências imersas no tecido social. “Nesse sentido, é possível capturar na mônada as relações sociais presentes na sociedade” (Santos, 2022, p. 35). As mônadas são repletas de sentido de experiências e de sensibilidades, um pequeno fragmento que representa uma ideia, um sentimento, uma experiência.

Esta pesquisa está organizada em *um memorial de formação*, onde apresento as minhas memórias e o meu encontro com o ensino de história. Em nosso grupo de estudos Odisseia, coordenado pela orientadora desta pesquisa, temos trabalhado com os memoriais formativos, apresentando os pesquisadores em sua inteireza humana, ou seja, de carne e osso, com suas (in)certezas, (in)completudes, racionalidades e sensibilidades (Galzerani, 2008, França, 2015). Em seguida, apresento a introdução com a proposta da pesquisa e os três capítulos que estão estruturados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “*A construção de um ensino plural*”, construo um debate com os principais autores que referenciam a pesquisa, tecendo a temática das relações étnico raciais e a decolonialidade no ensino de história. Ainda apresento a produção de saberes históricos escolares em um diálogo com Walter Benjamin. Ao final do capítulo, compartilho o local em que se desenvolveu esta trama, a cidade, a escola e, por fim, apresento os pequenos artesãos protagonistas desta pesquisa.

No segundo capítulo, “*‘Lampejos’ repletos de sentidos: a construção de um ensino de história a contrapelo*”, apresento os lampejos, com os fragmentos de memórias, como pequenos cristais monológicos, entrelaçados pelas experiências vividas em relação ao racismo no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado “*Tecendo Memórias: A Construção do ‘Histórias a Contrapelo’*”, para repensar o Ensino de história, reflito sobre a construção dos lampejos e apresento *site* educativo “Histórias a contrapelo”, hospedado no endereço: [www.historiasacontrapelo.com.br](http://www.historiasacontrapelo.com.br), onde partilho o material didático produzido por mim e as produções dos estudantes.

O *site* Histórias a Contrapelo foi criado como um espaço para compartilhar tanto o material didático desenvolvido para esta dissertação quanto as produções dos estudantes. Além desses conteúdos, a plataforma também apresenta informações sobre a pesquisadora, a pesquisa, o mestrado profissional em Ensino de História e o Grupo Odisseia, coordenado por

Cyntia Simioni França. Os visitantes podem acessar a área *downloads* e baixar os materiais em formato PDF, incluindo tanto os recursos didáticos quanto as produções dos alunos. Além disso, o *site* conta com a seção “Outras Produções”, onde pretendo futuramente disponibilizar novos materiais educativos, ampliando ainda mais as possibilidades de interação e criação.

Sendo assim, convido o(a) caro(a) leitor(a) a conhecer este debate teórico e metodológico e refletir sobre um ensino de história a contrapelo, decolonial e plural.

## CAPÍTULO 1

### A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO PLURAL

#### **História para ninar gente grande**

[...]

Deixa eu te contar

A história que a história não conta

O avesso do mesmo lugar

Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço

A Mangueira chegou

Com versos que o livro apagou

Desde 1500

Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado

Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara

E a tua cara é de cariri

Não veio do céu

Nem das mãos de Isabel

A liberdade é um dragão no mar de Aracati [...]

(Estação Primeira de Mangueira, 2018).

Ao dar início a esse diálogo apresento um fragmento do samba enredo “História para ninar gente grande“, da Estação Primeira de Mangueira, publicado no ano de 2019. Seus autores são Luiz Carlos Maximo Dias, Silvio Moreira Filho, Danilo de Oliveira Firmino, Deivid Domenico Ferreira Lima, Marcio Antonio Salviano, Ronie de Oliveira Machado, Tomaz Disitzer Carvalho de Miranda, Manuela Trindade Oiticica. Esse texto nos leva a uma reflexão sobre os apagamentos e silenciamentos dos indígenas, afro-brasileiros e mulheres na história do Brasil, mas especialmente as contribuições das populações negras, que foram esquecidas da história oficial. Este fragmento nos faz refletir sobre o apagamento dos protagonistas da libertação dos escravizados, e como foi proposital. As consequências dessas histórias não ditas foram grandes, trazendo uma história pautada nos colonizadores,

esquecendo tudo o que os povos negros fizeram e construíram pelo país. Hoje podemos perceber a desigualdade social no Brasil e como o silenciamento da história só contribui para o crescimento do racismo na sociedade brasileira.

Desde que iniciei na docência, observo debates sobre a temática das relações étnico-raciais na escola acontecerem apenas na semana de 20 de novembro, data em que se comemora o Dia da Consciência Negra; observo também a relutância de alguns professores em trabalhar esta temática em sala de aula, utilizando argumentos como “a minha disciplina é matemática, química, biologia, então não preciso trabalhar”. Mesmo que, desde 2003, com a Lei 10.639/03, o Ensino de História e cultura afrodescendente e afrobrasileira tenha se tornado obrigatório, nem sempre a lei é cumprida. Uma coisa é a escrita da lei no papel; outra é sua efetivação na prática.

Dessa forma, o debate sobre as relações étnico-raciais em sala de aula muitas vezes fica a cargo apenas das aulas de História, que, na maioria dos casos, possuem carga horária reduzida, como ocorre no estado do Paraná, com a implementação das disciplinas de Pensamento Computacional e Projeto de Vida. Embora haja uma grande quantidade de materiais produzidos sobre as relações étnico-raciais para uso dos professores, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) disponibiliza aos professores e estudantes apenas um material em forma de *slides* que, apesar de sua baixa qualidade e falta de aprofundamento, é a única referência oferecida pela instituição de ensino, e assim fica a encargo do professor levar materiais a parte sobre as relações étnico-raciais. Ademais, ao final de cada trimestre, as escolas paranaenses realizam uma avaliação diagnóstica baseada exclusivamente nesse material disponibilizado pela SEED.

Esse currículo engessado torna o ensino das relações étnico-raciais ainda mais desafiador, pois, assim como a maioria dos materiais disponíveis pela SEED, seguem uma perspectiva eurocentrada. Diante disso, nós, professores, precisamos encontrar brechas para promover um ensino mais plural. Apesar desses desafios, é fundamental que nós, educadores, resistamos para garantir um ensino igualitário e democrático.

O ensino das relações étnico-raciais é fundamental para que os estudantes compreendam as desigualdades e o racismo presentes na sociedade e busquem formas de combatê-los. Além disso, é essencial para que conheçam culturas, memórias e saberes “outros” e, especialmente, para que os estudantes negros se sintam pertencentes e reconhecidos como produtores de conhecimento. Bell Hooks (2013) ressalta que, para uma pedagogia transformadora, é necessário construir, na sala de aula, condições democráticas que promovam o pertencimento dos alunos não brancos no ensino e na sociedade.

O ensino das relações étnico-raciais contribui para o enfrentamento das diversas formas de racismo. É necessário romper com mais de 500 anos de apagamento das culturas afro-brasileiras, cujos silenciamentos reforçam o racismo na sociedade. Como destaca Alberti (2013a), é fundamental questionar a homogeneização do escravizado apenas como vítima, como frequentemente ocorre nos materiais didáticos. É preciso destacar suas contribuições, cultura e ancestralidade, para que possamos reconhecer a diversidade no mundo e compreender as múltiplas formas de pensar e produzir conhecimento.

Para enfrentar e romper com o racismo, é preciso conhecer e entender suas raízes: o colonialismo. Para isso, é fundamental conversar, debater e ensinar sobre as relações étnico-raciais nas salas de aula.

O colonialismo é um sistema de dominação cujo objetivo é a exploração do território e da população para a obtenção de capital (Oliveira; Lucini, 2021). Os europeus, movidos por sua gananciosa busca por lucros, subjugararam e exploraram populações originárias não europeias. Para justificar suas atrocidades, desumanizaram essas populações, construindo estereótipos e preconceitos, reduzindo-as a uma condição inferior, como se não fossem igualmente humanas.

Sob o discurso de levar “civilidade” às populações não europeias, os colonizadores roubaram, mataram e destruíram grupos inteiros. Aimé Césaire, em *Discurso sobre o Colonialismo*, revela de forma contundente a brutalidade desse processo:

[...] ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial (Césaire, 2010, p.13).

Césaire nos mostra que o único objetivo era o lucro e que, para obtê-lo, os colonizadores não hesitavam em destruir, matar e explorar grupos inteiros de pessoas. Buscaram transformar a cultura, as crenças, a história e a cor dos povos colonizados em algo inferior: “eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (Césaire, 2010, p.28).

O colonialismo pode ser compreendido também como uma forma de interpretar o mundo e a vida em sociedade (Dias; Trajano Filho, 2015), pois alterou profundamente as

estruturas de diversos grupos, moldando sua forma de viver, comer, cultuar e falar. Essa estrutura de dominação colonial foi essencial para consolidar a hierarquia entre colonizadores e colonizados: “O sucesso do empreendimento colonial dependia da criação e manutenção de uma percepção do mundo fundada em relações de identidade e alteridade, devidamente valoradas. Era preciso definir o status de cada pessoa na nova estrutura forjada pelo colonialismo” (Dias; Trajano Filho, 2015, p. 11). Em outras palavras, para que o sistema funcionasse, era necessária a construção da hierarquização, em que o colonizador era visto como “civilizado” e o colonizado como “selvagem”.

Assim, a ideia de Europa no século XVIII era essencialmente eurocêntrica, baseada nos princípios do mercado livre e sustentada pelo tráfico de africanos, pelo trabalho forçado, pela colonização, pelo genocídio dos povos indígenas e pela destruição do meio ambiente (Vergès, 2019, p. 25). Enquanto a Europa consolidava sua imagem de continente desenvolvido e civilizado, o tráfico de africanos crescia, desempenhando um papel fundamental na construção de uma divisão racial no cenário global do trabalho.

O processo que levou à construção da “barreira de cor” teve suas raízes na escravização colonial. “O trabalho foi africanizado e racializado; no século XVIII, ser negro e escravizado passou a ser sinônimo em muitos vocabulários europeus” (Vergès, 2019, p. 26). Dessa forma, a escravidão colonial criou uma hierarquização racial, associando progressivamente o trabalho à população africana. Como destaca Mbembe (2014, p. 39), “produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração”. Assim, os corpos explorados compartilhavam uma característica em comum: não eram brancos e, em sua maioria, eram negros, contribuindo para o que hoje chamamos de racismo.

O filósofo francês Étienne Balibar (2021) entende o racismo como um “fenômeno social total” que

Se inscreve em práticas (diversas formas de violência, de desprezo, de intolerância, de humilhação, de exploração), em discursos e representações como tantas elaborações intelectuais do fantasma de profilaxia ou de segregação (necessidade de purificar o corpo social, de preservar a identidade do “eu”, do “nós”, de qualquer promiscuidade, de qualquer mestiçagem, de qualquer invasão), que se articulam em torno de estigmas da alteridade (sobrenome, cor da pele, práticas religiosas) (Balibar, 2021, p. 58).

Balibar nos mostra como o racismo está oculto em discursos que buscam justificar a segregação e a exploração sofridas pelos povos africanos durante o colonialismo e, posteriormente, pelos povos afro-brasileiros. A racialização durante a escravidão não apenas associou a negritude ao trabalho forçado, mas também estabeleceu uma estrutura de exclusão

baseada na cor da pele. Dessa forma, a escravidão não foi apenas um sistema econômico, mas também um mecanismo de criação do “outro“, inferiorizado e explorável.

Esse discurso racista continua presente nas sociedades contemporâneas, muitas vezes de maneira “escondida” e repleta de estereótipos que remontam ao período colonial e ainda são perpetuados. O racismo estrutural e institucionalizado se manifesta em diversas esferas da vida social, desde a educação e o mercado de trabalho até o acesso à moradia e à saúde.

A professora Nilma Lino Gomes entende que o racismo está presente na sociedade brasileira de forma variada:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Gomes,2005, p.52)

Um dos grandes problemas do Brasil em relação ao racismo é a sua negação (Gomes, 2021), pois, enquanto ele é constantemente negado, mantém-se presente na sociedade. “As desigualdades raciais, misturadas com a perseverança do mito da democracia racial, vão se naturalizando e sedimentando de tal forma que são capazes de produzir inércia e indiferença raciais” (Gomes, 2021, p.441). Muitas pessoas negam que a sociedade brasileira seja racista porque a comparam com a segregação racial dos EUA, como nos mostra Oracy Nogueira (1985) no livro *Tanto preto quanto branco: estudo das relações raciais*.

Além disso, há uma confusão frequente entre as terminologias *preconceito* e *discriminação* ao se referir ao racismo. Embora o racismo esteja relacionado ao preconceito racial e à discriminação racial, existem diferenças fundamentais entre esses conceitos. Enquanto o racismo articula-se entre desvantagens e privilégios estruturais, o preconceito racial está associado aos estereótipos e às representações sociais pejorativas.

A professora Nilma Lino entende o preconceito racial como

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (Gomes, 2005, p. 54).

Já a discriminação racial, por sua vez, é a prática de tratar de maneira diferenciada os membros de grupos identificados racialmente. Ela pode ser direta, quando há repúdio explícito a indivíduos ou grupos motivado pela condição racial, ou indireta, quando a situação particular de grupos minoritários é ignorada ou quando são estabelecidas regras de neutralidade racial que desconsideram as significativas diferenças sociais (Almeida, 2019).

Silvio de Almeida evidencia três formas de racismo na sociedade. O racismo estrutural está presente na ordem social, sendo expresso concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica: “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (Almeida, 2019, p. 50).

O racismo individual ocorre quando “indivíduos brancos agem contra indivíduos negros” (Almeida, 2019, p. 43). Já o racismo institucional manifesta-se nos “atos de toda a comunidade branca contra a comunidade negra” (Almeida, 2019, p. 43), sendo perpetuado por instituições que desenvolvem regras e impõem padrões sociais que concedem privilégios a um grupo racial específico. O autor entende que

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (Almeida, 2019, p. 50).

Sendo assim, entender que o racismo faz parte da estrutura social e institucional nos permite compreender que ele não precisa de intenção para se manifestar. No entanto, permanecer calado diante de situações de racismo contribui para a sua manutenção. Como destaca Silvio Almeida, “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2019, p. 52).

Para contribuirmos efetivamente com práticas antirracistas, é fundamental contrariar a homogeneização no ensino. Dessa forma, este trabalho busca uma abordagem decolonial<sup>3</sup> para ensinar e aprender.

## **1.1 Ensino de História pela via pós-colonial e decolonial**

O colonialismo europeu não apenas apoderou-se economicamente de outras nações, mas também subjugou culturas, colocando-as como inferiores. “A ligação indelével entre os

---

<sup>3</sup> A decolonialidade questiona estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, que mantêm padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na ideologização de que alguns seres humanos são inferiores a outros. (Araújo; Rodrigues, 2023, p. 122).

conceitos de bárbaro e civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal” (Meneses, 2007, p. 57). Quando uma única cultura é utilizada ou imposta como referência, surgem o preconceito, a xenofobia e o racismo. O racismo, embasado por teorias científicas, foi formulado para justificar o colonialismo, a escravidão e a exploração de povos não brancos.

As nações que empreendem uma guerra colonial não se preocupam com o confronto das culturas. A guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva deve ter isto em conta. A primeira necessidade é a escravização, no sentido mais rigoroso, da população autóctone. Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, a espoliação, a razia, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos padrões culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado; os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados (Fanon, 2008, p.48).

O conceito de raça como classe foi desenvolvido na Europa em meados do século XVIII para a disseminação de novas relações sociais e hierarquização dos grupos humanos. Durante o século XIX, esses pensamentos se consolidaram, e os grupos humanos passaram a ser caracterizados como biologicamente diferentes (Banton, 1977; Pereira, 2013; Schwarcz, 1993). O conceito de raça foi construído para hierarquizar e desumanizar culturas não europeias. “Durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, à partida, da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias” (Mbembe, 2014, p. 39). Quando esse conceito se cria, constrói-se a categorização de grupos e culturas.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a ciência foi crucial para manter os discursos de hegemonia e poder, como nos lembra Mudimbe:

[...] o discurso sobre os ‘selvagens’ ser, pela primeira vez, um discurso em que um poder político explícito pressupõe a autoridade de um conhecimento científico e vice-versa. O colonialismo torna-se seu projecto e pode ser pensado como duplicação e uma realização do poder dos discursos ocidentais sobre a diversidade humana (Mudimbe, 2013, p.29).

Tais discursos também foram instrumentos para a legitimação da ideia de superioridade entre as “raças”. Autores como Georges Cuvier, Charles Hamilton Smith, Gustav Klemm, Carl Gustav Carus, Ernest Haeckel, J. F. Blumenbach, entre outros, contribuíram para a disseminação desses pensamentos, colocando os caucasianos<sup>4</sup> como uma raça superior e as demais como inferiores. Contudo, muito antes dessa científicização do conceito de raça, as hierarquias já existiam. Durante as colonizações, os povos conquistados

---

<sup>4</sup> Caucasionos consiste no termo usado para definir uma divisão étnica de indivíduos de pele clara (branca), com origem essencialmente do continente europeu.

foram colocados “em uma condição de inferioridade, institucionalizando, pela primeira vez na história mundial, a classificação por raças entre os indivíduos” (Paim; Araujo, 2021, p.30). Dessa forma, essa classificação reflete nas culturas não europeias a visão do colonizador europeu, sendo vistas por essa lente colonial como inferiores. Como destaca o filósofo e cientista político Achille Mbembe, “A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, um reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável” (Mbembe, 2014, p. 39).

Na América, a ideia de raça serviu para dar

[...] legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (Quijano, 2005, p. 118).

A categorização e a hierarquização dos seres é uma forma de poder, e Wilson Trajano Filho e Juliana Braz Dias nos mostram como

Os regimes coloniais representaram empreendimento grandiosos direcionados a instaurar uma visão de mundo singular, buscando estratégias de imposição de um conjunto de categorias e valores que classificavam as pessoas e as coisas, construindo hierarquias e fornecendo, assim, as bases sobre as quais se sustentavam as práticas de dominação (Dias; Trajano Filho, 2015, p.10.)

O colonizador, “Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (Mbembe, 2014, p. 27). Assim, categorizou as pessoas, homogeneizou culturas e nações, diminuiu os conhecimentos de cada povo, reduzindo-os, dessa forma, os colonizados a “outros”. E, dessa maneira, o colonizador captura os povos não europeus, não apenas em corpo, mas também em sua mente, como o psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (2008) nos mostra:

O grupo inferiorizado tinha admitido, com uma força de raciocínio implacável, que a sua infelicidade provinha diretamente das suas características raciais e culturais. Culpabilidade e inferioridade são as consequências habituais desta dialética. O oprimido tenta então escapar-lhes, por um lado, proclamando a sua adesão total e incondicional aos novos

modelos culturais e, por outro lado, proferindo uma condenação irreversível do seu estilo cultural próprio. (Fanon, 2020, p.53).

Esse colonialismo não impacta apenas em forma de racismo a pessoa negra, mas gera um impacto psicológico, pois a pessoa negra se vê forçada a se adaptar para ser aceita nesse mundo colonizado por pessoas brancas, com suas culturas, vestimentas, comidas e modo de viver disseminados como certos.

De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2008, p. 104).

De um dia para o outro, a população do continente africano viu suas culturas serem julgadas como erradas pelos colonizadores. Dessa forma, a colonização e a escravização diminuíram as pessoas negras, o que é refletido em seu comportamento, como destaca Frantz Fanon: “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro” (Fanon, 2008, p. 33). Pessoas negras frequentemente enfrentam estereótipos que impactam suas experiências e relações sociais:

“De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto” (Fanon, 2008, p. 107). Os estereótipos acompanham as pessoas negras onde quer que estejam, independentemente da situação financeira que possuam. “A fabricação das questões de raça no continente americano começa pela sua destituição cívica e, portanto, pela consequente exclusão de privilégios e de direitos assegurados aos outros habitantes das colônias. Desde logo, não são homens como todos os outros” (Mbembe, 2014, p. 42). Dessa forma, ao ser negado o direito ao negro, seu valor e sua humanidade passam a ser questionados, e as pessoas negras precisam romper constantemente com o padrão de validação que a sociedade impôs a elas.

Devido às estruturas que perpetuam a desvalorização da pessoa negra e ao apagamento e ocultamento das contribuições das populações africanas e afro-americanas, ocorre um frequente questionamento da legitimidade e competência da pessoa negra, o que provoca a necessidade de um esforço dobrado para alcançar o reconhecimento na sociedade, reconhecimento este que é concedido facilmente às pessoas brancas.

A ideia de superioridade e inferioridade de culturas, pessoas e conhecimentos, disseminada pelo colonialismo, se perpetuou ao longo dos anos, e o ensino de história não ficou isento dessa hierarquização. O ensino de história no Brasil se caracteriza por uma

história dos grandes feitos, dos governantes, dos vencedores, em uma perspectiva eurocêntrica, linear e evolutiva. Nilton Mullet Pereira descreve essas histórias como a “história maior”.

Preciso afirmar que o que chamo de história maior consiste numa narrativa baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz a constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado. Trata-se de uma narrativa estrutural que recobre, em regra, tempos longos e descreve tempos contínuos e sequências, excluindo as discontinuidades e as diferentes alternativas que se apresentam a cada momento (Pereira, 2017, p. 228).

A “história maior” descrita por Nilton Mullet Pereira evidencia o apagamento de grupos, culturas e suas experiências. A “história maior” elege os vencedores, os reis, os governantes como os detentores da história. Contudo, em resistência à “história maior”, Nilton Mullet Pereira convida a trabalharmos em sala de aula com a “história menor”.

A história menor, portanto, é uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos [...] a história menor é a história de resistência, pois todo acontecimento é um ato de resistir, nesse caso, ao discurso do colonizador (Pereira, 2017, p. 236-237).

A “história menor” contempla a história dos vencidos, dos povos que, por muito tempo, foram deixados de lado na narrativa do colonizador, como a história dos indígenas, dos povos africanos e afro-brasileiros, a história de suas culturas e suas memórias. A “história menor” permite que grupos marginalizados, inviabilizados e subalternizados narrem suas histórias e se sintam pertencentes e agentes históricos.

Por anos, eu tive contato com a “história maior”, a história dos reis, dos navegantes, das grandes guerras e dos vencedores, tanto quando estudava quanto em filmes e séries. Entretanto, sempre me perguntei: o que as pessoas que não apareciam nessa história tinham a narrar? Será que foram apenas esquecidas ou não tinham histórias para contar? Quem ousa trabalhar com essas histórias?

Hoje, continuo a ter contato com a “história maior” como professora do ensino básico do Paraná, e ela se encontra na maioria dos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde percebo a falta das histórias dos grupos subalternizados. Para um ensino plural e igualitário, livre de racismo, preconceitos e discriminação, precisamos buscar um ensino para além da estrutura colonial e eurocêntrica com apenas as narrativas da “história maior”; precisamos de um ensino decolonial.

A partir dos anos 1980, um grupo de pensadores ganhou evidência, pois começaram a problematizar a história feita apenas sobre os europeus. O movimento foi identificado como pós-colonialismo, que, segundo Luciana Ballestrin, pode ser entendido como “um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir de 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (Ballestrin, 2013, p. 90). O pós-colonialismo buscava interceder pelos colonizados e se constituiu com o objetivo de analisar o momento pós-colonização e pós-independência de alguns países asiáticos e africanos (Paim; Araujo, 2021). Entretanto, mesmo com essa abordagem sobre os povos subalternizados, houve muitas críticas sobre eles, porque havia forte influência do pensamento europeu e ainda não eram os colonizados que estavam falando: “nesse caso, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um ‘outro’” (Ballestrin, 2013, p. 93).

Sendo assim, no final do século XX, o pensamento decolonial começou a ser desenvolvido com perspectivas teóricas diferentes das europeias, e o diálogo foi sendo construído por intelectuais, em sua maioria latino-americanos, entre eles Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, que fazem parte do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>5</sup> (M/C).

O pensamento decolonial, segundo Alison Paim e Helena Araújo,

[...] pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus (Paim; Araujo, 2021, p. 33).

Neste contexto, os estudos decoloniais questionam as estruturas de poder e de dominação presentes na sociedade e propõem reflexões críticas sobre os discursos que reproduzem a desigualdade e a hierarquização de histórias, culturas e saberes. Um ensino decolonial visa valorizar perspectivas outras, para além do colonizador, promovendo uma

---

<sup>5</sup> “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (Maldonado Torres, 2007, p. 131).

abordagem completa e sensível na educação, superando visões unilaterais e com diálogos mais inclusivos e plurais.

Dessa forma, a decolonialidade surge para pensar a história além da visão colonial, pensar as culturas da África, da América e da Ásia a partir das suas próprias histórias, e não a partir da chegada do colonizador, pensar as relações de poder a partir do dominado e não do dominante. Por muito tempo, a história foi contada pelo colonizador, onde os colonizados eram colocados como um povo sem cultura, sem história e sem civilidade. Porém, “a decolonialidade não é uma abordagem nova, pois ela existe desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos” (Paim; Araújo, 2021, p. 33). Dessa forma, o pensamento decolonial existe há muito tempo, ele só estava sendo encoberto pelo ponto de vista eurocêntrico.

Os grupos subalternizados pela colonialidade carregam marcas profundas do período de colonização, que não foram apagadas ou esquecidas; no entanto, suas histórias e memórias são constantemente inviabilizadas. Nas aulas de história, quando esses grupos aparecem, estão em segundo plano e não como protagonistas de suas próprias histórias. O sistema colonial está enraizado de tal forma em nossa sociedade que, muitas vezes, não assumimos nossa identidade, não apreciamos nossa própria cultura e temos opiniões pré-concebidas repletas de estereótipos sobre grupos subalternizados, seguindo a lógica colonial. Assim, destaca o estudioso moçambicano Inácio Jaquete:

Em pleno século XXI, testemunhamos, vivemos e convivemos com pessoas que associam o continente africano apenas a selvageria, ao deserto, ao caos, as guerras, a fome, a miséria, todo tipo de barbárie que se possa imaginar, tal como os europeus o caracterizaram nos séculos XV movidos pela ganância de dominar e explorar as riquezas no continente existente (Jaquete, 2023, p. 71).

Um dos papéis da educação é romper com esses estereótipos que continuam a perpetuar nos discursos hegemônicos e excludentes. Vera Candau (2020) destaca essa naturalização dos processos da colonialidade no imaginário individual e coletivo e salienta como os processos educacionais reforçam esse imaginário:

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia (Candau, 2020, p. 681).

A homogeneização dos sujeitos exclui os estudantes que não apresentam características dos grupos privilegiados. O ensino colonial é excludente; estudantes negros

crecem vendo uma única história, uma única cultura, uma única beleza, que não é a deles. Dessa forma, eles não se enxergam como agentes históricos e produtores de conhecimento. O pensamento decolonial rompe com o silenciamento das memórias e histórias dos povos originários, africanos e afro-brasileiros, que são consequências da colonialidade (Araujo; Rodrigues, 2023).

Estes grupos subalternizados pelas narrativas moderno-colonial, são aqueles que, geralmente, ainda hoje, estão fora das narrativas das nossas aulas, aqueles que de modo geral, estão fora das nossas escolas em suas representatividades, pois suas histórias não entram, mesmo muitas vezes fazendo majoritariamente parte delas corporeamente falando. Nesse sentido, as histórias dos negros recentemente entraram para a escola a partir da Lei 10.639/03 com a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afrodescendente e afrobrasileira, mas ainda está muito longe de ser o que deveria. (Paim; Araujo, 2021, p. 31)

Sendo assim, para romper com o silenciamento e a inferiorização dos grupos, é preciso trabalhar essas temáticas em sala de aula, dar visibilidade a elas e deixar que os grupos falem por si mesmos. Precisamos abordar culturas outras com os estudantes, na sua descontinuidade, mostrando-lhes que a cultura, a beleza e o conhecimento não pertencem a apenas um grupo, mas que os diferentes grupos têm as suas próprias características e conhecimentos. E, nessa infinidade de conhecimentos, não precisamos excluir um para que o outro esteja correto. Vera Candau (2020), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2010), evidencia a “ecologia de saberes“, que busca “promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos” (Candau, 2020, p. 684).

É evidente que é preciso equilíbrio de conhecimentos, pois na maioria dos conteúdos nas aulas de história, os europeus são protagonistas. Dessa forma, assim como Catherine Walsh nos diz, precisamos “assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24). Precisamos parar de perpetuar e normalizar práticas de ensino que são excludentes e coloniais.

Para que possamos romper com esse ensino unicamente colonial, precisamos, acima de tudo, aprender a descolonizar nossas mentes:

Romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas

da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da decolonialidade (Walsh, 2009, p. 24).

Precisamos descolonizar as mentes e romper com os estereótipos instalados pelo colonialismo, para que possamos ter espaços para aprender sobre outras culturas, e não com uma visão europeia pré-concebida sobre elas. Para que haja um ensino plural, é necessário romper com a história homogeneizada e construir uma história “a contrapelo” (Benjamin, 1994).

## 1.2 A produção de saberes históricos escolares em uma perspectiva benjaminiana

Buscando um ensino plural sem a hierarquização dos saberes, trabalharemos com práticas de rememorações em um diálogo com Walter Benjamin, para “ressignificarmos os conceitos de história e de educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das ‘ruas de mão única’, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea” (Galzerani, 2021b, p. 78).

Sendo assim, as memórias dos estudantes serão o cerne para entendermos o racismo na sociedade brasileira e para compreendermos os estudantes como produtores de conhecimento em relação com suas experiências.

Walter Benjamin, nascido em Berlim em 15 de julho de 1892, foi filósofo, ensaísta, poeta, tradutor alemão e crítico literário. Judeu, de uma família de burgueses, comerciantes e banqueiros, teve uma boa educação e concluiu seu doutorado na Universidade de Berna, na Suíça. Ao defender sua tese de livre-docência na Universidade de Frankfurt, em 1925, devido à sua abordagem de produção de conhecimento, que diferia significativamente dos modelos predominantes na época, sua tese foi recusada. Logo, tornou-se bolsista do Instituto de Pesquisa Social, que viria a se tornar a Escola de Frankfurt. Com a ascensão do nazismo na Alemanha, Benjamin, sendo judeu, viveu uma intensa perseguição política, obrigando-o a se exilar na França. Em setembro de 1940, sem conseguir encontrar uma saída para os perigos que o cercavam, decidiu tirar sua própria vida.

Benjamin foi um importante crítico da modernidade capitalista, das noções de progresso e do esfacelamento das experiências.<sup>6</sup> Ele se preocupava “com as ameaças que o

---

<sup>6</sup> “A palavra experiência, na língua alemã, é *Erfahrung*, vem do radical *fahr-*, que significa atravessar uma região, durante uma viagem por locais desconhecidos. Experiência na palavra latina tem como radical *per-* (experiência) e também vem da palavra *periculum*, etimologicamente significando deslocar de um perímetro

progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo faz pesar sobre a humanidade” (Lowy, 2005, p. 23). Ao longo de sua vida, Benjamin se dedicou a discussões sobre memória, história, progresso, cultura, modernidade, entre outros assuntos. Benjamin “imbrica racionalidades e sensibilidades em suas escritas alegóricas e fragmentárias” (França, 2020, p. 304). Ao ler sua obra, é possível perceber uma reflexão muito pertinente à contemporaneidade, especialmente em relação ao ensino.

Durante a década de 1930, Benjamin escreveu *Infância em Berlim por volta de 1900*, dedicando-o ao seu único filho, Stefan, que na época tinha 15 anos. Este texto foi escrito em um momento de grandes dificuldades para Benjamin, quando, devido à ascensão do nazismo, foi obrigado a deixar sua cidade natal e se refugiou em Paris. Sua família passava por crises financeiras, e ele acabara de se separar de sua esposa, Dora Pollac.

A obra apresenta fragmentos de memórias de sua vida, onde relata suas experiências vividas, deixando assim não apenas escritos sobre sua vida, mas experiências imersas na coletividade. Benjamin escreve este texto em pequenos fragmentos de memórias, que são tomadas como “mônadas”, que “no sentido benjaminiano, ou seja, miniaturas de sentido, que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente” (Galzerani, 2021c, p. 51). Benjamin entende as mônadas em diálogo com o físico Leibniz.

As mônadas – tal como concebidas por Benjamin, na relação com os enfoques do físico Leibniz – são como cristais que expressam, em pequenos núcleos significativos, grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente (Benjamin, 2006, p. 503, texto produzido originalmente em 1927). Como pequenas centelhas, elas podem trazer a força vibratória da experiência vivida, projetando luz, nesse caso, a cada um dos módulos que têm composto a prática de ensino ora narrada (Galzerani, 2021d, p. 225).

Benjamin constrói as mônadas rememorando o passado a partir de seu presente, construindo experiências entre passado e presente. “Em *Infância em Berlim*, as mônadas expressam uma história individual, mergulhada em uma história coletiva sobre o avanço das relações de produção capitalistas, na Alemanha, no início do século XX” (França, 2020, p. 309). Como podemos observar na mônada *Anjo de Natal*:

Tudo começava com os pinheiros. Ao sairmos para a escola certa manhã, surgiram grudados nas esquinas os lacres verdes que pareciam fixar a cidade em centenas de pontos, como se fosse um enorme presente de Natal. Não obstante, um belo dia a cidade rompia esse invólucro, e de suas entranhas

---

ao outro, em que perigos podem nos surpreender ou, ainda, sair da condição do já conhecido/vivido e agregar novos conhecimentos em nossa vida. Portanto, as viagens oferecem-nos experiências que alargam a nossa identidade, tocam a nossa sensibilidade, dilatam nosso conhecimento e ampliam nossa condição de sujeitos no mundo” (França, 2015, p.16)

brotavam brinquedos, nozes, palha e adornos para a árvore: o mercado do Natal. Mas com ele surgia também outra coisa: a pobreza. Pois assim como maçãs e nozes podiam se exibir no prato natalino, com um pouco de ouropel, ao lado do maço, também os pobres apareciam com lantejoulas e vela coloridas nos melhores bairros. E os ricos mandavam os filhos à frente para comprar dos filhos dos pobres as ovelhinhas de lã ou para distribuir esmolas que, por vergonha, não davam pelas próprias mãos. Entrementes, já estava instalada na varanda a árvore que minha mãe comprara em segredo e que fizera trazer para dentro de casa pela escada dos fundos. [...]. Estava esperando no quarto soar as seis horas. [...] Já estava escuro; apesar disso, não acendi a lâmpada para não desviar o olhar das janelas que davam para o pátio, atrás das quais se viam agora as primeiras velas. De todos os momentos da existência da árvore de Natal, aquele era o de maior ansiedade, momento em que sacrificava à escuridão agulhas e ramos para não ser nada além de uma constelação inacessível e, no entanto, bem próxima, atrás da janela embaçada de uma moradia dos fundos. Porém, como aquela constelação por vezes agraciava uma das janelas abandonadas, enquanto muitas permaneciam escuras, e outras, ainda mais tristonhas, se atrofiavam à luz de gás da noite emergente, parecia-me que essas janelas natalinas continham em si a solidão, a velhice e a indignação – tudo aquilo que os pobres calam. Então de novo me veio à lembrança a distribuição de presentes organizada por meus pais; porém, mal me desviara da janela com o coração aflito, como só o faz a proximidade de uma alegria certa, senti uma presença estranha no quarto. Não era nada além de uma aragem, de modo que as palavras que se formaram em meus lábios foram como as pregas que um velame inerte lança subitamente à brisa fresca: “O Menino Deus volta todos os anos/ À terra onde vivemos nós, humanos”. Com tais palavras se volatizou também o anjo que nelas começara a tomar forma. Porém, não fiquei mais tempo naquele quarto vazio. Chamaram-me para o aposento defronte, no qual a árvore entrara gloriosa, o que dela me alienou até que, desprovida de seu suporte, terminou a festa enterrada na neve ou reluzente sob a chuva, lá onde um realejo a tinha iniciado (Benjamin, 1995, p. 200).

Nesta mênada, observamos como, a partir de seu presente, Benjamin rememora sua infância na casa dos seus pais, levando sua sensibilidade e racionalidade ao observar como a disparidade social ficava evidente na sociedade alemã, especialmente durante o Natal, quando em um bairro abastado, pessoas de bairros mais pobres eram recebidas para vender seus artesanatos. Ele rememora, percebendo que enquanto umas crianças comiam nozes e ganhavam presentes, outras vendiam as nozes e os presentes. Benjamin narra sua experiência na cidade de Berlim, fazendo um entrecruzamento entre sua racionalidade de adulto e sua sensibilidade de criança. Podemos observar no Benjamin adulto a racionalidade que narra sua experiência, mas a sensibilidade da criança que observa e se descontenta com tais desigualdades presentes em seu cotidiano. “Não é uma lembrança que fica presa ao passado, nem mesmo um devaneio saudosista” (França, 2020, p. 311), mas um ato político que tem a potencialidade de ser lido na direção oposta às relações culturais dominantes (Galzerani, 2021a).

Nos textos *Experiência e pobreza* (1933) e *O narrador* (1936), Benjamin (1987a, 1987b), tece críticas ao embotamento das experiências coletivas na sociedade moderna, e como nós estamos ficando pobres por conta disso. Na modernidade capitalista, há uma busca pela rapidez das coisas e desta forma as experiências estão entrando em declínio, nós não paramos para contar histórias e ouvi-las como se fazia antigamente. Na contemporaneidade as pessoas pouco se sentam para conversar e trocar experiências significativas para uma comunidade e nem mesmo, para ouvir os mais velhos. A tecnicidade do mundo moderno e a difusão da informação, são a causadora do declínio da narrativa e da experiência. Assim destaca Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato -no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1995, p. 205)

Benjamin vê a narrativa como uma arte artesanal, da mesma forma que o crochê exige cada ponto para construir uma peça maior. A experiência necessita de um processo em que as pessoas constroem suas próprias experiências ou narram as experiências vividas por outros, e assim elas são transmitidas de pessoa para pessoa. Da mesma maneira que o camponês sedentário e o marinheiro comerciante, narrados por Benjamin (1995), estão imersos nesse processo de troca de experiências.

Podemos observar, com maior atenção, a falta de experiência e de saber narrar na contemporaneidade, pois, com a forma e a rapidez com que as informações são transmitidas, dificulta-se ainda mais a realização de experiências que exigem um outro tempo, não aquele marcado pelo cronológico. “Benjamin entende que a modernidade capitalista provoca efeitos culturais globalizadores entre eles: produção exagerada de informação, empobrecimento das experiências humanas e apagamento das memórias” (França, 2020, p. 304).

Benjamin articula o conceito de memória com o de narrativa. “Para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória” (Galzerani, 2021b, p. 74). Ele entende que a memória não se enquadra em classificações, sistematizações e comprovações. Para ele, a memória não é o objeto da história, ela é o seu meio, o lugar onde se deram as experiências (França, 2020). A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani e Cyntia Simioni França ajudam a compreender como a memória pode ser um meio de produção de conhecimentos históricos e educacionais. Para Galzerani, a memória como meio e palco da produção de conhecimentos

históricos implica uma rejeição explícita da matriz da racionalidade técnica e instrumental que prevalece nas práticas educacionais (Koyama; Galzerani; Prado, 2021, *passim*).

A memória não segue o rigor da história ou o tempo cronológico e linear. A memória está situada em diferentes vivências e experiências. A memória como meio para o ensino educacional, através da sensibilidade, estabelece professores e estudantes como agentes históricos. Além de transformar o ensino, passando de uma transposição didática, na qual o professor é detentor do saber, para um ensino dialógico, onde o estudante, em diálogo com suas memórias, produz conhecimentos históricos-educacionais. Cyntia Simioni França compreende que, ao deslocarmos a memória de objeto da história para meio da história, “encontramos outros caminhos de produção de conhecimentos históricos e educacionais que trazem à tona vozes plurais que se entrelaçam para construir leituras possíveis da experiência social, no tempo e no espaço” (França, 2020, p. 306). A produção de conhecimentos históricos e educacionais a partir das lembranças rompe com a “história maior” (Pereira, 2017) e com a história já cristalizada.

Para Benjamin, lembrar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Lembrar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa em relação aos rumos a serem construídos no futuro (Galzerani, 2021e, p. 88).

Para Benjamin, mais importante do que lembrar é prestar atenção aos fantasmas do esquecimento (Galzerani, 2021e), pois, em uma história “oficial”, quem são as pessoas e as memórias que estão sendo esquecidas? A lembrança como meio traz ao palco do ensino as memórias subalternizadas e, muito além de falar sobre os subalternizados, dá-lhes o espaço para que contem suas histórias.

No texto *Sobre o conceito de história* ([1940] 1987c), Benjamin nos apresenta a seguinte reflexão: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1995, p. 224). Este “perigo” está relacionado às classes oprimidas, aos subalternizados da história, pois a todo instante suas memórias estão sendo silenciadas em detrimento da história “oficial”. Essas classes estão vivendo momentos de perigo, pois estão constantemente sendo apagadas. Lowy observa que “o perigo é duplo: transformar tanto a história do passado — a tradição dos oprimidos — quanto o sujeito histórico atual — as classes dominadas, ‘novos destinatários’ dessa tradição — em instrumento nas mãos das classes dominantes” (Lowy, 2005, p.66).

Benjamin, em seus escritos, busca estilhaçar as tendências instrumentais modernas relativas à produção de conhecimentos históricos. Ele problematiza a visão progressista, de linearidade, as homogeneizações e as hierarquizações de saberes. Para Benjamin, a partir da rememoração, podemos reparar as injustiças passadas e dar um caráter emancipatório aos oprimidos (Lowy, 2005). Pois, se continuarmos seguindo como única a “história oficial”, os grupos subalternizados continuarão sendo apagados e, dessa forma, “os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (Benjamin, 1995, p. 224-225). O inimigo, neste contexto, é o herói emoldurado, o colonizador que ofuscou as memórias e as histórias dos grupos subalternizados. E, para que o inimigo não continue vencendo, precisamos nadar contra a corrente da versão “oficial da história”.

Desta forma, a partir desta pesquisa, construí um diálogo com os estudantes que, com base em rememorações, produziram suas percepções sobre o racismo no Brasil. Em uma perspectiva benjaminiana, busquei que eles compartilhassem suas experiências em suas produções, reconhecendo-os como produtores de conhecimento, assim como Benjamin entende a criança como agente histórico, em constante interação com o meio em que vive e com as relações sociais. Benjamin vê a criança não apenas como um observador passivo, mas como alguém que interpreta, transforma e é transformado pelo ambiente em que vive. Apostei na possibilidade de que esses estudantes narrem suas experiências de práticas de racismo vivenciadas não como um simples momento de lembrança, mas como um lembrar ativo, de modo a ativarmos nosso campo de ação e a busca por mudanças diante das realidades vividas em nosso país.

No texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, podemos observar como Benjamin rememora suas experiências de infância, trazendo aspectos que evidenciam a criança como agente histórico. Em *Anjo de Natal*, ele nos mostra que a criança observa as desigualdades presentes na sociedade berlinense. Mas, além de nos mostrar que a criança observa temas importantes da sociedade, “Benjamin entende que a criança precisa conhecer os temas presentes na sociedade, os problemas socialmente vivos no presente” (Santos, 2022, p. 48).

E, desta forma, entendendo o papel da criança na sociedade, entre os anos de 1929 e 1932, Benjamin falou na rádio alemã, onde se dirigia a jovens e crianças. As 29 narrativas radiofônicas foram compiladas em uma obra denominada *A hora das crianças* (2020a). Em suas narrativas radiofônicas, Benjamin abordava temas não convencionais com as crianças, como problemas sociais, preconceitos, fraudes, estereótipos, relações de poder, entre outros. Como podemos observar em *As fraudes em filatelia* Benjamin, 2020b, p. 201-208), Benjamin trata da experiência comum entre as crianças de colecionar selos, mas, também imbricada na

narrativa, ele fala sobre fraude e falsificação. Benjamin explica que, onde há grandes coleções, também há falsificação. Ele explora a inocência da infância na arte de colecionar selos e explica as formas de fraude no mundo adulto. Junto a temas comuns para as crianças, ele faz reflexões pertinentes sobre a sociedade.

Em *Processos contra bruxas* (Benjamin, 2020c, p. 129-137), Benjamin discute a superstição, a perseguição e o abuso de poder. Nesta narrativa radiofônica, ele começa instigando as crianças, falando sobre como essa temática é comum nos contos de fadas e como as bruxas são caracterizadas como mulheres malvadas e perigosas. Benjamin aborda um tema importante com as crianças, trazendo um período histórico repleto de preconceitos e estereótipos, onde a superstição exagerada levou a humanidade a cometer atos de extrema maldade.

Em *A Bastilha, a antiga prisão nacional da França* (Benjamin, 2020d, p. 159-169), Benjamin trabalha sobre injustiça e abusos de poder. Ele destaca quem eram os prisioneiros da Bastilha e como eram presos. Nesta narrativa, Benjamin enfatiza como o poder e o dinheiro têm um grande papel na sociedade, pois, como ele destaca, era perceptível quais eram os prisioneiros inocentes que estavam ali apenas por ter desagradado alguém da nobreza. Ele demonstra também que as condições dentro da Bastilha variavam entre os prisioneiros. Aqueles com maiores condições financeiras tinham privilégios dentro da prisão. Nesta narrativa, Benjamin mostra às crianças como a Bastilha era uma ferramenta de poder e como os poderosos na sociedade francesa praticavam abusos de poder, condenando pessoas à Bastilha.

Nesse programa, Benjamin não fala para as crianças apenas sobre determinados temas, mas também “reflete com as crianças sobre as relações de poder e as classes sociais, evidenciando como sempre houve na sociedade o uso de poderes políticos e de riquezas para realizar suas ações” (Santos, 2022, p. 49). Benjamin compreende as crianças como pessoas inseridas na sociedade, sem hierarquizar seus saberes ou colocá-las como inferiores.

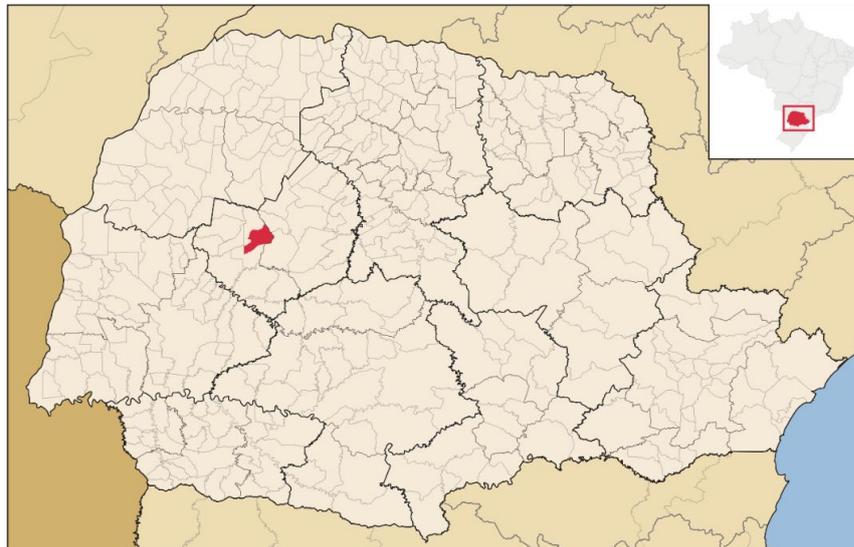
Ao ler e compreender os textos de Walter Benjamin e sua relação com história, memória e experiência, busco um ensino plural, democrático e decolonial, que contemple as experiências individuais e coletivas dos estudantes, entendendo-os como parte importante da interação social e como agentes transformadores da sociedade. Sendo assim, esta pesquisa foi construída com estudantes, pessoas comuns, que, com suas experiências vividas e suas memórias, nos contam a “história menor” (Pereira, 2017).

### 1.3 A cidade, onde as tramas sociais se desenvolvem

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Boa Esperança, situado no interior do Paraná, com uma população de 4.558 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). O município encontra-se na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, na microrregião de Goioerê, entre as cidades de Farol, Janiópolis, Juranda, Rancho Alegre D'Oeste e Mamborê. Sua extensão territorial é de 302,739 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022), e está a 483 km de distância da capital. Boa Esperança é considerada uma cidade pequena e, no município, localizam-se os distritos de Palmital e Paranaguçu.

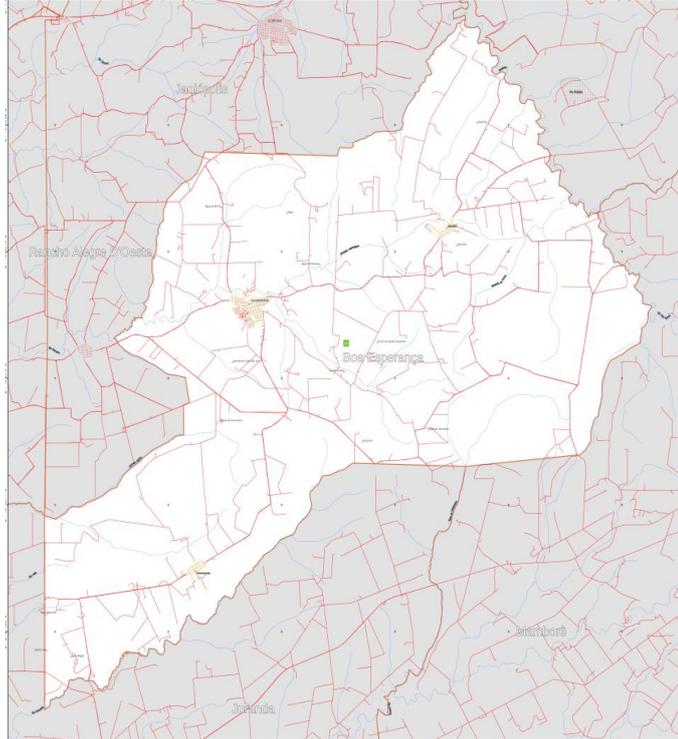
Nos mapas abaixo, é possível observar a localização do município de Boa Esperança.

Figura 2 - Mapa 1 - Boa Esperança- Paraná



Fonte: Abreu (2006).

Figura 3 - Mapa 2 - Município de Boa Esperança



Fonte: IBGE (2022).

O município foi criado no dia 6 de março de 1964, por meio da Lei Estadual n.º 4.844. De acordo com o *site* da prefeitura, o nome “Boa Esperança” foi uma sugestão da própria comunidade, “demonstrando o otimismo dos colonizadores, que, apesar das dificuldades encontradas, previram um futuro melhor”. Contraditório, não é? Afinal, para quem os colonizadores realmente pensaram em um futuro melhor?

Boa Esperança é reconhecida pela realização da festa do prato típico do município, a “Vaca Atolada”, que acontece desde 1997. A festa, realizada todo ano no último domingo de julho, conta com shows, apresentações artísticas, culturais e exposições de artesanato, recebendo pessoas de toda a região. Além da “Vaca Atolada”, o município também realiza o motocross, em maio, e a Cavalcada da Esperança, que faz parte das festividades de comemoração ao aniversário da cidade, em 14 de dezembro.

A grande questão é até que ponto essas atividades culturais do município acolhem a diversidade cultural? Será que as presenças de indígenas, africanos e afro-brasileiros estão representadas nesses espaços? Esses grupos se reconhecem nessas manifestações culturais? Quem de fato inventou essas tradições? Foram os pioneiros que chegaram à cidade com ideias de desenvolvimento e progresso centradas na lógica do capital? Quantos dos estudantes protagonistas desta pesquisa já participaram dessas festividades culturais? Essas são questões

provocadoras, que não precisam ser respondidas agora, mas são importantes para futuras reflexões.

#### **1.4 A escola onde os conhecimentos lampejam**

No Colégio Estadual Vicente Leporace, localizado no município de Boa Esperança, no interior do estado do Paraná, os lampejos foram tecidos junto aos estudantes do 3º ano do ensino médio durante o primeiro semestre de 2024.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a instituição conta com 299 estudantes matriculados, atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nos turnos matutino e vespertino, e o Novo Ensino Médio no período matutino. O colégio oferece os programas Mais Aprendizagem, Edutech, AETE (Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo) e uma Sala de Recurso Multifuncional para alunos do 6º ao 9º ano (PPP, 2023).

Alguns dos estudantes residem nas zonas rurais do município, dependendo, assim, de transporte escolar coletivo para o deslocamento até a instituição de ensino, localizada na cidade de Boa Esperança, Paraná, na Rua Curitiba, número 40.

O Projeto Político Pedagógico da escola destaca a importância da instituição para a socialização, a compreensão das relações sociais e o desenvolvimento da cidadania dos estudantes, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais, com o objetivo de garantir a igualdade de aprendizado e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. “Nesse sentido, a educação é o meio pelo qual acontece a emancipação, a socialização e a humanização do estudante, sendo de extrema importância para a sociedade” (PPP, 2023, p. 31).

A escola contribui para romper o individualismo e a hierarquização dos saberes, compreendendo os estudantes e os professores como produtores de conhecimentos históricos. Ela possibilita as trocas de experiências entre estudantes e entre professores e estudantes, assim como Galzerani apresenta:

Produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialógico, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas, pelo contrário, que renuncia a tudo preencher para deixar que algo do outro possa dizer-se (Galzerani, 2021b, p. 79-80).

A escola possui atividades que interagem com a comunidade, como o Dia da Família na Escola, a Feira do Empreendedorismo, a Festa Junina e os Jogos Interclasses, que são

realizados no ginásio da cidade e abertos ao público. Essas iniciativas permitem que a comunidade participe das atividades escolares, assistindo aos jogos e prestigiando os atletas. Esses eventos são fundamentais para a integração da comunidade com o ambiente escolar e para que os estudantes se sintam parte integrante da escola, contribuindo com seu conhecimento.

Há diversos casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem, como laudos médicos, déficit de aprendizagem, hiperatividade, autismo, entre outros. Para apoiar esses estudantes, o colégio oferece o Programa “Mais Aprendizagem” e a Sala de Recursos Multifuncional no contraturno.

Além disso, para os estudantes que se interessam por esportes, a escola disponibiliza as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), oferecendo a possibilidade de treinamento no contraturno. Grande parte dos estudantes participa de esportes disponibilizados pela escola e pela Secretaria de Esporte do município, com a oportunidade de competir em campeonatos em outras cidades. A escola também oferece, no contraturno, o programa de robótica, onde os estudantes desenvolvem projetos relacionados à tecnologia.

A escola é muito receptiva tanto aos alunos quanto aos funcionários. Em meu primeiro ano como docente, foi nessa escola que iniciei minha trajetória e, em pouco tempo, já me sentia pertencente ao ambiente. A direção e a equipe pedagógica fazem de tudo para apoiar alunos e professores no que for necessário.

Assim, compreendo a escola como um lugar de trocas de experiências e conhecimentos, um espaço onde diversas formas de saberes coexistem, e onde a cada dia há algo novo a ser aprendido.

A troca de experiências entre estudantes e mestres pode proporcionar o exercício do deslocamento, movimento que exige ir de um ponto a outro, alterando concepções anteriores e possibilitando que todos os envolvidos compreendam essas práticas culturais sob outras óticas. (PEREIRA; ROZA 2012, p.97).

Sendo assim, convido o(a) caro(a) leitor(a) a conhecer os estudantes protagonistas desta pesquisa, aqueles que, com suas experiências, produziram conhecimentos históricos e educacionais ao lado desta professora-pesquisadora.

## 1.5 Protagonistas da pesquisa

Os protagonistas desta pesquisa são estudantes entre 16 e 18 anos, que estão cursando o 3º ano do ensino médio em 2024. Em sua maioria, pretendem continuar seus estudos e ingressar na faculdade.

Esses estudantes fazem parte da minha trajetória desde o momento em que estavam no primeiro ano do ensino médio e eu, no meu primeiro ano como professora. Grande parte deles me ensinou a ser professora e, a cada dia que convivo com eles, aprendo mais. Assim, construímos juntos uma relação dialogal, interativa e criativa.

A turma é composta por 16 estudantes, dos quais 13 participaram da pesquisa. Os 3 estudantes que não participaram não assinaram os termos ou não realizaram as narrativas propostas. Alguns nasceram em Boa Esperança, enquanto outros vieram de diferentes municípios e estados. Alguns moram na cidade, outros na zona rural e, por isso, necessitam de transporte escolar.

Esses estudantes moram com os pais, outros só com a mãe ou os avós, e há também aqueles que já são casados e estão constituindo suas próprias famílias.

De maneira geral, são estudantes que compreendem as desigualdades, os preconceitos e o racismo na sociedade. Alguns, por serem negros, vivenciaram essa realidade e entendem profundamente como o racismo se manifesta. Outros observam seus colegas sofrendo práticas racistas e têm contato com essa temática por meio de músicas, filmes e redes sociais.

Todos os estudantes, assim como seus responsáveis, assinaram o termo de consentimento e cessão de direitos para a utilização do material intelectual, autorizando a divulgação dos materiais produzidos e permitindo o uso de seus nomes. É relevante destacar que todos optaram por utilizar seus nomes reais, ao invés de pseudônimos.

É importante frisar que, ao trabalhar com narrativas e com sujeitos nomeados, estamos levantando uma bandeira política, pois é fundamental questionar: o sujeito subalternizado pode, de fato, falar?

Vamos conhecê-los?

### **MELHOR CONDIÇÃO DE VIDA PARA A MINHA MÃE**

Me chamo Keila Emanuela da costa, nasci em Passos (MG) no dia 02/01/2007. Com um ano de idade me mudei para Boa Esperança-PR. Por volta dos meus 6/7 anos me mudei para Jundiá (SP). Foi um ano passando por trancos e barrancos, aí me mudei para Boa Esperança, onde moro até hoje.

Hoje tenho 17 anos, estou terminando o ensino médio, jogo basquete e atualmente estou estudando para fazer uma boa faculdade e dar uma condição melhor de vida para minha mãe (Keila, 2024).

### **ESTOU FAZENDO OUTROS PLANOS**

Eu me chamo vitória, nasci em 2007, tenho 17 anos, cuido da minha casa e da minha irmã para minha mãe. Gosto muito de fazer maratonas de filmes e séries, gosto também de ficar mais no meu canto.

Sou nascida em Boa Esperança, já morei alguns meses em Curitiba, estou no último ano do ensino médio e quero muito fazer uma faculdade. Meu sonho é fazer fisioterapia, mas infelizmente não tenho possibilidades, mas já estou fazendo outros planos. (Vitória,2024).

### **SÃO APENAS SONHOS**

Me chamo Camila Freitas, nasci em 26 de janeiro de 2007 na cidade de Janiópolis, fruto da união de Regiane Rafael da Conceição e de Ademilson de Freitas. Atualmente tenho 17 anos, meu *hobbie* favorito é cozinhar e gosto de me maquiar e fazer minhas unhas. Meu sonho é me formar em Direito, mas por enquanto são apenas sonhos (Camila, 2024).

### **HOJE EM DIA SOU SUPERFELIZ**

Me chamo Luana Ribeiro, tenho 17 anos e moro no município de Boa Esperança - Pr. Nasci no dia 06 de novembro de 2006 em Jaraguá do Sul - SC e vim morar aqui em 2012.

Eu estudo no colégio Vicente Leporace e estou terminando o 3º ano do Ensino Médio. Minha rotina é estudar, pois ainda não trabalho e gosto de aproveitar bem meus finais de semana. Apesar de ter tido uma infância difícil hoje em dia sou superfeliz (Luana, 2024).

### **ESTAR COM MINHA FAMÍLIA**

Meu é Leticia Marcovich Cavalcanti, nasci em Campo Mourão - PR no ano de 2006. Tenho 18 anos e trabalho como auxiliar administrativo em um supermercado. Meus momentos de lazer são estar com minha família e amigos. Uma área que tenho muita vontade de estudar é a psicologia. Meus hobbies é ler, dançar e assistir séries (Leticia, 2024).

### **PRETENDO ME FORMAR**

Me chamo Luiz Eduardo Leal, tenho 17 anos, nasci em Janiópolis, dia 7 de agosto de 2007, estou prestes a terminar o ensino médio; logo após, pretendo me formar em Farmácia, e meu objetivo está sendo entrar na perícia forense. Sou completamente apaixonado por música e gosto muito de vôlei (Luiz Eduardo, 2024).

### **UMA JOVEM MULHER NEGRA**

Eu me chamo Carolina de Jesus, uma jovem mulher negra de 18 anos, prestes a concluir o terceiro ano do Ensino Médio. Minha personalidade chata, alegre e organizada se equilibra com minha paixão pela culinária e pela dedicação aos meus quatro adoráveis animais de estimação. Minha

jornada até aqui é marcada por determinação, paixão e um espírito inabalável (Carolina, 2024).

### **PROFISSÃO DOS MEUS SONHOS**

Eu sou o Carlos Eduardo e gosto de praticar esportes em geral, como basquete, futebol etc. Estou no último ano da escola, não pretendo fazer faculdade agora, e sim fazer cursos de barbeiro, que no momento é a profissão dos meus sonhos. Eu também trabalho como garçom aos fins de semana para ajuda a pagar minhas contas (Carlos, 2024)

### **MINHAS AMBIÇÕES NÃO SÃO MUITO OUSADAS**

Eu sou o Julio Cezar, tenho 17 anos, nasci dia 17 de dezembro de 2006. Meus hobbies são praticar esportes, assistir filmes, séries, *animes* e jogos eletrônicos. Meus planos para o futuro são me formar em Educação Física, me tornar professor e trabalhar para sustentar minha família. Minhas ambições não são muito ousadas, apenas quero ter meu carro e casa própria e uma vida tranquila (Julio, 2024).

### **PRETENDO TER MEU PRÓPRIO ESPAÇO**

Me chamo Gabriela de Almeida, tenho 17 anos, gosto de cozinha, mexer no celular, ficar conversando com as minhas amigas, sair com elas. Pretendo me formar em Estética e ter meu próprio espaço para trabalhar (Gabriela, 2024).

### **NO MEU TEMPO LIVRE**

Me chamo Rafaela Liberali, tenho 18 anos de idade e no meu tempo livre gosto de ler e ver séries. Vou fazer medicina (Rafaela, 2024).

### **O QUE EU MAIS GOSTO DE FAZER**

Me chamo Renato Taborda de Oliveira, tenho 17 anos e o que mais gosto de fazer nas horas vagas é jogar bola e tocar violão; às vezes eu ando de moto, de carro ou de bicicleta, mas o que mais gosto mesmo é jogar bola e tocar violão (Renato, 2024).

### **SER MÃE É UM SONHO QUE SEMPRE TIVE**

Eu me chamo Raissa, nasci dia 22/09/2006, na cidade de Campo Mourão PR. Atualmente estou vivendo uma fase da minha vida que não achei que viveria tão cedo, mas ser mãe é um sonho que sempre tive. Não é fácil mudar toda sua rotina e aceitar a mudança do seu corpo para gerar um serzinho. Mas ao longo de todo esses nove meses eu aceitei e é algo que traz muita felicidade para o meu coração. Estou gostando muito dessa nova fase da minha vida (Raissa, 2024).

Esses são os protagonistas deste trabalho, os estudantes produtores de conhecimento histórico-educacional. Com suas particularidades e saberes únicos, eles produziram narrativas carregadas de significados, que desafiam a narrativa do colonizador e trazem uma centelha de

esperança, por meio dos “lampejos“, para a construção de práticas voltadas para uma sociedade antirracista (Ribeiro, 2019).

## CAPÍTULO 2

### LAMPEJOS REPLETOS DE SENTIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA A CONTRAPELO

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas. Naqueles dias, podia-se comprar bombons de chocolate em graciosos pacotinhos, nos quais cada tablete em forma de cruz era embrulhado em papel de estanho colorido. Essas pequenas obras, amarradas por um áspero barbante dourado, reluziam com seu verde e amarelo, seu azul e laranja, seu vermelho e prateado; em parte algumas duas peças da mesma cor se tocavam. Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou. Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua. Pois, antes que eu fosse derrotado pela sedução das guloseimas, esse senso superior, com um golpe, sobrepujou em mim o inferior, me arrebatando (Benjamin, 1995, p.101-102)

Dou início a este capítulo com a mônada *cores* encontradas em *Infância em Berlim por volta de 1900*, de Walter Benjamin. Nesta mônada, Benjamin reflete sobre como as cores arrebataram suas experiências de infância. A mônada destaca a importância das experiências na compreensão do mundo e como o menino Benjamin era seduzido pelo jogo de cores. Por algum momento, pensei: não seriam as diferentes cores da população brasileira que formam esse mosaico cultural? Não seriam as misturas de cores, de gentes, de gostos que nos constituem? Será que as diferentes cores da população brasileira não podem se tocar, se relacionar? Como deixar-se arrebatado por experiências significativas, que nos tocam e nos transformam na relação com o colorido da população brasileira?

Sendo assim, neste capítulo apresento os “lampejos” produzidos com os estudantes, na tentativa de colorir, de reluzir, de se abrir por experiências outras, mais inclusivas,

democráticas e plurais. Experiências no sentido de Bondía (2002), aquelas que nos tocam e nos transformam no encontro com o “outro”.

Apresentados em mônadas, ou seja, “como miniaturas de sentido, intimamente articuladas entre si” (Galzerani, 2021f, p. 219), em outras palavras, as mônadas são como cacos estilhaçados que trazem sua totalidade do tecido social no fragmento de memória.

“A mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (França, 2015, p. 105). As mônadas produzidas pelos estudantes são pequenos fragmentos de memórias que tratam do racismo no Brasil, e que em cada um dos cristais monadológicos podemos encontrar o micro com o macrosocial. As mônadas aqui construídas a partir das produções dos estudantes apresentam as experiências vividas de cada um, articuladas com o coletivo.

Ao elaborar as mônadas a partir das narrativas dos estudantes, busquei captar as relações, as experiências e as particularidades de cada um deles. Mais do que isso, procurei identificar as denúncias, as lutas, as resistências, os sonhos, a vida em sua plenitude na relação com a cultura mais ampla. Vale mencionar que as mônadas foram intituladas com frases retiradas dos fragmentos de memórias dos estudantes ou, muitas vezes, nomeadas pela professora-pesquisadora que, ao entrar em contato com elas, se deixou inspirar pela sensibilidade tocada pelos relatos (França, 2015).

Cada um dos “lampejos” começou com uma alegoria, sendo elas: fragmentos de memórias, músicas, literatura, filmes, notícias e obras de arte, como forma de potencializar as práticas de rememoração em uma perspectiva benjaminiana. E a partir das memórias, iniciou-se o diálogo com os estudantes, onde os fios foram tecidos e culminaram nas narrativas dos estudantes, expressas de forma iconográfica e escrita. Essas narrativas estão imbricadas com as experiências dos estudantes e repletas de uma busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

As rememorações dos estudantes me fizeram perceber como eles pensam sobre o racismo na sociedade brasileira e como se relacionam com ele, para que pudéssemos buscar uma forma de desenraizá-lo e construir uma sociedade antirracista.

Sendo assim, convido o leitor a conhecer as narrativas desses jovens artesãos.

## **2.1 1º Lampejo - Fragmentos de memórias**

Compartilho o primeiro lampejo produzido com os estudantes. Para essa discussão, selecionei fragmentos de memória da obra *Cartas para minha avó*, da filósofa e escritora

Djamila Ribeiro (2021), e um fragmento de memória da professora e ativista Ilda Aparecida de Souza, mestre no ProfHistória da UNESPAR. Os fragmentos selecionados apresentam a infância e a vida dessas duas mulheres que lutam por uma sociedade antirracista.

### **FRAGMENTO DE MEMÓRIA 1**

Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais. Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco. Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas. Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou: “Mas se Djamila é preta, ela não pode brincar com a gente, pode?” “Ih, é verdade! Você não pode ser mãe da nossa boneca.” Eu não retruquei, tinha só seis anos de idade. Por mais que me incomodasse muito não poder brincar com elas, o que elas diziam parecia fazer certo sentido. Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas. Meu pai, que tinha escutado tudo, dias depois chegou do trabalho com um presente para Dara e para mim. Nós tínhamos o hábito de esperá-lo no portão do prédio e, assim que ele dobrava a esquina, a gente corria fazendo aviãozinho com os braços para pular no colo dele. Nesse dia, porém, estávamos em casa. Quando abri a caixa e vi a pequena boneca marrom, um mundo pareceu se abrir. Lembro até hoje do cheiro dela e da minha alegria em me exibir pelo prédio. De pegar um lençol velho, estender embaixo da escadaria e começar a montar a minha casinha, com a boneca que poderia ser a minha filha. Anos mais tarde fui entender a magnitude do gesto do meu pai. Imagino o quanto lhe deve ter doído escutar as palavras daquelas meninas, quantas memórias podem ter sido acionadas. Sem falar no quanto ele deve ter andado para encontrar, em 1986, bonecas que se parecessem com suas filhas (Ribeiro, 2021, p. 14-15).

### **FRAGMENTO DE MEMÓRIA 2**

Ela sempre nos arrumava de forma impecável. Conforme fomos crescendo, se saíssemos de casa com as pernas ruças — acinzentadas pela falta de hidratante —, sem passar desodorante ou sem limpar os olhos direito, era bronca na certa. “Preto tem que andar arrumado”, ela dizia passando o dedo na língua e limpando nossos olhos com a saliva. E ela era tão obcecada com isso que podia nos bater caso não estivéssemos com o uniforme limpo e passado e as pernas reluzentes. “O mundo não vai te ensinar com amor”, minha mãe justificava. Não demorou muito para entender o porquê. Foram várias as vezes em que escutei que eu era uma neguinha fedida, mesmo sendo uma das crianças mais cheirosas da escola. Ou que meu cabelo era sujo e cheio de piolhos, mesmo minha mãe cuidando sempre. Toda vez que algum cheiro ruim surgia na sala de aula, as outras crianças diziam que

deviam ser os “negros fedidos”. Tínhamos, então, que estar sempre impecáveis, senão havia punição severa — em casa ou fora dela (Ribeiro, 2021, p. 26).

### FRAGMENTO DE MEMÓRIA 3

Eu sou Ilda Aparecida de Souza, sempre fui considerada uma mulher de fibra, desde o início de minha jornada escolar, tive que lutar contra as adversidades. Comecei a estudar com 8 anos de idade, entrando um ano atrasada na escola e sem ter feito pré-escola pois morávamos no Paraguai. Nascida em uma família humilde, minha mãe analfabeta e meu pai havia estudado até o 3º ano do primário. Então, eu sempre soube que as barreiras estavam lá para serem superadas. Meu espírito resiliente se manifestou desde cedo, impulsionando-me a buscar o conhecimento como uma forma de transformar não apenas a minha própria vida, mas também a realidade ao meu redor. Com determinação, enfrentei os desafios da educação, fiz licenciatura em História e Pedagogia e o bacharelado em Direito, assinei meu termo de compromisso com a OAB/PR em maio de 2018. A minha paixão pelo aprendizado a levou ao magistério, onde, comecei a perceber a discrepância social e racial que permeava o Brasil. Tornar-me professora e advogada não era apenas uma realização pessoal, mas o início de uma missão de vida. Ao mesmo tempo em que exercendo o magistério, decidi trilhar o caminho da educação, vendo nela uma ferramenta poderosa para a transformação social. Tornou-me professora, inspirando jovens a sonharem alto, independentemente de sua origem. Meu compromisso com a igualdade e a justiça guiou cada passo na carreira. Eu tive uma união estável com o pai dos meus filhos de 1995 a 2014. A maternidade trouxe alegrias e responsabilidades adicionais, principalmente depois da separação em que me tornei mãe solo, como muitas outras mulheres no Brasil. Com três filhos incríveis, eu encontrei apoio e motivação para continuar minha jornada. Minha primogênita, hoje com 28 anos, segue os passos da mãe, engajada na luta por um Brasil mais justo. Os gêmeos, que estão prestes a completar 20 anos, cresceram em um ambiente onde a desigualdade sempre foi um tema para reflexões diárias, com o objetivo de compreender o lugar social que ocupamos enquanto população negra. Compreender o avanço da legislação conquistada pelo movimento negro e o progresso alcançado na busca por um Brasil mais inclusivo é uma necessidade cotidiana. Nossa casa é um espaço de diálogo aberto, onde as questões sociais e raciais são discutidas, e a consciência da importância da representatividade, da valorização da identidade negra é cultivada. A bandeira de luta alçada aos quatro ventos é contra a desigualdade racial e social nunca perdeu ou perderá a sua intensidade. Minha voz ressoa não apenas nas salas de aula onde ensina ou na APP-Sindicato onde faço a militância, mas também nos tribunais onde defendo a justiça. Luto por um futuro em que a equidade seja a norma, não a exceção. A minha trajetória de vida é um testemunho de como a determinação, a educação e o amor da família e pela nossa família podem ser agentes de mudança em uma sociedade desigual. Meu sonho é que todos os seres humanos possam ter sua dignidade humana resguardada em amplo sentido, para isso a educação plural, antirracista e decolonial é fundamental. (Souza, 2024, p. 1).

Ao terminar de ler os fragmentos com os estudantes, pedi para que eles destacassem o que observaram como parte do racismo nos fragmentos. Logo, a maioria destacou que se tratava de serem acusados de algo que não cometeram, sempre andarem bem arrumados e

levantaram questões de que a pessoa negra precisa ser sempre duplamente mais qualificada para ser vista como boa pela sociedade. Durante nossa conversa, muitos estudantes perceberam que o racismo nem sempre aparecia de forma explícita; às vezes, estava nas pequenas coisas, mas, mesmo assim, machucava uma pessoa negra, seja ela criança ou adulta.

Após uma roda de conversa sobre os fragmentos, pedi para que escrevessem narrativas que rememorassem momentos em que presenciaram e/ou viveram alguma experiência de racismo. Imediatamente, veio à memória dos estudantes algo que todos haviam presenciado ali mesmo na sala de aula: o racismo contra os colegas, que era recorrente por parte de uma professora, onde as pessoas atacadas eram sempre negras. Assim, estimei os estudantes a escreverem memórias de algo que observaram, e se isso já havia acontecido com eles ou com seus colegas. Compartilho as mônadas:

### **ME SENTI TÃO SOZINHO**

Em um dia de aula normal como qualquer outro, em uma aula, sofri racismo por sorrir. Quando todos estavam rindo e brincando, só a minha atenção foi chamada e me senti tão sozinho com as palavras dela: “por que você está feliz?”, quando todos estavam rindo e brincando; ou outra vez que ela me viu em uma festa, junto com meus amigos que eram brancos, essa mesma professora falou: “eu te vi lá e ia te dar dinheiro, porque você não tem né”, e isso por apenas eu ser preto, ou diversas outras vezes que ela fez o famoso racismo escondido [...] (Carlos, 2024).

### **ERA BEM EXPLÍCITO O QUANTO ELA SE INCOMODAVA**

Tenho memórias de amigos e colegas de classe sofrendo racismo na sala de aula por uma professora. Em certos momentos, ela implicava com eles apenas por darem risadas. Outras pessoas podiam estar fazendo o mesmo ou até bagunça, que ela não fazia nada; na verdade, falava que era eles que estavam bagunçando. Era bem explícito o quanto ela se incomodava [...] até notas de provas ou tarefas avaliativas ela não dava as notas corretas. Sempre humilhava eles, dizendo que não seriam nada na vida (Vitória, 2024).

### **RACISMO ENRAIZADO**

Na minha família, o racismo está muito enraizado, então presenciei várias falas racistas como “aí tinha que ser preto”, “isso é coisa de preto”, “aquele preto bandido” [...] são coisas absurdas que talvez para um branco não tenha nenhum peso, mas para um negro é muito dolorido ouvir isso (Camila, 2024).

### **COMO É DIFÍCIL SER NEGRA**

Quando eu tinha uns 9 anos e morava em São Paulo, nesse tempo minha mãe tinha falecido, e eu morava com minha tia. Ela é branca e sempre falava que ser negra é algo difícil, pois sempre vai ter alguém julgando ou discriminando, mas ela sempre lembrava que, se isso acontecer, era para ficar calada e pedir desculpas.

Eu, quando criança, sempre trocava de escola, ficava pouco tempo em cada escola [...], pois eu sofria racismo extremo. Como eu apanhava muito e tinha apelidos feios, me batiam, pois para eles eu era um animal e tinha que sofrer. Quem me batia eram os meninos brancos. Eu contava para as professoras, mas elas nem ligavam, falavam que eu estava mentindo. Minha tia sempre me arrumava, deixava eu cheirosa, com a roupa bem passada e limpa e me levava à escola. Sempre que entrava na sala, me chamavam de preta fedida, suja, encardida e sempre ficava sozinha. No entanto, quando meu irmão estava comigo, era menos difícil, pois ele me protegia [...] eu tinha raiva da minha cor e tinha vergonha de mim mesma. Colocaram na minha cabeça que Deus não gostava de mim (por ser negra, claro, né!). Por muito tempo pensei nisso, acreditei nisso. Mas, ao passar dos anos, vi [que] não tem nada a ver isso, que sou linda e é uma coisa normal ser negra [...] (Carolina, 2024).

### **OCORREU NO DIA 15 DE MARÇO**

Eu morava em Juranda e, como fazia todos os dias após a escola, ia no mercado e comprava um refrigerante e um lanche, porém, nesse dia, fui parado pelo atendente na saída, e ele pediu para olhar na minha bolsa, porém não foi por isso que me ofendi, foi por conta de ter ouvido um senhor de idade com seu neto dizer a frase: “esses neguinhos estão piores que antes” (Julio, 2024).

### **MEMÓRIAS DE UM PASSADO**

Já é difícil se adaptar a uma escola nova, e fica mais difícil ainda quando se é a única negra da escola. Uma criança sem entendimento algum sobre a crueldade do mundo. Lembro até hoje a sensação de estar em um lugar onde me olhavam com nojo e muito desprezo. Ser isolada da sala, não por vontade própria, mas sim por vontade dos outros. Quando eu tinha 6 anos me mudei para Jundiaí, em São Paulo. Não possuía amigos naquele lugar, era difícil. Primeira amizade que eu fiz foi quando chegou uma aluna nova na minha turma [...] o maior motivo foi por ela ter pele mais escura, pois também excluía e discriminava ela. Lembro que um dia tivemos que fazer um trabalho que era em grupo, em dupla, pois estava explícito que ninguém queria fazer grupo com duas meninas de pele escurecida [...] (Keila, 2024).

### **SERÁ QUE IMPORTA?**

Ao entrar no mercado, olhares estranho. Você dificilmente entende enquanto muito novo; a partir do momento em que você cresce, infelizmente a ficha cai [...] lembro-me facilmente que minha amiga tinha sérios problemas com os alunos e professores, as pessoas implicavam com uma criança pela cor; “uma criança não deveria se sentir mal pela sua cor”, dizia ela... Quando saíamos, principalmente no mercado, sabíamos que não podíamos nem mexer nos bolsos, agir de maneira “correta”, pois qualquer ação indesejada podia gerar mil e um problemas. A mãe dela é branca e não se importava quando saíamos, já o pai que é negro tinha mil preocupações; antes não entendia o porquê da preocupação... (Luiz Eduardo, 2024).

Ao entrar em contato com as narrativas dos estudantes, percebo o quanto o racismo deixa marcas. Esses estudantes, ainda na juventude, rememoram momentos que os marcaram. Os racismos apresentados aqui, em sua maioria, foram direcionados a eles enquanto ainda

eram crianças, e muitas vezes não sabiam o motivo de estarem sendo excluídos ou por que as pessoas olhavam de forma grosseira para eles.

O racismo é um ato criminoso que interfere de forma negativa no desenvolvimento e nas relações sociais das crianças e dos adolescentes, fazendo com que, muitas vezes, sintam repulsa de si mesmos. Isso acontece porque os estudantes não veem o problema no outro, mas sim em si mesmos, uma vez que no Brasil o racismo é a regra, e não a exceção. Ele é visível, mas também se esconde, está na estrutura, nos padrões da sociedade (Almeida, 2019). Então, em grande parte da sociedade, a pessoa negra vai sentir o racismo e concluir que o problema está nela, quando, na verdade, o problema está na estrutura social.

É possível perceber nas lembranças dos estudantes um conhecimento racional, de entender que o que eles passaram foi racismo, e perceber que o racismo se apresenta de forma implícita e explícita, “o famoso racismo escondido“, como Carlos nos apresentou na história “Me senti tão sozinho”. Mas também um conhecimento sensível, de perceber o quanto os colegas sofreram com falas, olhares, insinuações, mas também no ato de resignificarem o que passaram e perceberem que o problema não está neles, mas sim nas pessoas, nas instituições e na sociedade. Como Carolina na história “Como é difícil ser negra” destaca: “ao passar dos anos vi que não tem nada a ver com isso, que sou linda, e é uma coisa normal ser negra [...]”.

As memórias dos estudantes estão carregadas de sentidos, conhecimentos, saberes e experiências. São memórias que fazem parte do que esses estudantes são e da maneira como eles se sentem. Esses estudantes embarcaram em memórias profundas e traumáticas, permitindo que elas surgissem. Quem sabe a narrativa seja uma forma de cura, como dizia Benjamin em diálogo com Freud. Cada memória carrega um passado presente. As lembranças desses estudantes não seriam uma súplica, como escreve Luiz Eduardo na história “Será que importa?”: “uma criança não deveria se sentir mal pela sua cor”. Questões como essa aparecem muito cedo na vida de uma pessoa negra. As crianças negras entendem o racismo desde cedo e são forçadas a se adaptar a ele, pois, em grande parte dos lugares que frequentam (como a escola), a cultura e o ideal a ser seguido referem-se aos brancos (Ribeiro, 2019).

Entendendo que a escola ainda dissemina muito a cultura eurocêntrica e branca, “nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade - temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (Hooks, 2013, p. 51), para englobar as crianças negras e para que elas se sintam pertencentes e produtoras de conhecimento.

Observando as mônadas, é perceptível como o racismo implica a vida das pessoas. O racismo é um ato criminal, previsto pela Lei 7.716/1989. Compreendendo o racismo como crime, me pergunto: quantas vezes foi denunciado? Quantas dessas ocasiões narradas pelos estudantes foram tratadas como racismo? Quantas foram denunciadas? Ou até mesmo, quando as pessoas têm coragem de falar que sofreram racismo, um crime tão normalizado no Brasil?

## 2.2 2º Lampejo - Músicas

Neste segundo lampejo, a tecitura se iniciou com a escuta e compreensão de duas músicas: “Boa Esperança”, do cantor Emicida, e “Eu Vim de Lá”, do cantor Kyan. Em cada uma das músicas, os cantores fazem referência ao racismo na sociedade brasileira.

### Música 1 Boa Esperança

Por mais que você corra, irmão  
Pra sua guerra vão nem se lixar  
Esse é o X da questão  
Já viu eles chorarem pela cor do orixá?  
E os camburão o que são?  
Negreiros a retraficar  
Favela ainda é senzala, Jão  
Bomba relógio prestes a estourar  
O tempero do mar foi lágrima de preto  
Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto  
Só desafeto, vida de inseto imundo  
Indenização? Fama de vagabundo  
Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto  
A cor de Eto, maioria nos guetos  
Monstro sequestro, capta três, rapta  
Violência se adapta, um dia ela volta p'ocês  
Tipo campo de concentração, prantos em vão  
Quis vida digna, estigma, indignação  
O trabalho liberta, ou não?  
C'essa frase quase que os Nazi varre judeu em extinção  
Depressão no convés  
Há quanto tempo nóiz  
se fode e tem que rir depois  
Pique Jackass, mistério tipo Lago Ness, sério és  
Tema da faculdade em que não pode pôr os pés  
Vocês sabem, eu sei  
Que até Bin Laden é made in USA  
Tempo doido onde a KKK veste Obey (é quente memo)  
Pode olhar num falei?  
Aí, nessa equação chata, polícia mata, plow!  
Médico salva? Não! Por quê? Cor de ladrão  
Desacato invenção, maldosa intenção

Cabulosa inversão, jornal distorção  
 Meu sangue na mão do radical cristão  
 Transcendental questão, não choca opinião  
 Silêncio e cara no chão, conhece?  
 Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece  
 Vence o Datena, com luto e audiência  
 Cura baixa escolaridade com auto de resistência  
 Pois na era cyber, 'cês vai ler  
 Os livros que roubou nosso passado igual Alzheimer, e vai ver  
 Que eu faço igual Burkina Faso  
 Nós quer ser dono do circo  
 Cansamos da vida de palhaço  
 É tipo Moisés e os hebreus, pés no breu  
 Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu  
 ('Cê é loco meu)  
 No veneno igual água e sódio (vai, vai, vai, vai, vai, vai)  
 Vai vendo sem custódio  
 Agua  
 rde cenas no próximo episódio  
 'Cês diz que nosso pau é grande  
 Espera até ver nosso ódio  
 Por mais que você corra, irmão  
 Pra sua guerra vão nem se lixar  
 Esse é o X da questão  
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
 E os camburão o que são?  
 Negreiros a retraficar  
 Favela ainda é senzala, Jão  
 Bomba relógio prestes a estourar (Emicida, 2015).

## Música 2

### Eu vim de lá

Vou ter que desabafar  
 Ah, ah  
 Que eu vim de lá da favela, cotidiano complicado  
 Nasci e cresci vendo roubo e guerra  
 O certo agindo no errado  
 Isso que tô falando do mano de farda  
 Que teve educação, bem fundamentado  
 Ganhou poder e a arma de fogo  
 E me deu a escolha de pagar ou ser forjado  
 Eu sei que é errado  
 Mas nasci e vivi vendo tudo isso  
 E na escola nem o mais estudado  
 Consegui explicar o porquê do racismo que eu tô sofrendo  
 Mas, senhor, por que tá me batendo?  
 Mas, senhora, por que tá escondendo?  
 Alguém me explica, eu não tô entendendo  
 Por que sou medido sempre aonde chego?  
 Por que tão rindo do meu cabelo?  
 Por que a branquinha me olha estranho?  
 Por que ela acha que preto é feio?  
 Oh, mãezinha, por que que eu não nasci branco?

Se até na escola a professora Solange me olha com ódio e descaso  
 Porque sua filha perdeu a vaga pra mais um pretinho privilegiado  
     E ela que disse, na sala falou  
     Cota é desculpa pra ser vagabundo  
     Preto e branco é a mema' coisa  
     E o racismo é desculpa pra tudo  
     Sai da escola educado por ela  
     E revoltado com tudo que via  
 A vida corrida, tem o preto e o branco  
     E a largada é a 'mema fita  
     Mas aí, professora  
     Hoje estourei e cheguei aqui em cima  
     E chegando aqui, encontrei menos preto  
     E muito mais branco do que eu gostaria  
 Professora, me explica por que só tem branco  
     No espaço de pessoa rica?  
     Por que branco é o cara que grava?  
     Por que é o branco quem me entrevista?  
     Por que é o branco quem me contrata?  
     Por que é o branco quem administra?  
 Por que o rap é cultura de preto e o branco que fala e a moda dita?  
     E por que normalmente o cara preto serve  
     E o cara branco é quem manda?  
     E por que que meu papo é pra preto  
 E as balada que canto só tem gente branca?  
     Mas se o preto e o branco é igual  
     E mais da metade do Brasil é preto  
     Por que no jantar com mais de 20 rico  
     De todos os ricos sou o único preto?  
     É, sou o único preto  
     Ahn, sou o único preto  
     É, sou o único preto  
     Ó, senhor, nos guarde, por favor  
     Olhe e vigie os nossos caminhos  
     Se não existisse o grupo Racionais  
     Provavelmente eu quem taria servindo  
     Ó, menor, me escuta  
     Que eu tô na luta pra não ser bandido  
     Investe seu tempo no seu talento  
     Pra erguer a família e tá sendo servido  
     Ó, senhor, por favor  
     Cuide e guarde dos nossos meninos  
     Uso de espelho sempre Racionais  
     Pra te incentivar a não tá mais servindo  
     Ó, menor, me escuta  
     Que eu tô na luta pra não ser bandido  
     Investe seu tempo no seu talento  
     Pra erguer a família e tá sendo servido  
     É, tá sendo servido  
     É, tá sendo servido  
     Ó, senhor, por favor  
     Cuide e guarde dos nossos meninos  
     Ó, senhor, por favor  
     Cuide e guarde dos nossos meninos  
     Valeu, valeu! É nós! (Kyan, 2021).

O cantor Emicida aborda várias questões sociais, raciais e históricas, trazendo críticas à sociedade e denúncias sociais. Em cada verso de sua música, ele denuncia o racismo e a escravidão, trazendo referências históricas e contemporâneas, como a violência e a indiferença da sociedade com as lutas e sofrimentos das pessoas negras, a violência perpetuada contra os negros e como o racismo perdura até a atualidade.

O cantor Kyan traz uma dura reflexão sobre a realidade de um jovem negro vindo da periferia e suas experiências com a desigualdade e o racismo. Em cada parte da música, Kyan questiona a violência que ele, como homem negro, enfrenta. Ele tece críticas à violência policial contra os negros, à hostilidade social e à divisão racial da sociedade.

Essas duas músicas são críticas à opressão histórica e contemporânea das populações negras. Uma forma de denúncia e uma busca por mudanças significativas na sociedade brasileira. Como já nos alertavam os autores Muniz Sodré e Neusa Santos Souza, Sodré, em seu livro *O Fascismo da Cor*, destaca como a estrutura escravista foi apenas mascarada em forma de discriminação racial.

No balanço posterior, porém, isso foi de fato “uma aurora que não deu dia”, como se verificou em seguida a Abolição, quando a estrutura deu lugar a um esquema existencial derivado de relações espaçotemporais com o afro-brasileiro – isto é, deu lugar à forma social escravista-, que implica, no limite, uma máscara ou uma maquiagem da discriminação racial. Esta mais do que “estrutural” na acepção rigorosa do termo, é de fato concreta e vital [...] (Sodré, 2023, p. 79).

A abolição transformou a escravidão em preconceito racial e discriminação; a exploração continuou de maneiras diferentes, mas igualmente opressivas. Assim como Neusa Santos Souza nos apresenta, “a definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da substituição pela sociedade capitalista” (Souza, 1983, p. 20). O racismo e a opressão da população negra são históricos e estruturais. Porém, “pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas” (Almeida, 2019, p. 51)

Para iniciar o lampejo, entreguei as letras das músicas a cada estudante e expliquei como a atividade funcionaria. Primeiramente, iríamos escutar uma ou duas vezes cada música e, em seguida, ler e discutir a letra. Após a leitura das músicas, eles produziram uma narrativa escrita, respondendo e/ou refletindo sobre as problemáticas e questões sensíveis apresentadas nas músicas. Vamos conhecer as produções em formato de mônadas?

## **LUTA CONTRA A DESIGUALDADE E O RACISMO**

Num contexto urbano marcado por racismo, a música “Boa Esperança”, do Emicida, serve como inspiração e empoderamento. Suas letras denunciam as injustiças e celebram a cultura negra, ressoando na vida de indivíduos, que enfrentam o preconceito diário. A letra é uma forma de “lutar” contra a desigualdade e o racismo, onde luta atrás de um mundo justo e igualitário, onde a cor de pele não determina o valor de uma pessoa (Keila, 2024).

### **O RACISMO**

No trecho “Mais senhor por que ta me batendo? Mas senhora, por que ta escondendo?”, já retrata o preconceito sofrido por negros, como por exemplo a associação dos negros ao crime. A parte em que diz “Por que sou medido sempre aonde eu chego? Por que tão rindo do meu cabelo?” retrata o racismo de outro jeito; é como se os brancos olhassem uma pessoa de cor ou cabelo diferente, como algo anormal, que não deveria existir.

A frase “Oh, mãezinha, por que eu não nasci branco?” já mostra que muitas vezes os negros tentam se adaptar à “realidade branca”, se questionam e acabam aceitando que “não são normais”.

Na música é retratado o racismo na escola, quando a professora mostra revolta por seu filho ter perdido a vaga para mais um “pretinho privilegiado”. [...] Na parte, “Senhor, por favor, cuide e guarde dos nossos meninos”, ele mostra que o racismo não acontece somente com adultos, que muitas vezes, crianças também são discriminados pela cor da pele (Julio, 2024).

### **A DIFICULDADE DE UM NEGRO NA SOCIEDADE**

A música *Boa Esperança*, do Emicida, representa a dificuldade de um negro na sociedade. Falando o quanto é terrível a sociedade, a música baseia-se em acontecimentos. E isso acontece até hoje com os negros, é superdifícil arrumar um trabalho digno, por conta dos preconceitos e discriminação, o desrespeito na rua, no mercado em qualquer outro lugar (Gabriela, 2024).

### **QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS**

A música retrata inicialmente a mensagem para uma pessoa negra, algo forte, mas muito verdadeira, como um aviso com um singelo toque de realidade. Suas falas sempre muito bem enraizadas com temas que só conseguimos entender após várias vezes lendo ou ouvindo.

Traz temas relacionados à vida na periferia do Brasil, como também questões sociais e políticas que afetam a comunidade.

Ao longo da canção, usa metáforas e imagens poéticas para descrever a luta e perseverança desse povo, também vem com o convite a reflexão sobre as desigualdades sociais e injustiças enfrentadas por eles, mas também é um chamado à ação e busca por um futuro melhor (Leticia, 2024).

### **MÚSICA COMO UMA FORMA DE DESABAFO**

As músicas são relatos de pessoas negras. Muitos negros usam a música como uma forma de desabafo para retratar a realidade. Na música ele cita que as pessoas se perguntam de onde vem a riqueza de um negro, pois a sociedade não aceita um negro rico e bem-sucedido, eles acreditam que esse é um lugar para brancos ocuparem (Camila, 2024).

## **O RACISMO QUE TODOS NÓS PESSOAS PRETAS SOFREMOS**

Na música do cantor Kyan, “Eu vim de lá“, ele canta sobre o racismo que todos nós, pessoas pretas, sofremos. No trecho, “Meu senhor, porque ta me batendo?” e no trecho “Mas senhora, porque ta escondendo?” relata sobre o racismo que a gente não entende, porque apanhar por ser preto. Esse é o racismo escancarado. Já no trecho “por que tão rindo do meu cabelo? por que a branquinha me olha estranho?” por que ele acha que preto é feio? Retrata o racismo, de forma como se fosse errado ter uma cor diferente. [...] e na parte “por que eu não nasci branco”, ele fica indignado por sofrer esse racismo e se arrepende de ser preto. E durante toda a música ele questiona por que sempre os melhores cargos profissionais são ocupados por brancos (Carlos, 2024).

### **REALIDADE DIFÍCIL**

A letra da música “Eu Vim de Lá“, de Kyan, trata principalmente da realidade difícil vivenciada em um ambiente de favela e das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Os versos refletem a luta e o questionamento do artista em relação a [...] condições raciais, e apela para que os jovens busquem oportunidades, através do desenvolvimento de seus talentos (Renato, 2024).

Neste lampejo, eu e os estudantes discutimos as músicas e analisamos profundamente o que cada letra transmitia. Ao observar essas narrativas, podemos compreender como os estudantes se relacionam com a sociedade, ao analisarem a música e as relacionarem com o mundo e com suas experiências. Percebemos que os estudantes, jovens e crianças, não estão alheios aos acontecimentos do mundo e entendem as desigualdades e opressões da sociedade. Eles percebem como a música é uma forma de protesto repleta de denúncias e reivindicações por igualdade para um grupo há muito tempo subalternizado. Assim, percebemos os estudantes como produtores de conhecimento.

Julio destaca como o racismo faz com que as pessoas sejam forçadas a se adaptar à “realidade branca”, assim como Franz Fanon, quando fala que “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro” (Fanon, 2008, p. 33). O colonialismo fez isso com as pessoas negras, em uma lógica colonial: o modo de se vestir, de andar, de falar e de comer do negro não era considerado certo. Assim, para ser aceito, o negro precisava se parecer com o branco e, dessa forma, ele agia como o branco, adaptando-se ao sistema colonial.

Carlos, na música “O racismo que todos nós, pessoas pretas, sofremos”, nos mostra como o racismo faz com que a pessoa não se aceite ou se pergunte se é errado ser como é, “como se fosse errado ter uma cor diferente”. Mbembe explica que o eurocentrismo classificou o negro como

O Resto — figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo — constituía a manifestação por excelência da existência objectal. A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada (Mbembe, 2014, p. 28).

A construção do homem negro a partir do colonialismo o via como “errado”, como Carlos disse. O colonialismo fez com que o negro fosse visto como símbolo de algo negativo; dessa forma, o racismo perpetua esse pensamento, fazendo com que muitas pessoas negras não gostem da sua cor, do seu cabelo, de suas características, e se perguntem “por que não nasci branco?”, como Kyan destaca em sua música. Dessa forma, é necessário romper com essa história que constantemente coloca apenas um grupo como detentor da cultura e do conhecimento. Precisamos descolonizar as mentes, desaprender (Walsh, 2009) o que já foi aprendido, para que possamos problematizar o pensamento colonial, visto como o único e universal.

Ao dialogar com as mônadas, percebo sua criticidade em compreender as músicas e relacioná-las com o cotidiano. Em todas as narrativas, aparecem aspectos e interpretações diferentes, ressaltadas por aquilo que toca cada um em sua inteireza humana. Como nos diz Marli Batista Basseto: “É fundamental um ensino de história que estimule os estudantes a se situarem historicamente, conhecendo as relações espaço-temporais e sociais” (Basseto, 2022, p. 82). A música ajudou nesse sentido, pois, como percebemos nas mônadas, a realidade dos cantores Kyan e Emicida não é muito diferente da de alguns estudantes.

### 2.3 3º Lampejo - Fragmento literário

Neste 3º lampejo, a conversa se desenvolveu a partir de fragmentos literários escritos por Carolina Maria de Jesus, no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014). Para este diálogo, foram escolhidos dois fragmentos: “13 de maio de 1958” e “16 de junho de 1958”.

#### **FRAGMENTO LITERÁRIO 1 13 DE MAIO DE 1958**

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.  
... Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

— Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

— “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

... Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!

## **FRAGMENTO LITERÁRIO 2**

### **16 DE JUNHO DE 1958**

... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

— É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

...Um dia, um branco disse-me:

— Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

A proposta para esta oficina foi a leitura dos fragmentos literários, com uma conversa sobre eles e uma discussão sobre seus significados e suas relações com a atualidade, considerando que os fragmentos foram escritos em 1958. Será um passado que não passa? Como romper com o freio do *continuum* dessa história dos vencedores? Esse é um convite benjaminiano, e a lembrança é um dos caminhos possíveis.

Após a leitura dos fragmentos do diário, foi proposto aos estudantes a produção de uma carta endereçada a Carolina Maria de Jesus, contando como está a população negra no Brasil na atualidade. E assim os estudantes escreveram, e suas cartas serão lidas em imagens monodológicas.

## **ALGUMAS COISAS MUDARAM**

Boa Esperança, 15 de maio de 2024

Senhorita Carolina,

Desde que você se foi algumas coisas mudaram. O racismo e o preconceito ainda está presente em todo lugar. Grande parte da população negra ainda luta por igualdade e seus direitos que não são muitos. Leis foram criadas, vários negros conseguiram seus títulos, alguns viraram médicos, outros viraram atores famosos, mesmo assim muitos recebem ataques preconceituosos e racistas das mídias digitais, ainda assim para muitos da população por mais que tenham títulos e grandes feitos em sua vida sempre serão vistos como “negros escravizados” e muitas ainda são comparados a “macacos”, jogando sua humanidade no lixo. Esses casos de racismo são “comuns” que para muitas pessoas acabaram sendo vistas com uma brincadeira onde amigos fazem esse tipo de “brincadeira” achando que é legal.

Atenciosamente, Keila.

### **MAIS OPORTUNIDADES**

Boa Esperança, 20 de maio de 2024

Querida Carolina,

Hoje em 2024 as coisas melhoraram muito comparado ao que você passava, hoje os pretos têm mais oportunidades do que na sua época, nosso povo vem ganhando muito espaço na sociedade e ainda vamos ganhar muito mais. Só que ainda existe muito racismo na sociedade, e muitas pessoas passam ainda pelo que você passou, mas você está sendo importante para intensificar essa luta. Hoje temos leis de “proteção” contra o racismo e vamos continuar lutando para acabar logo com essa dura realidade.

Atenciosamente, Carlos Eduardo.

### **A IGNORÂNCIA E O ÓDIO AINDA MATAM**

Boa Esperança 23 de abril de 2024

Prezada Carolina,

Lembra quantas pessoas negras passavam fome? Quando entravam em qualquer estabelecimento e eram olhadas de cima para baixo? Quando apanhavam de um policial enraivado, isso ainda acontece...

A ignorância e o ódio de pessoas brancas ainda matam pessoas negras; o mérito ainda é do chefe branco, alto, bem-vestido com sua bela família; bela casa e belas mentiras. Enquanto negros tem que suportar a dor, mentiras, racismo e tudo isso sem opinar. Mas é claro que todos vão se importar dia 20 de novembro, somente nessa data, pois, no dia seguinte os negros são mais um motivo para racistas disseminarem seu ódio, vai ser mais um número para o policial querido da sociedade enquadrar, mais um negro que vai morrer pelas mesmas desculpas “foi uma bala perdida”, “Eu vi ele puxando um revólver”, “era ele ou eu” [...]

Escrito por Luiz Eduardo Lima Leal

### **ESCRavidÃO ACABOU, MAS O PRECONCEITO AINDA ESTÁ PRESENTE**

Boa Esperança – PR- 24/04/2024

Querida Carolina,

Olá, meu nome é Julio Cezar, estou te mandando esta carta para te explicar como a sociedade está vivendo com o racismo hoje em dia.

Não mudou muita coisa, pois a escravidão acabou, mas o preconceito ainda está aqui presente no dia a dia. Está presente de várias formas, está presente

na escola, no trabalho, em qualquer ambiente. A solução para esse problema ainda está muito longe de ser descoberta, essa é a minha visão da sociedade nos dias de hoje.

Assinado, Julio Cezar.

### **ESCRAVIDÃO PODE TER SIDO ABOLIDA, MAS DEIXOU RESQUÍCIOS**

Boa Esperança, 24 de abril de 2024

Querida Carolina,

A situação de escravidão pode ter sido abolida, mas deixou resquícios. Hoje vemos ela na fome, preconceito, trabalho com baixa remuneração, entre outras formas que você ficaria horrorizada.

Mas, Carol, não se preocupe temos muitas pessoas que apoiam o seu povo e estão lutando para melhorar sua qualidade de vida. E também ensinando sobre como mudar essas atitudes, como esse projeto por onde estou te escrevendo.

Com carinho Leticia Moscovich

### **MUITOS DESAFIOS**

Boa Esperança, 24 de abril de 2024

Querida amiga,

Queria contar a você como anda a população negra na atualidade. Infelizmente ainda enfrentam muitos desafios na sociedade, como: Educação limitada, falta de acesso a saúde, trabalho digno e uma moradia em ótimas condições. [...] continuam sem garantia de igualdade e oportunidades e sofrendo muita discriminação racial. Em questão de aceitação hoje em dia os negros estão se aceitando mais e se impondo cada vez mais na sociedade. Acredito muito que ainda haverá muitas mudanças e que elas sejam boas.

Abraços e Beijos

Ass.: Vitória Rafaela da Conceição

## **DIREITOS ADQUIRIDOS**

Boa Esperança, 23 de abril de 2024

Queria amiga Carolina,

Hoje aqui está fazendo um sol lindo, e como a senhora está? Eu estou bem. Me chamo Carolina também, vim responder você, que, na atualidade, muitas coisas mudaram. Nós, de pele negra, temos mais direitos adquiridos e as pessoas com renda baixa têm a ajuda do governo, não é muito, mas ajuda.

Também, somos mais respeitados no mercado de trabalho e na vida cotidiana. Sempre tem aquele que nunca vai aceitar os pretos no mesmo patamar que um branco, mas isso é de menos, a maioria acha que a cor nossa é linda e o nosso cabelo cacheado virou moda, um grande avanço, mas ainda tem a desigualdade e não é pouca, é muita.

O racismo só foi modernizado, porque sempre vai ter alguém que vai tentar puxar o seu tapete [...] uma coisa que não mudou foi a discriminação, se um negro entrar em um lugar de rico, vão pensar que somos ladrões. [...] aprendi, sofrendo o racismo, que a vida sempre vai ser difícil para nós negros, porém temos que continuar a vida.

Mas espero que entenda que a luta contra o racismo é uma coisa diária, e não podemos parar [...]

Abraços, querida amiga Carolina.

Ass.: Carolina de Jesus da Silva.

## **ESCRavidÃO HOJE SÓ FOI MODERNIZADA**

Boa Esperança, 07 de maio de 2024

Querida Carolina Maria de Jesus,

A Escravidão hoje só foi modernizada em forma de racismo, através de palavras, olhares [...] só quem sofre sabe a dor que é ser excluído da sociedade por apenas ter nascido com uma cor de pele mais escura. Observo que o racismo está presente em todos os ambientes, principalmente em lugares frequentados pelos jovens, porque essas pessoas aprenderam a ser preconceituosas e se acham no poder de julgar e zombar (...)

Com carinho, Luana!

## **POUCAS COISAS MUDARAM**

Boa Esperança, 07 de maio de 2024

Querida Carolina,

Desde que você se foi, poucas coisas mudaram. Muitos negros sofrem diariamente com a discriminação racial, muitos mortos, até mesmo por autoridades.

Mas claro que eu não venho lhe trazer só péssimas notícias. Atualmente existem várias leis contra o racismo e tem a penalidade de 2 a 5 anos de prisão.

O racismo é algo enraizado, que não vai ser fácil de derrubar, mas ainda tenho esperanças do mundo ser um lugar melhor futuramente.

Com carinho, Gabriela Almeida

## SERÁ QUE VAI ACABAR?

Boa Esperança, 23 de abril de 2024

Querida Carolina Maria de Jesus,

Quero repassar a você que vejo hoje a mesma forma que você escreveu no dia 13 de maio de 1958, relatando seu sofrimento no dia a dia mesmo após a escravidão.

Assim como no passado, a escravidão continua, mas de uma forma modernizada. Em pleno 2024, vemos o racismo através de professores, crianças e trabalhadores, que nos leva a refletir: será que vai acabar? Será que um dia viveremos em uma sociedade [...] onde o racismo não existe? Não sei se você, Carolina, viveu no passado o que vejo no meu dia a dia, o sofrimento de um povo que lutou com sua vida para ter sua terra e sua liberdade com perseverança, e não desiste até hoje, com garra, luta contra os racimos.

Para você entender, hoje o racismo ocorre de forma diferente, através de olhar, palavras e gestos, que, quando um preto passa, as pessoas olham e falam de suas roupas, cabelo e principalmente de sua cor de pele, sei que você lutou para passar para os outros que devemos lutar por uma sociedade justa e igualitária [...]

Para te dizer eu acredito que a minha geração pode mudar essa escravidão em forma de racismo [...]

Ass.: Raissa Oliveira

Os estudantes, com suas narrativas, nos mostram como compreendem os avanços conquistados, como as leis contra o racismo e as conquistas adquiridas, como a Keila diz na mônada “Algumas coisas mudaram”: “vários negros conseguiram seus títulos, alguns viraram médicos, outros viraram atores famosos”. Por trás dessas conquistas, muitas pessoas lutaram, e houve muitos avanços nas políticas de igualdade racial, como, por exemplo:

Lei nº 10.639/03 (alteração da LDB ao introduzir a obrigatoriedade e história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica); Decreto nº 4887/03 (regularização dos processos de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas); Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei nº 12.711/12 (Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior); Lei nº 12.990/14 (Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais); Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, dentre outros) (Gomes, 2021, p. 440).

As políticas afirmativas são de extrema relevância para combater o racismo, e mesmo com essas mudanças, ainda há muitos desafios, como nos lembra a estudante Vitória, quando destaca que as pessoas negras “continuam sem garantia de igualdade e oportunidades e sofrendo muita discriminação racial”. Mesmo com tantos direitos adquiridos, ainda precisamos continuar, pois “todos esses esforços não foram capazes de transformar estruturalmente a sociedade desigual em que vivemos, nem de superar o racismo e a desigualdade racial que imperam historicamente sobre esse segmento étnico-racial” (Gomes, 2021, p. 441).

Apesar de compreenderem as mudanças na sociedade, os estudantes percebem o quanto ainda precisa mudar, assim como Carolina diz na mônada “Direitos adquiridos”: “a luta contra o racismo é uma coisa diária e não podemos parar”.

Essas narrativas nos mostram como a escravidão deixou marcas profundas no Brasil e o quanto o racismo segue presente em nossa sociedade. Ainda que muita coisa tenha mudado, ainda precisa melhorar. Os estudantes fizeram uma análise pertinente sobre o racismo, demonstrando como “o sistema racista está em constante processo de atualização” (Ribeiro, 2019, p. 17) e como esse racismo aparece de várias formas e lugares. Os estudantes percebem que o racismo vai além da questão individual e transpassa as instituições. As consequências de as instituições serem racistas encontram-se, pois, são elas que “atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial, no caso, os brancos” (Almeida, 2019, p. 46). Isso contribui para o racismo continuar em todo lugar: em casa, na escola, em lugares públicos e privados. E para enfrentarmos o racismo, práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais são essenciais (Gomes, 2021).

Mas, ainda assim, os protagonistas da pesquisa nos mostram centelhas de esperança, demonstrando a aceitação da negritude, a valorização da estética negra e da cultura. Assim, como Djamila Ribeiro (2019) apresenta, esse é um dos passos para o combate ao racismo. Precisamos valorizar a cultura, a estética e os conhecimentos negros, pois “É importante ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (Ribeiro, 2019, p. 30).

#### **2.4 4º Lampejo - Filme**

Este 4º lampejo iniciou com duas produções cinematográficas brasileiras. A primeira foi um fragmento do filme *Ó pai, ó* (2007), dirigido por Monique Gardenberg, com Lázaro Ramos e Wagner Moura no elenco. O filme se passa em um cortiço no centro histórico do Pelourinho, em Salvador, e aborda várias críticas sociais, incluindo o racismo. O segundo fragmento é do filme *Medida Provisória* (2022)<sup>7</sup>, dirigido por Lázaro Ramos, com Tais Araújo, Alfred Enoch e Seu Jorge no elenco. O enredo do filme se passa em um futuro distópico brasileiro, onde, como uma forma de “reparação” pelo passado escravocrata do Brasil, o governo obriga todos os cidadãos negros a migrarem para a África.

---

<sup>7</sup> Disponível nas plataformas Globo Play e Telecine.

Ao assistirmos aos fragmentos, conversamos sobre as representações do racismo nos respectivos filmes. Durante o diálogo com os estudantes, eles perceberam como o filme *Medida Provisória* demonstra o racismo e faz uma analogia ao tráfico de africanos durante a escravidão, ao mostrar pessoas sendo obrigadas a deixar seu país, suas casas, suas famílias, e sendo enviadas para outro continente, sem o direito de escolha, onde não conhecem a cultura nem falam o mesmo idioma. Após um longo diálogo com os estudantes, passamos para a produção de manifestos contra o racismo, que serão compartilhados em mônadas.

### **INJUSTIÇA ENRAIZADA**

O racismo é uma chaga que corrói a alma do Brasil, manchando nossa história e minando nossa sociedade. É hora de levantar a voz contra essa injustiça enraizada, para que todos possam viver com igualdade e respeito. Juntos podemos e devemos lutar por um país onde a cor da pele não determine oportunidades, onde o preconceito seja banido e onde a diversidade seja celebrada em toda sua plenitude. O Brasil merece ser um lugar onde todos possam prosperar livremente sem o peso do racismo sobre seus ombros.

Rafaela e Keila

### **CADEIA É LUGAR DE RACISTA**

Outrora, em 1800, a escravidão era luxo para fazendeiro, e negros eram considerados “objetos ambulantes”, quando não tinham direitos, nem compreensão e sequer misericórdia. Mas não estamos mais nesses tempos. Lugar de negro não é onde racista quer! Mas lugar de racista é na cadeia.

Luiz Eduardo e Carolina

### **VOZES UNIDAS**

Comprometidos com a igualdade e a justiça, erguemos nossas vozes em um manifesto veemente contra o racismo que ainda assombra nossa sociedade. No Brasil, uma nação marcada pela diversidade cultural e étnica é inadmissível que o preconceito racial persista, impedindo o pleno exercício dos direitos e a dignidade de milhões de pessoas.

Repudiamos todas as formas de racismo, sejam elas explícitas ou veladas, estruturais ou individuais. Exigimos medidas eficazes por parte do estado, das instituições e de toda a sociedade para erradicar essa injustiça enraizada.

Levantamos nossas vozes, unidos em indignação e esperança, determinados a contribuir com um país onde a equidade e o respeito sejam realidade para todos os seus habitantes. Juntos vamos romper as correntes do racismo e construir um futuro mais justo e humano para as próximas gerações

Leticia e Camila

### **TODOS CONTRA O RACISMO**

Sufrimento, tristeza não são só palavras, mas também sentimentos de um povo que sofreu desde o passado e até hoje sofrem. Derramaram lágrimas, mas lágrimas de sangue [são] uma forma de expressar a dor das feridas não aparentes. [...] Se nos juntarmos e lutarmos contra o racismo tudo mudará.

As feridas que hoje sangram, floresceriam [...] iremos resistir, não será hoje que o racismo irá persistir.

Luana e Raissa

### **RAÍZES DO RACISMO**

Nós, cidadãos brasileiros indignados com a persistência do racismo em nossa sociedade, erguemos nossas vozes para denunciar e combater a injustiça secular. Comprometemo-nos a confrontar o racismo em todas as suas manifestações, seja na rua, no trabalho, na escola ou em qualquer outro lugar.

Vitória e Gabriela

### **O RACISMO NUNCA VAI ACABAR?**

A violência contra negros e negras não se inicia nos dias atuais [...] muitas, vezes mesmo demonstrando colaboração, os negros acabam sendo agredidos, ofendidos e até mortos em abordagens policiais.

Temos que nos unir para acabar com essa dura realidade. Lutando juntos, podemos aos poucos diminuir os danos causados pelo racismo. Para isso, é preciso que percamos nossos medos e comecemos a enfrentar essa realidade que nos oprime cada dia mais e mais. Vamos juntos contra o racismo!

Júlio e Carlos

Os manifestos produzidos pelos estudantes e expressos em imagens monodológicas são formas de combater o racismo e uma busca incessante pela igualdade racial no Brasil. Compreender o problema é um passo essencial para erradicá-lo. As narrativas produzidas pelos estudantes representam um passo inicial para a eliminação do racismo. Os manifestos visam o rompimento com as estruturas de poder impostas à população negra.

Essas narrativas buscam algo que, há mais de 500 anos, as populações negras vêm buscando: igualdade, justiça e mudanças sociais. O racismo não desaparecerá de imediato, mas não podemos ceder a ele. Assim como os estudantes manifestaram, precisamos “denunciar e combater a injustiça secular [...] confrontar o racismo em todas as suas manifestações” (Vitória e Gabriela, 2024). Pois, a mudança da sociedade depende de práticas antirracistas” (Ribeiro, 2019).

Os estudantes demonstram entender a importância de tomar medidas contra o racismo, e não apenas falar e denunciar, mas também confrontar e lutar, pois, como Djamila Ribeiro destaca:

O que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente - a inação contribui para perpetuar a opressão (Ribeiro, 2019, p. 14).

Eles demonstram sabedoria sobre como o racismo acontece, mesmo que muitos não saibam como é a dor do racismo, e, ainda assim, compreendem a importância de romper com ele.

## 2.5 5º Lampejo - Notícia

Este lampejo começa com notícias de eventos reais que afligiam e ainda afligem a população brasileira. Iniciamos com duas notícias de 1887, época em que a escravidão estava presente no Brasil, uma época marcada por injustiças, tratamento desumano, abusos físicos e psicológicos, além de condições de vida precárias para a população negra. Em seguida, apresentamos duas notícias atuais, uma de 2021 e outra de 2022, passados 134 anos da abolição da escravatura. Vejamos as notícias:

### NOTÍCIA 1

#### A PARDA LUIZA

Hontem, as 9 horas da noite apresentou-se na 8ª estação a parda Luiza, que expoz perante o subdelegado respectivo o seguinte: “há tempos tendo adoecido em casa do seu suposto senhor Fuão Leite Junior. Este receiando que seu mal fosse incurável, passou-lhe carta de liberdade para fugir a pagamentos de curativos, mandando como livre. Que o era de direito, para o hospital da misericórdia, onde entrou para a enfermaria reservada as pessoas indigentes. Mais tarde devido aos cuidados dos clínicos da santa casa, ficou perfeitamente sã e obteve alta. Sahiu la satisfeita, feliz porque em lugar de encontrar com o tumulto, enfrentava a liberdade. Um dia seu suposto senhor encontrou-a na trabalhando para si, para o seu sustento. Della se aproximou:

- que é isto Luiza, esta boa?

- sim, meu senhor

Ah! Onde esta a tua carta?

- esta aqui. Fez ela indicou o seio

E Sr. Leite Junior, sem mais nem menos, apoderou-se do titulo de liberdade que passara pelo seu próprio punho, reduzindo pessoa livre ao captiveiro

A parda Luiza – dia 07/01/1887 procurou-nos o Sr. Leite Junior, ex senhor da parda Luiza, que ainda se acha reclusa na xadrez da policia. Conforme noticiamos terça-feira, Luiza fora queixar-se de um furto que soffrera na 8ª estação policial e a gente do Sr. Coelho Bastos, em vez auxiliá-la na descoberta do gatuno, prendeu-a. O senhor Leite Junior mostrou-nos a carta de liberdade de Luiza que se acha registrada no cartório do tabellião Mathias e declarou que vai della fazer entrega a sua ex-escravizada. Ainda bem“ (Gazeta da Tarde, 1887a).

### NOTÍCIA 2

#### INQUALIFICÁVEL BARBARIDADE

[...] trata-se da applicação horrorosa de torturas a um escravizado: seja este novo caso referido para vergonha daquelles que ainda se batem pela continuação do do regimen bárbaro do vergalho, do vira-mundo e outros

instrumentos de supplicio que são a característica brutal da escravidão: custar-nos-hia dar credito ao horrível crime que vamos dar noticia, se infelizmente scenas desta natureza não fossem por desgraça communs aos dramas das senzalas, dramas tristíssimos e lugubres, que ainda alguma estranheza causam quando conhecidos, porque a maioria delles ficam sepultados no âmbito das fazendas em que se dão (Gazeta da Tarde, 1887b).

### NOTÍCIA 3

#### **Rapaz negro registra boletim de ocorrência em que diz ter sido acusado de roubar bicicleta por casal no Leblon, Zona Sul do Rio**

O professor de surfe Matheus Nunes Ribeiro, de 22 anos, que é negro, registrou um boletim de ocorrência online na polícia nesta segunda-feira (14).

Ele disse que foi acusado de roubar uma bicicleta por um casal de jovens no Leblon, Zona Sul do Rio, no último sábado (12).

Matheus contou que estava esperando pela namorada na frente do Shopping Leblon, na Avenida Afrânio de Melo Franco. De repente, um casal de jovens se aproximou dele e a menina perguntou:

“Você pegou essa *bike*, não foi? Essa *bike* é minha”.

Ele negou e disse que mostrou fotos antigas dele com a mesma bicicleta. O professor de surfe postou um vídeo nas redes sociais, que teria sido feito depois de uma primeira discussão com o casal.

O vídeo mostra Matheus e o namorado da jovem próximos um do outro, com este último segurando o cadeado da bicicleta da namorada.

“É que acabou de roubar a bicicleta dela, é igualzinha, desculpa”, disse o rapaz, aparentemente tentando justificar a abordagem.

A partir daí, eles iniciam um diálogo.

“Você conseguiu? Você conseguiu?”, perguntou o professor, sobre a tentativa de encaixar o cadeado na bicicleta dele.

“Não”, afirmou o jovem que estava com a menina que dizia que teve a *bike* furtada.

“O que vocês acabaram de falar e o que eu respondi?”, questionou Matheus.

“Eu não te acusei, só estou te perguntando”, disse o jovem, interrompido pelo professor que, revoltado, no vídeo, exige que o casal se retire (G1 Rio, 2021, grifos do autor).

### NOTÍCIA 4

#### **Polícia mata homem asfixiado com bomba de gás ao prendê-lo em viatura**

Um homem negro de 38 anos morreu após passar por uma abordagem realizada por policiais rodoviários federais no município de Umbaúba, litoral sul de Sergipe. Genivaldo de Jesus Santos não resistiu após ser submetido a uma ação truculenta da PRF (Polícia Rodoviária Federal), que, de acordo com vídeos e detalhes do boletim de ocorrência, mostram que os agentes usaram o que parecem ser bombas de gás lacrimogênio para dominarem o homem. Segundo laudo do IML (Instituto Médico Legal), a causa da morte foi “insuficiência aguda secundária a asfixia”. Segundo testemunhas, ele foi abordado na tarde desta quarta-feira (25) em uma blitz na rodovia BR-101, enquanto pilotava uma motocicleta. Imagens de um vídeo gravado por uma pessoa que presenciou a cena mostram que a ação começa com três agentes que se lançam sobre o homem, na tentativa de o imobilizar ao encontrarem

uma cartela de remédios com ele. Sobrinho da vítima, Wallison de Jesus disse que estava perto do tio no momento em que ele foi abordado pelos policiais. Em um vídeo captado por populares, é possível ver o momento em que Genivaldo ergue os braços, demonstrando colaborar. Porém, por várias vezes na gravação é possível ouvir os policiais gritando com ele e até o ofendendo. Mais tarde, ele é visto no porta-malas, com fumaça - ainda não confirmada se gás lacrimogênio - escapando da viatura.

“Foi dada a ordem de parada, ele parou, botou a moto no tripé e atendeu todos os comandos que o policial deu. O policial disse para ele levantar a camisa, ele levantou, e falou p

ara o policial que estava com remédios e receita no bolso, indicando que tinha problemas mentais”, explicou Wallison, ao portal da Rádio Fan F1, de Sergipe.

Em entrevista ao “SE TV”, da TV Sergipe, afiliada da Globo, o sobrinho acrescentou: “Eu cheguei no momento em que aconteceu. Em nenhum momento ele exibiu força para não deixar eles abordarem. No momento em que ele foi abordado, ele levantou as mãos, levantou a camisa e mostrou que não estava armado” (O Tempo Brasil, 2022).

As notícias referem-se a épocas distintas, com situações diferentes e pessoas cuja única semelhança é a cor da pele. No entanto, mesmo separadas por 134 anos, essas ocorrências carregam características semelhantes: todas envolvem pessoas negras sendo desumanizadas, difamadas ou mortas em razão do racismo.

Em uma sociedade onde a população negra está mais exposta à violência e representa 71,5% das vítimas de homicídio, notícias como essas infelizmente são recorrentes.

Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens (Ribeiro, 2019, p. 94).

Há mais de 500 anos, essa violência se perpetua no país, tornando o debate sobre o racismo uma questão urgente na sociedade brasileira.

Após a leitura das notícias, refletimos sobre elas e discutimos suas características, analisando tanto os aspectos que as aproximam quanto aqueles que as diferenciam. Em seguida, os estudantes iniciaram a produção de narrativas em formato jornalístico, denunciando o racismo presente na sociedade brasileira e propondo ações para combatê-lo na atualidade.

### **CRIME OU TENDÊNCIA?**

Rapaz negro registra boletim de ocorrência em que diz ter sido acusado de roubar bicicleta [...] notícias como essas são recorrentes em nossa sociedade [...] esses tipos de ações vêm sendo normalizados há mais de 500 anos [...]

vemos que não foi apenas essa vez que alguém negro foi acusado de roubar sendo inocente (Luana e Raissa, 2024).

### **UM POR TODOS, TODOS POR UM**

O racismo é uma realidade séria no Brasil, e denunciá-lo é fundamental para promover a justiça e a igualdade. As denúncias podem ser feitas em delegacias [...] ou por meio de organizações e movimentos que lutam contra o racismo. Também é importante promover a conscientização e a educação sobre o tema para combater essa prática [...] (Gabriela e Vitoria, 2024).

### **RACISMO EM PAUTA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Uma atitude depreciativa e discriminatória baseada na falsa ideia de que a espécie humana é dividida em raças e que uma é superior a outras.

O Brasil, um país reconhecido pela sua diversidade cultural e étnica, ainda enfrenta uma batalha contra o racismo enraizado em suas estruturas sociais, desde preconceitos velados até atos de violência explícita. Apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, as manifestações de discriminação racial continuam a corroer os pilares da igualdade e da justiça social.

Recentemente, diversos incidentes evidenciaram a persistência do racismo no país. A população negra é constantemente alvo de preconceito e marginalização [...] a luta contra o racismo é contínua e requer o engajamento de toda a sociedade, reconhecendo a diversidade como uma força, e não como uma divisão (Leticia e Camila, 2024).

### **NÚMERO DE PROCESSOS DE RACISMO SÓ AUMENTAM**

Esses casos de racismo estão mais comuns no nosso cotidiano. As pessoas negras estão sendo sempre vistas como ladrões, independente do seu patamar. Casos de racismo são lamentavelmente uma realidade [...] é crucial abordar esse assunto com seriedade e empatia. O racismo pode se manifestar de diversas formas, desde comentários preconceituosos até discriminação institucionalizada. É importante reconhecer que o combate ao racismo requer ações coletivas e conscientização [...] (Carolina, 2024).

Essas narrativas estão repletas de denúncias e propostas para o combate ao racismo. Os estudantes evidenciam como o racismo está enraizado na estrutura social brasileira, destacando suas manifestações institucional, individual e estrutural (Almeida, 2019), conceitos previamente discutidos em sala de aula.

Ao analisarem as questões históricas e sociais que sustentam o racismo, os estudantes reconhecem as mudanças significativas na sociedade, como os avanços na legislação, mas também compreendem que o racismo ainda persiste como um grave problema. Além de abordar suas causas e consequências, eles propõem ações concretas para enfrentá-lo. Isso pode ser observado na mônada “Um por todos, todos por um”, em que Gabriela e Vitória mencionam medidas que podem ser adotadas, como realizar “denúncias em delegacias ou por

meio de organizações e movimentos que lutam contra o racismo. Também é importante promover a conscientização e a educação sobre o tema para combater essa prática.”

Além disso, os estudantes sugerem formas de contribuir para a justiça e a igualdade. Na mônada “Número de processos de racismo só aumentam“, a estudante Carolina enfatiza a necessidade de tratar o assunto com seriedade e reforça a importância de reconhecer que o combate ao racismo exige ações coletivas e conscientização.

As narrativas demonstram o comprometimento dos estudantes na luta contra o racismo e refletem muitas das discussões promovidas ao longo dos lampejos, abordando tanto aspectos históricos do racismo quanto políticas públicas voltadas à sua erradicação. Como destaca Ribeiro (2019, p. 107): “Precisamos acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm, e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que, antes do processo de conscientização, não seriam questionadas.” Compreender os privilégios que pessoas brancas possuem é essencial para reconhecê-los e perceber que outras pessoas enfrentam a completa ausência desses benefícios. Muitas vezes, quem está em uma posição privilegiada não percebe as desigualdades ao seu redor, pois essas vantagens se tornam invisíveis no cotidiano. Privilégios podem se manifestar de diversas formas: pela cor da pele, pelo gênero, pela classe social, pela orientação sexual ou pelo local de nascimento.

Exercitar nossas percepções é fundamental, pois a transformação começa no nível individual. Questionar situações racistas e preconceituosas que antes eram naturalizadas ou consideradas apenas “brincadeiras“ é um passo essencial nesse processo.

## **2.6 6º Lampejo - Imagens**

O 6º e último lampejo teve como ponto de partida obras de arte da exposição *20X Arte: contra o racismo e a censura no Brasil* (Artigo 19; Coalizão Negra por Direitos, 2020). Essa exposição virtual reúne 20 obras de diferentes artistas brasileiros, incluindo ilustrações e charges que abordam o antirracismo e a liberdade de expressão.

A escolha dessa exposição se deu porque, ao encontrá-la na internet, percebi que seu conteúdo dialogava diretamente com os lampejos anteriores. Para esse momento, selecionei algumas obras para compartilhar com os alunos, além de recomendar a exposição completa. As imagens escolhidas foram selecionadas tanto por seu caráter de denúncia contra o racismo quanto por sua representação da resistência.

## Obra 1

Figura 4 - Giz de cera cor da pele



Fonte: D'Agostinho (2020)

## Obra 2

Figura 5 - Somos a maioria



Fonte: Dias (2020)

### Obra 3

Figura 6 - O poder de um sonho



Fonte: Silva (2020)

### Obra 4

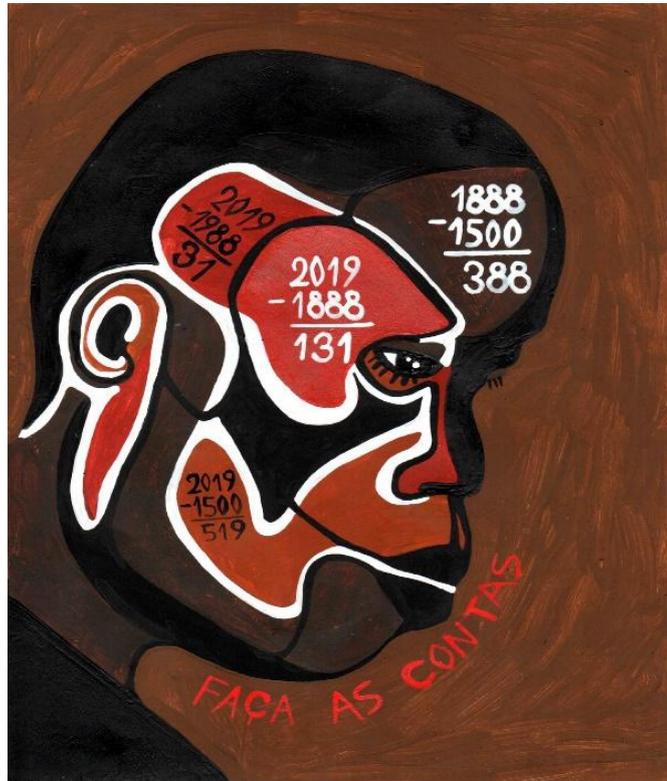
Figura 7 - Marquinha



Fonte: Brum (2020)

## Obra 5

Figura 8 - As Contas



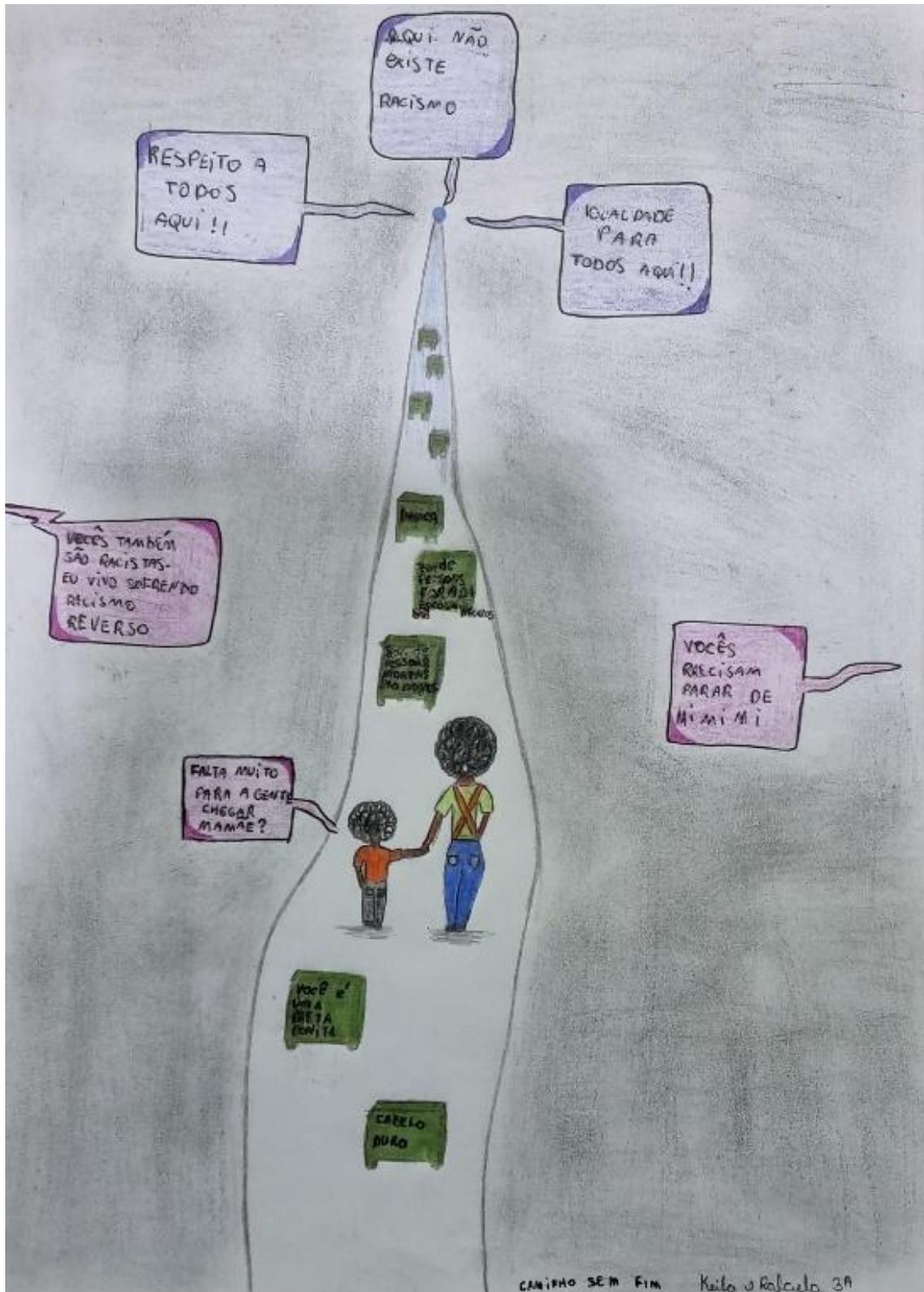
Fonte: Uberê Guelé (2020)

Após entregar as imagens impressas, instiguei os estudantes a expressarem como perceberam essas obras e de que forma foram sensibilizados por elas. Assim, fui tecendo fios dialógicos e interativos, partindo das reelaborações de sentidos que emergiram no diálogo com as obras de arte.

Muitos estudantes destacaram a violência policial contra a população negra, um tema que já havia sido abordado no lampejo anterior, além da luta constante contra o racismo. Refletiram sobre o preconceito sofrido e sobre como as pessoas negras precisam se esforçar muito mais do que as pessoas brancas devido às desigualdades impostas pelo racismo estrutural.

Após nossas análises, propus que os estudantes produzissem desenhos que representassem formas de combate ao racismo. Essas imagens podem ser lidas como mônadas visuais, trazendo o mundo em miniatura, mas com a força de estilhaçar, nestes lampejos, a continuidade da história de práticas racistas e a manutenção das estruturas de poder e das relações sociais xenófobas.

### CAMINHO SEM FIM

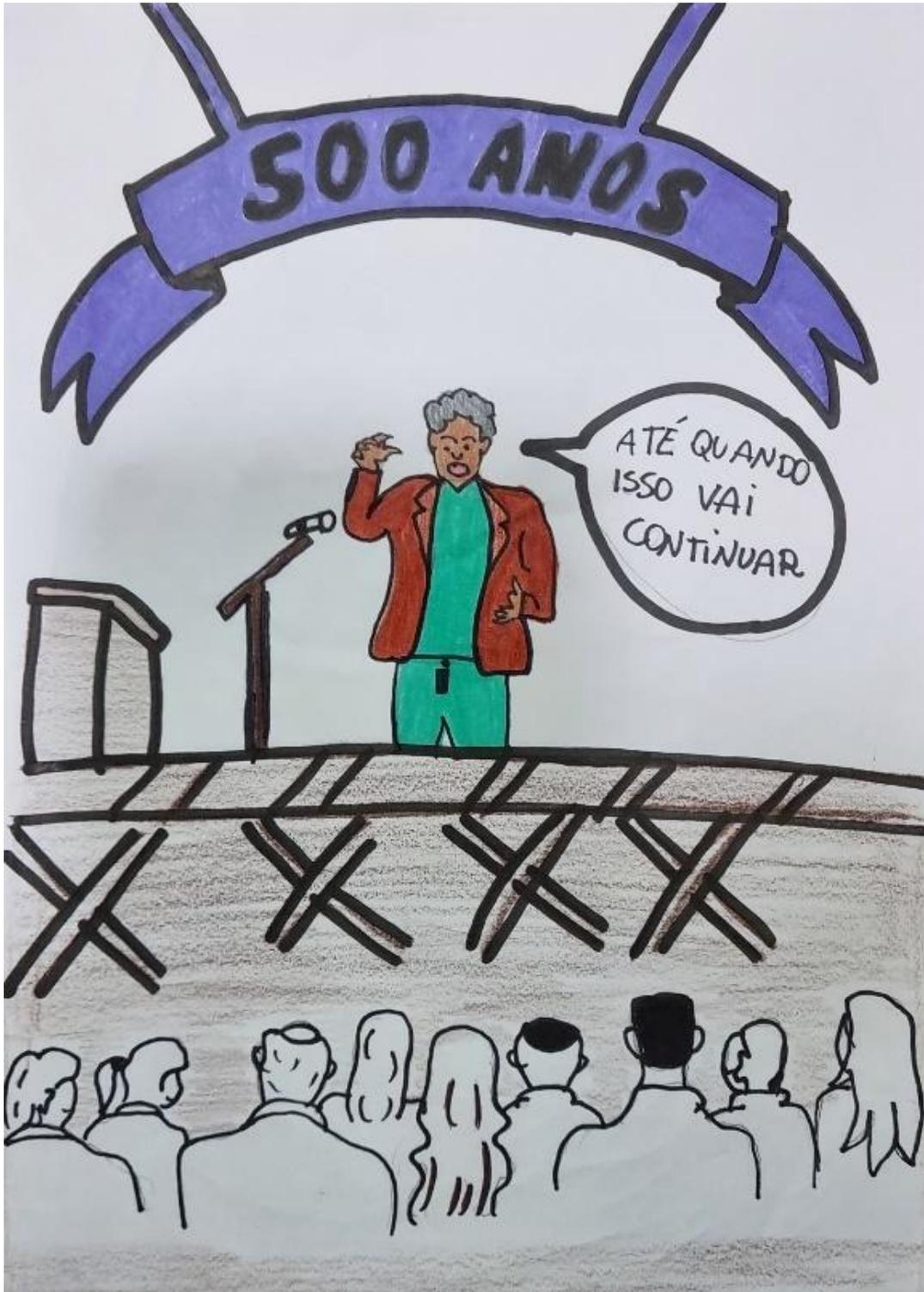


(Keila e Rafaela, 2024)

**CICATRIZES DE UM PASSADO**

(Vitória e Gabriela, 2024)

**ATÉ QUANDO VAI CONTINUAR?**



(Leticia e Camila, 2024)

**LUGAR DE NEGRO É ONDE ELE QUISER!**

(Julio e Carlos, 2024)

Fui profundamente sensibilizada e impactada pelos desenhos dos estudantes, que nos revelam diversas formas de resistência — desde a persistência na luta até o enfrentamento empoderado contra o racismo. Suas produções carregam angústias, incertezas e esperanças.

Nas mônadas visuais, podemos flagrar imagens ambivalentes, que, ao mesmo tempo em que evidenciam práticas racistas, também apontam para a possibilidade de construir um mundo com mais oportunidades, igualdade de direitos e equidade social. Os estudantes nos mostram que essa luta não se faz sozinha, mas é, acima de tudo, uma luta coletiva.

Observemos a mônada “Caminho sem fim”, das estudantes Keila e Rafaela, que retrata as dificuldades enfrentadas por uma pessoa negra. A imagem apresenta uma mulher e uma criança negras percorrendo um caminho repleto de obstáculos causados pelo racismo, mas com o objetivo e a esperança de alcançar um tempo ou um lugar onde o racismo não mais exista.

Na mônada “Cicatrices de um passado”, as estudantes Vitória e Gabriela propõem cortar as raízes do racismo, impedindo que essa árvore continue a crescer. Já na mônada “Lugar de negro é onde ele quiser”, os estudantes Carlos e Júlio demonstram que o racismo não pode impedir os sonhos das pessoas negras. Por meio do desenho, eles mostram que podem ser músicos, astronautas, médicos ou o que mais desejarem.

Aqui percebemos as narrativas como um ato político, com potencial para produzir um “despertar” dos sonhos e das fantasmagorias, impulsionando a construção de utopias (Galzerani, 2021b, p. 73). A luta contra o racismo não pode ter fim, mesmo diante de obstáculos e raízes profundas. Somente assim, ainda que com passos de formiguinha, será possível erradicar essas mazelas, garantindo que as populações negras sejam plenamente livres, sem o peso de um passado a ser combatido.

O impacto da escravidão e as consequências sociais, estruturais e institucionais do racismo são perceptíveis ao longo deste lampejo: um caminho que parece interminável, uma busca incessante por igualdade e pelo fim do preconceito. Trata-se de um grande esforço para romper com um passado que deixou cicatrizes, mas também de um ato de esperança de que o racismo possa, um dia, ser erradicado. Afinal, mesmo com inúmeros desafios, a transformação da sociedade é possível. Pois, como afirma Ribeiro (2019, p. 15), “afinal, o antirracismo é uma luta de todas e todos”.

### CAPÍTULO 3

## TECENDO MEMÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DE “HISTÓRIAS A CONTRAPELO” PARA REPENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

### Capítulo 4, Versículo 3

[...] 60% dos jovens de periferia  
Sem antecedentes criminais já sofreram  
violência policial  
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três  
são negras  
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos  
alunos são negros  
A cada quatro horas, um jovem negro morre  
violentamente em São Paulo  
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um  
sobrevivente

(Racionais MC's, 1997)

Início este capítulo com um fragmento da música “Capítulo 4, Versículo 3”, do grupo Racionais MC's, para evidenciar como uma canção escrita há 28 anos ainda traz questões atuais. Isso reforça a importância desta pesquisa nos dias de hoje, como forma de enfrentamento e ato político de resistência contra qualquer tipo de violência dirigida à população negra em nosso país. Até quando permaneceremos calados? Até que ponto continuaremos a assistir, em nossas salas de aula, práticas racistas sendo naturalizadas? Em que medida contribuímos para a perpetuação do racismo em nossas escolas ao banalizar atitudes de estudantes e colegas de trabalho?

A construção dos *lampejos* e do *site* busca, por meio do ensino, ser uma forma de resistência, demonstrando que o racismo no Brasil não apenas existe, mas frequentemente não recebe o tratamento que deveria – como crime. Muitas vezes, ele é mascarado como brincadeira, como evidenciado nas narrativas dos estudantes em suas produções escritas. Por isso, neste capítulo, apresentamos um *site* que rompe com os silenciamentos e propõe um material didático para responder a essas inquietações.

O *site*, intitulado *História a Contrapelo*, tem como propósito questionar narrativas tradicionais e eurocêntricas, trazendo à tona perspectivas historicamente silenciadas. Ao

partilhar materiais didáticos e produções dos estudantes em formatos narrativos e escritos, buscamos contextualizar, desnaturalizar e problematizar dados como os apresentados na música, bem como as práticas racistas em sala de aula. Além disso, pretendemos estimular professores e estudantes a refletirem sobre as raízes históricas dessas violências e, mais do que isso, a construir uma sociedade antirracista.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a construção dos lampejos (material didático) e do *site História a Contrapelo*.

### 3.1 Os lampejos

Para a produção dos materiais didáticos intitulados “lampejos”, atentei-me à realidade dos estudantes – o que eles ouviam, assistiam e como vivenciavam seu cotidiano. Ao selecionar memórias, músicas, fragmentos fílmicos e literários, notícias e obras de arte para cada “lampejo”, tive como critério a proximidade com a realidade dos alunos do terceiro ano do Colégio Estadual Vicente Leporace, na cidade de Boa Esperança, Paraná.

Como afirma Cerri:

[...] a melhoria do ensino de História não pode prescindir da compreensão do papel de aprendizado histórico que a vida do aluno tem, desde sua vivência doméstica, seus primeiros contatos com espaços sociais mais amplos, até seu relacionamento com lugares de memória (mediados ou não pela intervenção da escola) e com o conhecimento histórico transformado e veiculado pelos meios de comunicação de massa. (Cerri, 2006, p.227)

Compreender a realidade dos estudantes faz diferença no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, preocupei-me, sobretudo, em entender como percebiam as questões do racismo. Meu objetivo era que essa atividade fizesse sentido para eles, levando-os a refletir criticamente sobre o racismo a partir de suas próprias experiências e, assim, contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos.

A produção desse material didático começou com a definição das oficinas e dos temas que seriam trabalhados. Escolhi abordar memórias, músicas, literatura, filmes, notícias e obras de arte, pois esses elementos permitiriam que os estudantes identificassem como o racismo se manifesta na sociedade. Dessa forma, a temática se tornaria mais acessível e compreensível, evidenciando sua presença estrutural.

Após essa definição inicial, foquei em selecionar conteúdos que dialogassem com a realidade dos estudantes. Como era professora dessa turma desde o primeiro ano do ensino médio, já conhecia alguns de seus gostos. No entanto, para aprofundar essa compreensão, aproveitei momentos em sala de aula para perguntar sobre suas preferências musicais,

literárias e cinematográficas. A partir dessas interações, fui construindo os “lampejos” de maneira que os aproximasse do tema, pois o racismo é uma realidade concreta no Brasil.

A pesquisa para encontrar os materiais – músicas, fragmentos fílmicos e literários, notícias, obras de arte e memórias – exigiu dedicação. Cada memória apresentada nos “lampejos” foi cuidadosamente escolhida: li atentamente os livros, analisei as músicas e pesquisei exaustivamente jornais e exposições de arte que abordassem a temática com sensibilidade e que estimulassem os estudantes a refletir.

No campo das memórias, encontrei o livro *Carta para minha vó*, de Djamilia Ribeiro, que traz fragmentos de sua infância. Além disso, pedi a uma colega do mestrado e professora da educação básica, Ilda Aparecida de Souza, que escrevesse um fragmento de suas experiências como mulher negra.

Para o fragmento literário, li minuciosamente *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), buscando trechos que fizessem sentido para a atividade proposta. Já a seleção das obras de arte foi facilitada pela descoberta da exposição *20X Arte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil*, que reunia artistas comprometidos com a denúncia do racismo, alinhados ao propósito desta pesquisa.

Durante minhas conversas com os estudantes sobre suas preferências musicais, a música “Boa Esperança”, de Emicida, veio imediatamente à mente. Além de carregar um título idêntico ao nome do município, possibilitava uma relação direta entre questões históricas e o cotidiano. Já a escolha de “Eu Vim de Lá do Kyan” exigiu mais tempo de pesquisa, pois precisava de uma canção que dialogasse diretamente com a construção de uma educação antirracista. Ambas as músicas pertencem a gêneros musicais apreciados pelos estudantes, o que também influenciou minha seleção.

Os filmes foram escolhidos com naturalidade: *Medida Provisória* e *Ó Pai, Ó* já eram obras conhecidas por mim, e eu sabia da densidade teórica e do potencial reflexivo que poderiam proporcionar.

A seleção das notícias foi dividida entre reportagens antigas e atuais. As contemporâneas já estavam bem definidas, pois haviam sido amplamente debatidas nas mídias. Entretanto, encontrar as notícias antigas demandou um longo processo de pesquisa, principalmente na Hemeroteca Nacional.

Todas essas atividades foram compiladas no site *História a Contrapelo*, com o objetivo de inspirar outros projetos educativos e extrapolar os muros da escola. O racismo é uma questão socialmente viva no presente – ou melhor, de um passado que insiste em não

passar e que exige de nós, enquanto historiadores, a construção de uma história *a contrapelo* (Benjamin, 1985).

### 3.2 Partilhando a construção do *site*

Ao iniciar o mestrado, eu desejava que o material didático construído por mim e as produções dos estudantes alcançassem outros professores e pessoas além do espaço escolar. Meu objetivo era que esse material inspirasse a produção de trabalhos sobre as relações étnico-raciais em sala de aula de forma acessível.

Ao participar do grupo Odisseia, tive contato com diversas pesquisas e produções interessantes e importantes, que me motivaram a divulgar o material didático para ampliar seu alcance. Dessa forma, surgiu a ideia de criar um *site*, disponível no endereço [www.historiasacontrapelo.com.br](http://www.historiasacontrapelo.com.br) (Boina, 2024).

No *site*, os seis lampejos estão disponíveis para *download*, permitindo que mais pessoas conheçam e utilizem o trabalho. Além disso, meu objetivo é que ele continue sendo atualizado com novas produções, tanto minhas quanto de colegas interessados em compartilhar materiais didáticos. O *site Histórias a Contrapelo* reflete o propósito desta pesquisa: buscar um ensino que rompa com o ciclo colonial.

Opotei pela criação do *site* devido à facilidade de navegação na internet e ao impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na relação entre ensino e aprendizagem. Como destaca Gomes (2023, p. 108), as TICs são “um meio que permite a interdisciplinaridade, oferece caminhos para uma educação global, estimula e põe em prática a pesquisa, possibilitando experiências de aprendizagem, acessando os mais variados recursos didáticos”.

Verena Alberti também ressalta as vantagens das TICs: “a vantagem das TICs está, justamente, no fato de tornarem possível disponibilizar um grande volume de documentos, em diferentes formatos, como textos, filmes, arquivos de áudio e imagens - possibilidade que um livro impresso não comporta” (Alberti, 2013b, p. 66). No entanto, o objetivo do *site* não é apenas oferecer um grande volume de documentos, mas garantir que o material seja facilmente encontrado e que tenha significado para quem o acessa. A intenção é contribuir para um ensino plural e antirracista. Tornar o material disponível no *site* é uma maneira mais eficaz de difundi-lo do que deixá-lo restrito a esta dissertação.

As TICs possibilitam que sujeitos historicamente invisibilizados compartilhem suas histórias. No entanto, como destaca Gomes,

Por mais que o discurso antirracista tenha aumentado nas redes sociais entre políticos, artistas, escritores, religiosos e em manifestações públicas nas ruas, ainda é só comoção, com poucas reações efetivas de mudança em relação à vida, saúde, trabalho e segurança da população negra. Reconheço que esse sentimento sinaliza algo diferente. Mas a comoção não é suficiente para alterar estruturalmente a situação de violência, exclusão e abandono historicamente vivida pela população negra brasileira (Gomes, 2021, p. 440).

A comoção não basta para erradicar o racismo; é necessário agir de forma efetiva. Precisamos discutir, refletir criticamente e levar essas questões para a sala de aula. O *site* foi criado com esse propósito: fazer com que materiais didáticos e as narrativas dos estudantes cheguem às escolas do Brasil.

O nome *Histórias a Contrapelo* foi inspirado na ideia de produzir atividades que rompam com a narrativa dominante da história, ampliando as vozes dos vencidos da história, conforme proposto por Benjamin (1994).

O *site* foi projetado para ser simples, interativo e intuitivo, permitindo que os usuários acessem o material didático e as produções dos estudantes, além de baixá-los separadamente. Também há informações sobre a pesquisa, o mestrado profissional em ensino de história e o grupo Odisseia, do qual faço parte.

O desenvolvimento do site foi realizado por Bruno Simonetti de Souza<sup>8</sup> e por mim. Para iniciar a produção, desenhei o layout no tablet e o apresentei a Bruno e à minha orientadora. A partir desse esboço, Bruno iniciou a programação.

Na tela inicial, priorizei a visibilidade dos lampejos. Assim, ao acessar o site, o usuário encontra imediatamente as abas organizadas da seguinte forma: lampejo 1: memórias; lampejo 2: músicas; lampejo 3: fragmentos literários; lampejo 4: fragmentos fílmicos; lampejo 5: notícias; e lampejo 6: obras de artes.

O *site* foi programado em HTML, CSS e JavaScript<sup>9</sup> para a estrutura e interface, e utilizou React<sup>10</sup> para integrar essas tecnologias e facilitar a manutenção. Após a finalização da programação, ele foi adaptado para dispositivos móveis e hospedado na plataforma gratuita Vercel. O *site* pode ser acessado por *smartphones*, computadores, *notebooks* e *tablets*, desde que conectados à internet.

---

<sup>8</sup> Estudante de engenharia eletrônica na UTFPR

<sup>9</sup> Linguagem de programação

<sup>10</sup> Biblioteca do Javascript para construir interfaces de usuários criativas e eficientes

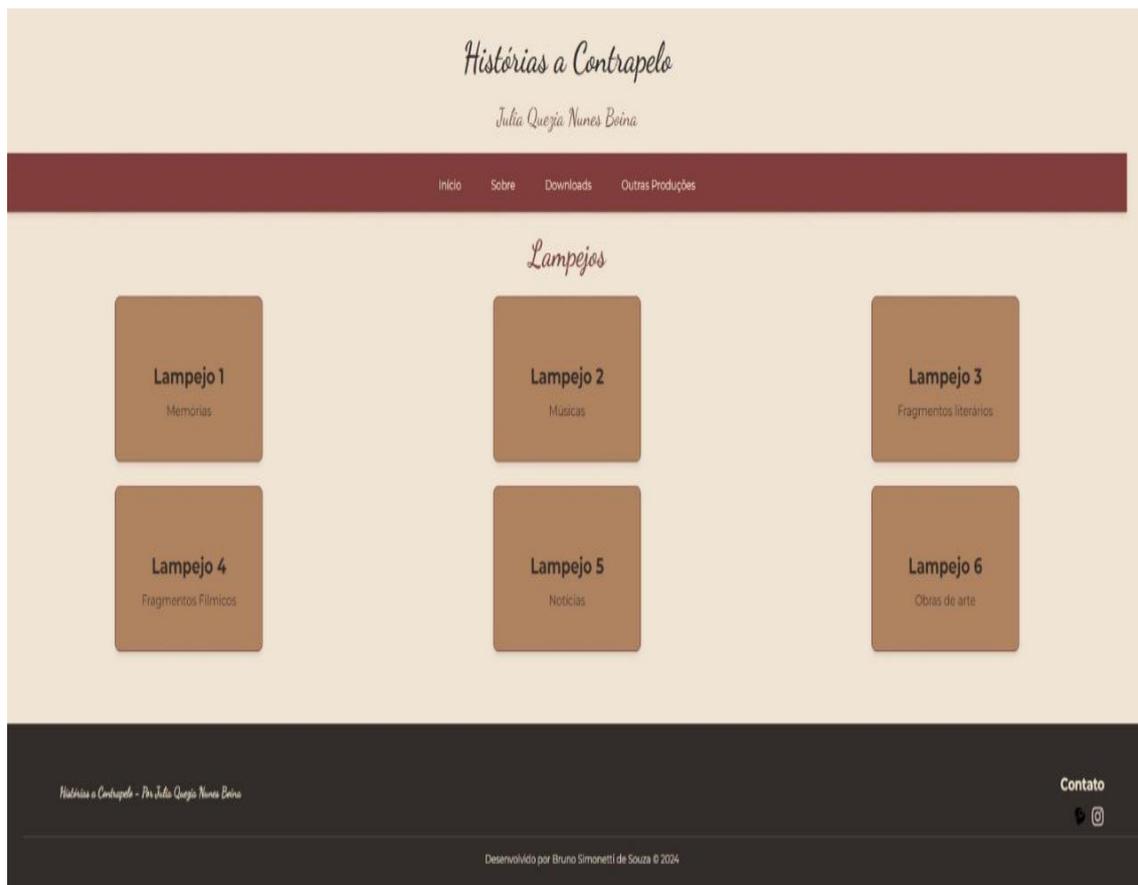
A base do *site* foi desenvolvida em três dias, e ao longo dos meses fizemos ajustes no *layout*, nas cores e na disposição dos textos. Algumas particularidades foram incorporadas, como o brilho ao passar o *mouse* sobre a palavra “Lampejos”.

Para construir uma identidade digital consistente e facilitar o acesso ao conteúdo, adquirei um domínio próprio, garantindo exclusividade no nome e tornando sua localização mais simples.

A paleta de cores foi escolhida a partir da plataforma *Color Hunt*<sup>11</sup>, que oferece combinações harmoniosas. Entre diversas opções, selecionei bege claro, marrom claro, bordô e preto, resultando em uma estética agradável e coesa, como observado na Figura 9.

Na página inicial, cada lampejo está hospedado separadamente, acompanhado das produções dos estudantes e de uma breve explicação sobre o objetivo da atividade. Assim, a página inicial é composta pelos seis lampejos, conforme demonstrado na Figura 9.

Figura 9 - Menu inicial do *site* Histórias a Contrapelo



Fonte: arquivo pessoal (2024)

<sup>11</sup> [Color Hunt - Color Palettes for Designers and Artists](#)

Quando clicamos para acessar um dos lampejo, encontramos uma breve explicação da atividade realizada com os estudantes em sala de aula, como ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - 1º Lampejo - Lampejo de Memórias



*1º Lampejo - Lampejo de Memórias*

No 1º Lampejo - **Lampejo de Memórias**, utilizamos fragmentos de memórias da filósofa Djamila Ribeiro e da professora e historiadora Ilda Aparecida de Souza para refletirmos sobre as lembranças. Em seguida, os estudantes produziram fragmentos de memória sobre momentos em que presenciaram ou viveram experiências de racismo.

*"É na relação com as diferentes temporalidades que as memórias são plenas de conhecimento e carregadas de sensibilidades".*  
(FRANÇA, 2015, p. 24)

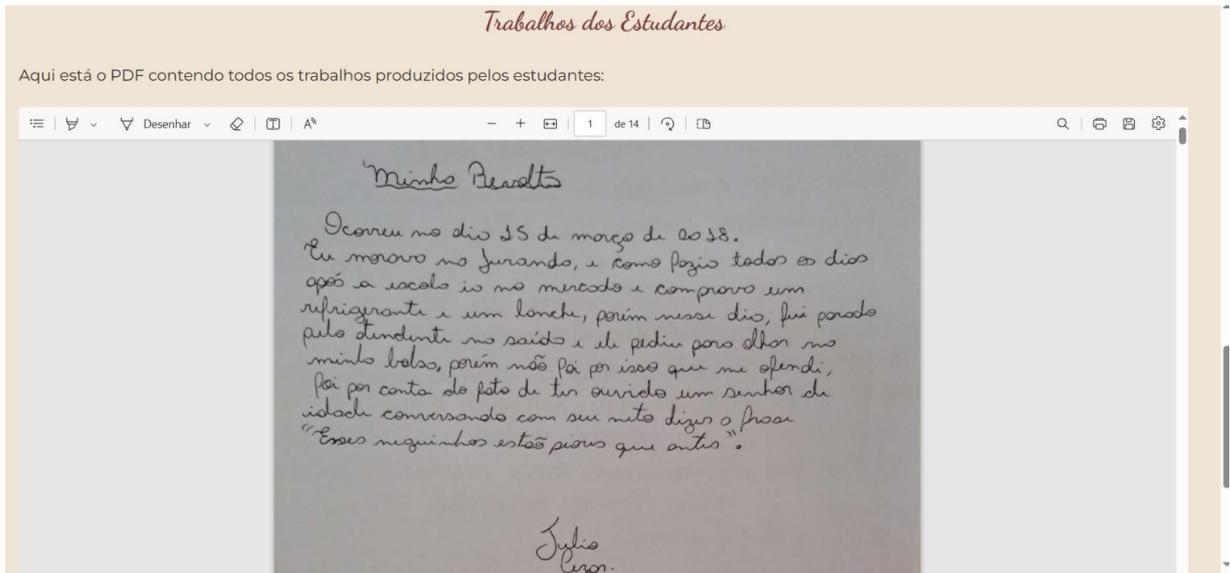
Através dessas memórias, refletimos sobre como o racismo permeia não só o presente, mas também nossa história. O processo criativo levou os estudantes a mergulharem em suas próprias vivências, confrontando memórias difíceis, mas também compartilhando relatos de superação e conscientização.

Lampejos como esse nos lembram que olhar para o passado é uma forma essencial de compreender o presente e moldar um futuro mais justo e igualitário.

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Logo abaixo da explicação, aparece a proposta da atividade, conforme ilustrado na Figura 11.

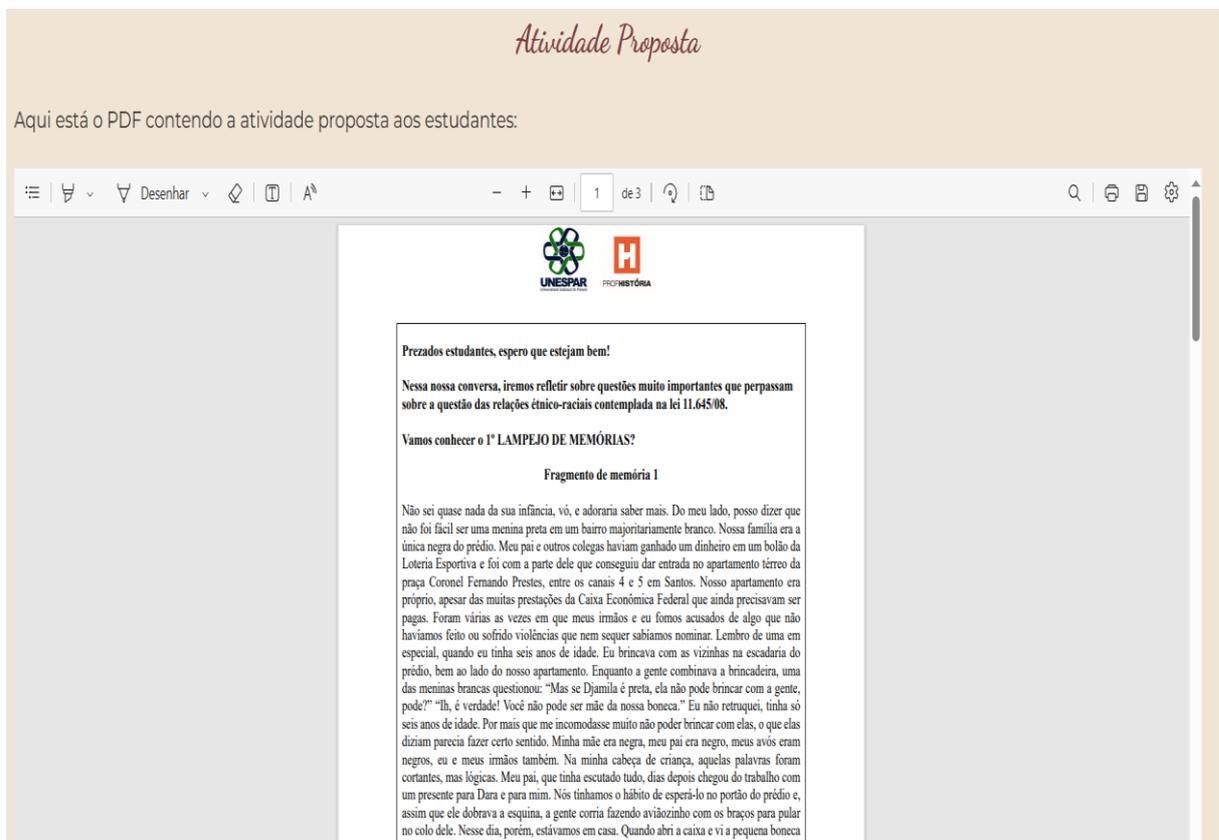
Figura 11 - Proposta de atividade



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Ainda no mesmo lampejo, encontramos as produções dos estudantes, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Trabalho dos estudantes



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Em cada um dos “lampejos” apresentados na página inicial do *site*, encontra-se uma breve explicação da atividade, a atividade em si e as produções dos estudantes.

Além da página inicial, o *site* é composto por outras páginas para a organização dos conteúdos, no topo do *site* é possível acessar a página “sobre” como vemos na figura 13.

Figura 13 - Sobre



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Quando clicado, abre cinco opções, e uma delas é “A pesquisadora“, onde eu me apresento utilizando o memorial desta pesquisa para a apresentação, como podemos ver na Figura 14.

Figura 14 - Sobre a pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal (2025)

A opção “O ProfHistória” apresenta informações sobre o programa de mestrado profissional em ensino de história, como podemos observar na Figura 15.

Figura 15 - Sobre o ProfHistória



Fonte: arquivo pessoal (2025)

A opção “Sobre o grupo Odisseia” apresenta o objetivo do grupo de estudo de que eu participo na universidade, coordenado pela minha orientadora, conforme mostrado na Figura 16.

Figura 16 - grupo odisseia



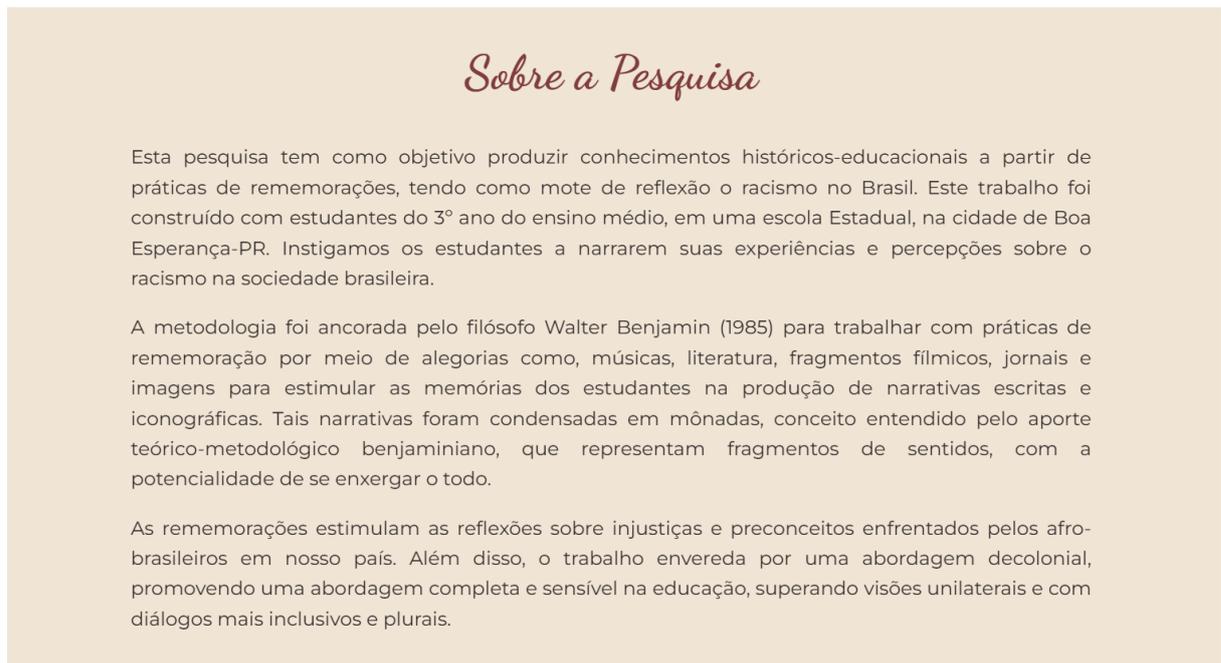
Fonte: arquivo pessoal (2025)

O grupo Odisseia, coordenado pela professora Cyntia Simioni França e sediado na UNESPAR campus de Campo Mourão, tem como foco trabalhar com memórias, inspirando-se nas obras do filósofo Walter Benjamin. Composto por mestrandos, alunos de iniciação

científica, doutorandos e pós-doutorandos, o grupo busca ampliar a voz dos grupos marginalizados pela história eurocêntrica e trabalhar a rememoração benjaminiana como uma ferramenta de pesquisa e ensino. As reuniões do grupo são destinadas à leitura e discussão dos textos de Walter Benjamin, além de contribuírem com as pesquisas dos membros.

Já a seção “Sobre a pesquisa” apresenta o objetivo e o processo de construção da pesquisa, como mostrado na Figura 17.

Figura 17 - Sobre a pesquisa



Fonte: arquivo pessoal (2025)

E a outra tela que se abre no *site* é o ícone “os protagonistas da pesquisa”, apresentado pela Figura 18.

Figura 18 - Os protagonistas da pesquisa

*Protagonistas da Pesquisa*

Me chamo Keila Emanuela da costa, nasci em Passos (MG) no dia 02/01/2007. Com um ano de idade me mudei para Boa Esperança-PR. Por volta dos meus 6/7 anos me mudei para Jundiáí (SP). Foi um ano passando por trancos e barrancos, aí me mudei para Boa Esperança onde moro até hoje. Hoje tenho 17 anos, estou terminando o ensino médio, jogo basquete e atualmente estou estudando para fazer uma boa faculdade e dar uma condição melhor de vida para minha mãe **(KEILA, 2024)**.

Eu me chamo vitória, nasci em 2007, tenho 17 anos, cuido da minha casa e da minha irmã para minha mãe. Gosto muito de fazer maratonas de filmes e series, gosto também de ficar mais no meu canto. Sou nascida em Boa Esperança, já morei alguns meses em Curitiba, estou no último ano do ensino médio e quero muito fazer uma faculdade. Meu sonho é fazer fisioterapia, mas infelizmente não tenho possibilidades, mas já estou fazendo outros planos. **(VITÓRIA, 2024)**.

Me chamo Camila Freitas, nasci em 26 de janeiro de 2007 na cidade de Janiópolis, fruto da união de Regiane Rafael da Conceição e de Ademilson de Freitas, atualmente tenho 17 anos, meu hobbie favorito é cozinhar e gosto de me maquiar e fazer minhas unhas. Meu sonho é me formar em direito, mas por enquanto são apenas sonhos. **(CAMILA, 2024)**.

Fonte: arquivo pessoal (2025)

Eu escolhi uma página do site denominada “downloads“, como podemos ver nas figuras 19 e 20, para que o(a) leitor(a) possa salvar as atividades e as produções dos estudantes em arquivo PDF. Decidi criar esse ícone para facilitar o uso em sala de aula. Com a opção de fazer o *download* separadamente, o usuário pode escolher o lampejo que deseja utilizar e baixá-lo sem precisar procurar entre os demais. Além disso, o formato PDF garante que o conteúdo não desconfigure na hora de utilizar ou imprimir.

Figura 19 - Lampejos para *downloads*

Início   Sobre   Downloads   Outras Produções

*Lampejos*

Baixe os materiais didáticos em PDF para uso e referência:

 Lampejo 1 - Memórias	 Lampejo 2 - Músicas	 Lampejo 3 - Fragmentos Literários
 Lampejo 4 - Fragmentos Fílmicos	 Lampejo 5 - Notícias	 Lampejo 6 - Obras de Arte

Fonte: arquivo pessoal (2025)

Figura 20 - Produção dos estudantes para *download*

Fonte: arquivo pessoal (2025)

A página denominada “Outras produções”, onde futuramente pretendo adicionar outros materiais didáticos para o ensino de história, tem o objetivo de não deixar o *site* parado, mas sim alimentá-lo com novas produções e materiais didáticos. Embora a pesquisa se encerre, pretendo, junto com outros colegas de profissão e estudantes, ampliar as possibilidades de um ensino de história plural e decolonial por meio desse site. Ao clicar no ícone “início”, no topo do *site*, retorna-se à página inicial, onde estão os seis lampejos.

As produções dos estudantes apresentadas no *site* foram digitalizadas na íntegra, diferentemente do que foi apresentado nesta dissertação, onde foram transformadas em mônadas e feitas análises a partir das narrativas. O material disponível no *site* e apresentado aqui nesta dissertação não tem o intuito de ser algo definitivo, mas sim servir como referência, podendo ser utilizado como está ou adaptado à realidade de outros educadores e seus estudantes. O objetivo deste material didático é provocar reflexões e buscar um ensino decolonial.

Acredito ser possível que, a partir dessas oficinas, se desenvolva um ensino com reflexões críticas sobre uma sociedade entranhada pelo colonialismo. Que os lampejos sirvam como uma forma de colocar os estudantes como protagonistas, cujas memórias, repletas de experiências e incompletudes, sejam reconhecidas como fontes históricas. O desejo é que o leitor possa ressignificar as narrativas dos estudantes, mas, mais ainda, que possamos romper com o racismo e com o pensamento colonial.

Desde que comecei a pensar na construção do *site*, eu imaginava como ele ficaria ao final, e meu medo era que não ficasse como eu queria, ou que não fosse interativo e fácil, ou até mesmo que não conseguíssemos construí-lo. Porém, o Bruno (programador) não só fez o

*site* como eu havia imaginado, mas também o deixou de fácil acesso. Ele construiu exatamente como eu havia esboçado e ainda aprimorou o que eu havia pedido. Foi um trabalho colaborativo, interativo e coletivo, realizado em conjunto com o programador do sistema e com os estudantes.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar este mestrado, eu tinha o objetivo de denunciar o racismo, tentar rompê-lo e transformar o ensino de História. Hoje, ao concluí-lo, saio totalmente transformada. A experiência de conversar com esses estudantes e aprender com eles foi extremamente significativa para minha trajetória pessoal e profissional. Entendi que a luta por um ensino igualitário, plural e antirracista não terá fim, mas é como um trabalho de formiguinha (como diz minha orientadora Cyntia) em que vamos romper com o *continuum* da história (Benjamin, 1985).

Esta pesquisa demonstrou que é possível produzir conhecimentos históricos educacionais com estudantes e que suas experiências são significativas para compreendermos a realidade em que vivem e a sociedade de um modo mais amplo. E a partir delas, podemos compreender o todo social. Além disso, demonstrou ser possível e importante incluir a história menor (Pereira, 2017) no ensino de História.

Mais do que isso, os estudantes são produtores de conhecimentos histórico-educacionais (Galzerani, 2008). Assim, superamos a noção de estudante tábula rasa ou reprodutores de informações, como muitas vezes encontramos em documentos oficiais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os relatos dos estudantes estão repletos de sentidos e experiências que transbordam sensibilidades. No contato com suas memórias voluntárias e involuntárias, podemos ser tocados pela experiência no sentido de Larrosa (2002).

Eu acredito que o ensino só será justo a partir da escolha dos professores em fazer opções que abarquem saberes, culturas e conhecimentos “outros”, além do eurocêntrico. Enquanto isso não acontecer, a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, não será efetivada. Percebam que já se passaram mais de vinte anos e ainda estamos aquém da sociedade que queremos. A professora Nilma Lino Gomes nos diz que:

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e

políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade (Gomes, 2021, p.436).

Não podemos continuar reforçando essas hierarquias, precisamos romper com elas e combater o racismo. Ao optar por trazer para a sala de aula histórias e conhecimentos “outros”, não estamos perpetuando a colonialidade, e assim, fazemos um ensino plural, antirracista, democrático e sem hierarquias, pois “a descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas” (Gomes, 2021, p. 437). São nas salas de aula, ao construir práticas pedagógicas, que conseguiremos combater e superar o racismo.

É perceptível por meio dessas produções que a temática do racismo precisa ser refletida em todos os âmbitos e em todas as disciplinas, e não apenas nas aulas de História. Ou seja, precisa perpassar o currículo em todas as suas brechas de ensino.

Acredito que os lampejos podem transformar o ensino, e é por isso que propus a criação de um *site* para essa pesquisa. Nele, os materiais podem ser encontrados e utilizados não apenas no ensino de História, mas para o ensino de maneira geral. Acredito que essa pesquisa é um convite a modificar a estrutura do ensino tradicional e a romper com a colonialidade, que roubou, destruiu, condenou conhecimentos, culturas e populações inteiras, e ainda hoje faz isso por meio do apagamento de suas histórias. Essa colonialidade continua enraizada nas mentes das pessoas, como dizia o professor Elison Paim. Precisamos decolonizar as mentes desta forma:

Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar numa relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas e de trabalhar com crianças pequenas, de fazer museologia, dentre outras (Antoni; Paim; Araujo, 2021, p.33).

Precisamos desaprender, para que assim o foco do nosso ensino não seja colonial e excludente, mas sim decolonial e democrático. E possamos trazer para a sala de aula os grupos subalternizados e apagados da história. Precisamos “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (Hooks, 2013, p. 56).

Essa pesquisa me tocou no sentido larrosiano, onde, como professora, não posso deixar que o cortejo triunfal continue passando por cima dos vencidos (Benjamin, 1985) e

deixando as experiências e memórias de lado. Sendo assim, esta pesquisa não se finda aqui, mas abre caminhos para que possamos, mesmo que nas brechas de um sistema escolar maquínico, continuar fazendo uma história a contrapelo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Raphael Lorenzeto de. Município de Boa Esperança (Paraná). **Wikimedia Commons**, 11 nov. 2006. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parana\\_Municip BoaEsperanca.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parana_Municip BoaEsperanca.svg). Acesso em: 03 ago. 2024.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013a. p. 27-55.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013b.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da Educação Básica. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da Autora, 2023. p. 122-140. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2563>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ARMANDINHO. **Analua**. Ao Vivo Em Santa Catarina 2006. Álbum: Casinha. Gravadora: Orbeat Music, 2006. Vídeo (4 min 34 seg). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=VmMqf5SdehM](http://www.youtube.com/watch?v=VmMqf5SdehM). Acesso em: 04 mar. 2025

ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/exposicao-20xarte/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BALIBAR, Étienne. Existe um “neoracismo”. *In*: BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe: as identidades ambíguas**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2021. p. 58-73.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSETO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem**. 2022. Dissertação (Mestrado em História Pública) – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, 2022.

BENJAMIN, Walter. A Bastilha, a antiga prisão nacional da França. *In:* BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2020d. p. 159-169.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2020a.

BENJAMIN, Walter. As fraudes em filatelia. *In:* BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2020b. p. 2001-208.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II.** Rua de Mão Única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas.** Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: UFMG; Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. Processos contra bruxas. *In:* BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2020c. p. 129-137.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 222-232

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1992.

BOINA, Julia Quézia Nunes. **Histórias a Contrapelo.** Janiópolis, 2024. Disponível em: <https://www.historiasacontrapelo.com.br>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

BRUM. Marquinha. *In:* ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte:** Contra o Racismo e a Censura no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/mirim-colecionaveis/>. Acesso em: 4 mar. 2025

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar**, n. 27, p. 221-238, 2006.

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

COLÉGIO ESTADUAL VICENTE LEPORACE. **Projeto Político-Pedagógico**. Boa Esperança, 2023.

D'AGOSTINHO, Toni. Giz de cera cor da pele. *In*: ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/mirim-colecionaveis/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DEL TORO, Guillermo; FUNKE, Cornelia. **O labirinto do fauno**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

DIAS, Cristo. Somos a maioria. *In*: ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/denise-silva-denisenhando-eu-mulher-negra-resisto/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DIAS, Juliana Braz; TRAJANO FILHO, Wilson. O colonialismo em África e seus legados: classificação e poder no ordenamento da vida social. **Anuário antropológico**, v. 40, n. 2, p. 9-22, 2015.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

EMICIDA. **Boa esperança**. Álbum: Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. Gravadora: Laboratório Fantasma/Sony Music. 24 jun. 2015. Vídeo (3 min 3 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s96Xp0EmfDw>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **História para ninar gente grande** (Samba enredo). Álbum: Sambas de Enredo das Escolas de Samba 2019. Gravadora: Escola de Samba (Gravasamba), 2018. Faixa: 5. Vídeo (4 min 31 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>. Acesso em: 03 ago. 2024.

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

FANON Frantz. Racismo e Cultura. *In*: MANOEL, Janes; LANDI Gabriel (org.). **Revolução Africana**. Uma Antologia do Pensamento Marxista. 3. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 46-76.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. **Revista Memória em Rede**, v. 12, n. 23, p. 298-316, jul./dez. 2020.

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

G1 RIO. Rapaz negro registra boletim de ocorrência em que diz ter sido acusado de roubar bicicleta por casal no Leblon, Zona Sul do Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/14/rapaz-negro-registra-boletim-de-ocorrencia-em-que-diz-ter-sido-acusado-de-roubar-bicicleta-por-casal-em-frente-a-shopping-no-rio.ghtml>. Acesso em: 05 ago. 2024.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021b. p. 66-81.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Contar a aula, reencantar a escola,(re) inventar a imagem de produção de saberes docentes. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021a. p. 252-263.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021d. p. 222-251.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021. p. 176-189.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021f. p. 190-221.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de História. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021e. p. 82-94.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**. v. 28. Chapecó: Unochapecó, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021c. p. 45-65.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas públicas e ensino de história. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021. p. 32-44.

GAZETA DA TARDE. A parda Luiza. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1887a, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/226688/6840>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GAZETA DA TARDE. Inqualificável barbaridade. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 15 mar. 1887b, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/226688/7064>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: Caminhos Abertos pela lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Paula Vieira Parreiras. **A história do Haiti na perspectiva dos migrantes haitianos em Santa Catarina**: uma proposta para o ensino de história. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Boa Esperança - PR. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://geofp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_municipais/colecao\\_de\\_mapas\\_municipais/2022/PR/boa\\_esperanca/A0\\_4103008\\_MM.pdf](https://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2022/PR/boa_esperanca/A0_4103008_MM.pdf). Acesso em: 03 ago. 2024.

JAQUETE, Inácio Márcio de Jesus Fernando. **Partilha de Memória e Narrativas dos mestres anciãos(ãs) moçambicanos(as) na interface com as Pinturas Rupestres de Chinhampere**. 2023. Dissertação (Mestrado em História Pública) –Universidade Estadual de Paraná, Campo Mourão, 2023.

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

KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021.

KYAN. **Eu Vim de Lá**. Série: Perfil. Gravadora: PineappleStormTV, 21 abr. 2021. Vídeo (3 min 30 seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kvIR8iQh47k&list=RDkvIR8iQh47k&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=kvIR8iQh47k&list=RDkvIR8iQh47k&start_radio=1). Acesso em: 05 ago. 2024.

LEMINSKSI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin**: Aviso de Incêndio, uma leitura das teses “sobre o Conceito da História”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Bomtempo, 2005.

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

MEDIDA PROVISÓRIA. Direção: Lázaro Ramos. Roteiro: Lázaro Ramos, Lusa Silvestre. Produtoras: Lereby Produções; Lata Filmes; Globo Filmes; Melanina Acentuada, 2022. Vídeo (94 min).

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (ed.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África**: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo, 2013.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

Ó PAÍ Ó. Direção: Monique Gardenberg. Produção: Guel Arraes, Augusto Casé, Maria Ionescu. Gravadora: Europa Filmes, 2007. Vídeo (88 min). Disponível em: <https://youtu.be/rNf4FK4CLIs?si=r70GpqKcxVKyJzHl>. Acesso em: 04 ago. 2024.

O TEMPO BRASIL. Polícia mata homem asfixiado com bomba de gás ao prendê-lo em viatura. **O tempo Brasil**, Aracaju, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/policia-mata-homem-asfixiado-com-bomba-de-gas-ao-prende-lo-em-viatura-1.2674585>. Acesso em: 05 ago. 2024.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, 2021.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-47.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A ideia de raça e suas diferentes implicações. *In*: PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil (1970-1995). Rio de Janeiro: Pallas; Faperj, 2013. p. 47-108.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. *In*: PAIM, Alison Antonio (org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 227-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

RACIONAIS MC's. **Capítulo 4, Versículo 3**. Álbum: Sobrevivendo no Inferno. Gravadora: Cosa Nostra. São Paulo, 1997. Vídeo (8 min 6 seg). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=gtFnJldA1Xg](http://www.youtube.com/watch?v=gtFnJldA1Xg). Acesso em: 04 mar. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Maira Wencel Ferreira dos. **As Crianças na Relação com os Espaços da Cidade**: Possibilidades de Produção de Conhecimentos Históricos-Educacionais. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Paloma Barbosa da. O poder de um sonho. *In*: ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte**: Contra o Racismo e a Censura no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/pablo-parra-punkart-macumba-maquina-de-coincidencias/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Editora Vozes, 2023.

SOUZA, Ilda Aparecida de. **Eu sou Ilda Aparecida de Souza**. Foz do Iguaçu, 14 fev. 2024. Arquivo Word em anexo no WhatsApp de Julia Quezia Nunes Boina.

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

UBERÊ GUELÉ. As contas. *In:* ARTIGO 19; COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. **Exposição 20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil.** São Paulo, 2020. <https://livreparaprotestar.artigo19.org/portfolio-item/neska-brasil-legitima-defesa/>. Acesso em: 4 mar. 2025

VERGÈS, Françoise. Césaire, Cabral, Du Bois – Novas formas de colonização, novas políticas de descolonização. *In:* SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Descolonizações – Reler Amílcar Cabral, Césaire e DuBois no séc. XXI.** Lisboa: Edições 70, 2019. p. 21-35.

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

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – 1º Lampejo

**Prezados estudantes, espero que estejam bem!**

**Nessa nossa conversa, iremos refletir sobre questões muito importantes que perpassam sobre a questão das relações étnico-raciais contemplada na lei 11.645/08.**

**Vamos conhecer o 1º LAMPEJO DE MEMÓRIAS?**

### **Fragmento de memória 1**

Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais. Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco. Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas. Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou: “Mas se Djamila é preta, ela não pode brincar com a gente, pode?” “Ih, é verdade! Você não pode ser mãe da nossa boneca.” Eu não retruquei, tinha só seis anos de idade. Por mais que me incomodasse muito não poder brincar com elas, o que elas diziam parecia fazer certo sentido. Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas. Meu pai, que tinha escutado tudo, dias depois chegou do trabalho com um presente para Dara e para mim. Nós tínhamos o hábito de esperá-lo no portão do prédio e, assim que ele dobrava a esquina, a gente corria fazendo aviãozinho com os braços para pular no colo dele. Nesse dia, porém, estávamos em casa. Quando abri a caixa e vi a pequena boneca marrom, um mundo pareceu se abrir. Lembro até hoje do cheiro dela e da minha alegria em me exibir pelo prédio. De pegar um lençol velho, estender embaixo da escadaria e começar a montar a minha casinha, com a boneca que poderia ser a minha filha.

Anos mais tarde fui entender a magnitude do gesto do meu pai. Imagino o quanto lhe deve ter doído escutar as palavras daquelas meninas, quantas memórias podem ter sido acionadas. Sem falar no quanto

ele deve ter andado para encontrar, em 1986, bonecas que se parecessem com suas filhas. (Ribeiro, 2021, p. 14-15).

(Fonte: RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. Companhia das Letras, 2021)

### Fragmento de memória 2

Ela sempre nos arrumava de forma impecável. Conforme fomos crescendo, se saíssemos de casa com as pernas ruças — acinzentadas pela falta de hidratante —, sem passar desodorante ou sem limpar os olhos direito, era bronca na certa. “Preto tem que andar arrumado”, ela dizia passando o dedo na língua e limpando nossos olhos com a saliva. E ela era tão obcecada com isso que podia nos bater caso não estivéssemos com o uniforme limpo e passado e as pernas reluzentes. “O mundo não vai te ensinar com amor”, minha mãe justificava. Não demorou muito para entender o porquê. Foram várias as vezes em que escutei que eu era uma neguinha fedida, mesmo sendo uma das crianças mais cheirosas da escola. Ou que meu cabelo era sujo e cheio de piolhos, mesmo minha mãe cuidando sempre. Toda vez que algum cheiro ruim surgia na sala de aula, as outras crianças diziam que deviam ser os “negros fedidos”. Tínhamos, então, que estar sempre impecáveis, senão havia punição severa — em casa ou fora dela. (Ribeiro, 2021, p. 26).

Fonte: RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. Companhia das Letras, 2021.

### Fragmento de memória 3

Eu sou Ilda Aparecida de Souza, sempre fui considerada uma mulher de fibra, desde o início de minha jornada escolar, tive que lutar contra as adversidades. Comei a estudar com 8 anos de idade, entrando um ano atrasada na escola e sem ter feito pré-escola pois morávamos no Paraguai. Nascida em uma família humilde, minha mãe analfabeta e meu pai havia estudado até o 3º ano primário. Então, eu sempre soube que as barreiras estavam lá para serem superadas. Meu espírito resiliente se manifestou desde cedo, impulsionando-me a buscar o conhecimento como uma forma de transformar não apenas a minha própria vida, mas também a realidade ao meu redor.

Com determinação, enfrentei os desafios da educação, fiz licenciatura em História e Pedagogia e o bacharelado em Direito, assinei meu termo de compromisso com a OAB/PR em maio de 2018. A minha paixão pelo aprendizado a levou ao magistério, onde, comecei a perceber a discrepância social e racial que permeava o Brasil. Tornar-me professora e advogada não era apenas uma realização pessoal, mas o início de uma missão de vida.

Ao mesmo tempo em que exercendo o magistério, decidi trilhar o caminho da educação, vendo nela uma ferramenta poderosa para a transformação social. Tornou-me professora, inspirando jovens a sonharem alto, independentemente de sua origem. Meu compromisso com a igualdade e a justiça guiou cada passo de na carreira.

Eu tive uma união estável com o pai dos meus filhos de 1995 a 2014. A maternidade trouxe alegrias e responsabilidades adicionais, principalmente depois da separação em que me tornei mãe solo, como muitas outras mulheres no Brasil. Com três filhos incríveis, eu encontrei apoio e motivação para continuar minha jornada. Minha primogênita, hoje com 28 anos, segue os passos da mãe, engajada na luta por um Brasil mais justo. Os gêmeos, que estão prestes a completar 20 anos, cresceram em um ambiente onde a desigualdade sempre foi um tema para reflexões diárias, com o objetivo de compreender o lugar social que ocupamos enquanto população negra.

Compreender o avanço da legislação conquistada pelo movimento negro e o progresso alcançado na busca por um Brasil mais inclusivo é uma necessidade cotidiana. Nossa casa é um espaço de diálogo aberto, onde as questões sociais e raciais são discutidas, e a consciência da importância da representatividade, da valorização da identidade negra é cultivada.

A bandeira de luta alçada aos quatro ventos é contra a desigualdade racial e social nunca perdeu ou perderá a sua intensidade. Minha voz ressoa não apenas nas salas de aula onde ensina ou na APP-Sindicato onde faço a militância, mas também nos tribunais onde defendo a justiça. Luto por um futuro em que a equidade seja a norma, não a exceção.

A minha trajetória de vida é um testemunho de como a determinação, a educação e o amor da família e pela nossa família podem ser agentes de mudança em uma sociedade desigual. Meu sonho é que todos os seres humanos possam ter sua dignidade humana resguardada em amplo sentido, para isso a educação plural, antirracista e decolonial é fundamental.

(Ilda Aparecida de Souza, 2024)

Fonte: arquivo pessoal

**ATIVIDADE**

**Agora é a sua vez!**

**Produza uma narrativa que rememore momentos que você presenciou e/ou viveu alguma experiência de preconceito racial.**

## Apêndice B - 2º Lampejo

### 2º LAMPEJO:

**Vamos escutar músicas de artistas negros, que problematizam o racismo na sociedade brasileira.**

#### Música 1

#### Boa Esperança, Emicida

Por mais que você corra, irmão  
 Pra sua guerra vão nem se lixar  
 Esse é o X da questão  
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
 E os camburão o que são?  
 Negreiros a retraficar  
 Favela ainda é senzala, Jão  
 Bomba relógio prestes a estourar  
  
 O tempero do mar foi lágrima de preto  
 Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto  
 Só desafeto, vida de inseto imundo  
 Indenização? Fama de vagabundo  
 Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto  
 A cor de Eto, maioria nos gueto  
 Monstro sequestro, capta três, rapta  
 Violência se adapta, um dia ela volta p'ocêis  
 Tipo campo de concentração, prantos em vão  
 Quis vida digna, estigma, indignação  
 O trabalho liberta, ou não?  
 C'essa frase quase que os Nazi varre judeu em extinção  
 Depressão no convés  
 Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois  
 Pique Jackass, mistério tipo Lago Ness, sério és  
 Tema da faculdade em que não pode pôr os pés  
 Vocês sabem, eu sei  
 Que até Bin Laden é made in USA  
 Tempo doido onde a KKK veste Obey (é quente memo)  
  
 Pode olhar num falei?  
 Aí, nessa equação chata, polícia mata, plow!  
 Médico salva? Não! Por quê? Cor de ladrão  
 Desacato invenção, maldosa intenção

Cabulosa inversão, jornal distorção  
Meu sangue na mão dos radical cristão  
Transcendental questão, não choca opinião  
Silêncio e cara no chão, conhece?  
Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece  
Vence o Datena, com luto e audiência  
Cura baixa escolaridade com auto de resistência  
Pois na era cyber, 'cês vai ler  
Os livro que roubou nosso passado igual Alzheimer, e vai verQue eu faço igual Burkina Faso  
Nóis quer ser dono do circo  
Cansamos da vida de palhaço  
É tipo Moisés e os hebreus, pés no breu  
Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu  
( 'Cê é loco meu)  
No veneno igual água e sódio (vai, vai, vai, vai, vai, vai)  
Vai vendo sem custódio  
Aguarde cenas no próximo episódio  
'Cês diz que nosso pau é grande  
Espera até ver nosso ódio  
  
Por mais que você corra, irmão  
Pra sua guerra vão nem se lixar  
Esse é o X da questão  
Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
E os camburão o que são?  
Negreiros a retraficar  
Favela ainda é senzala, Jão  
Bomba relógio prestes a estourar (Emicida, 2015).

Fonte: EMICIDA. **Boa esperança**. Álbum: Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. Gravadora: Laboratório Fantasma/Sony Music. 24 jun. 2015. Vídeo (3 min 3 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s96Xp0EmfDw>. Acesso em: 05 ago. 2024.

## Música 2

### Eu vim de lá - Kyan

#### Letra:

Vou ter que desabafar  
Ah, ah

Que eu vim de lá da favela, cotidiano complicado  
Nasci e cresci vendo roubo e guerra  
O certo agindo no errado  
Isso que tô falando do mano de farda  
Que teve educação, bem fundamentado  
Ganhou poder e a arma de fogo  
E me deu a escolha de pagar ou ser forjado

Eu sei que é errado  
Mas nasci e vivi vendo tudo isso  
E na escola nem o mais estudado  
Conseguiu explicar o porquê do racismo que eu tô sofrendo

Mas, senhor, por que tá me batendo?  
Mas, senhora, por que tá escondendo?  
Alguém me explica, eu não tô entendendo  
Por que sou medido sempre aonde chego?

Por que tão rindo do meu cabelo?  
Por que a branquinha me olha estranho?  
Por que ela acha que preto é feio?  
Oh, mãezinha, por que que eu não nasci branco?  
Se até na escola a professora Solange me olha com ódio e descaso  
Porque sua filha perdeu a vaga pra mais um pretinho privilegiado

E ela que disse, na sala falou  
Cota é desculpa pra ser vagabundo  
Preto e branco é a mema' coisa  
E o racismo é desculpa pra tudo

Sai da escola educado por ela  
E revoltado com tudo que via  
A vida corrida, tem o preto e o branco  
E a largada é a 'mema fita

Mas aí, professora  
Hoje estourei e cheguei aqui em cima  
E chegando aqui, encontrei menos preto

E muito mais branco do que eu gostaria

Professora, me explica por que só tem branco

No espaço de pessoa rica?

Por que branco é o cara que grava?

Por que é o branco quem me entrevista?

Por que é o branco quem me contrata?

Por que é o branco quem administra?

Por que o rap é cultura de preto e o branco que fala e a moda dita?

E por que normalmente o cara preto serve

E o cara branco é quem manda?

E por que que meu papo é pra preto

E as balada que canto só tem gente branca?

Mas se o preto e o branco é igual

E mais da metade do Brasil é preto

Por que no jantar com mais de 20 rico

De todos os ricos sou o único preto?

É, sou o único preto

Ahn, sou o único preto

É, sou o único preto

Ó, senhor, nos guarde, por favor

Olhe e vigie os nossos caminhos

Se não existisse o grupo Racionais

Provavelmente eu quem taria servindo

Ó, menor, me escuta

Que eu tô na luta pra não ser bandido

Investe seu tempo no seu talento

Pra erguer a família e tá sendo servido

Ó, senhor, por favor

Cuide e guarde dos nossos meninos

Uso de espelho sempre Racionais

Pra te incentivar a não tá mais servindo

Ó, menor, me escuta

Que eu tô na luta pra não ser bandido  
Investe seu tempo no seu talento  
Pra erguer a família e tá sendo servido

É, tá sendo servido  
É, tá sendo servido  
Ó, senhor, por favor  
Cuide e guarde dos nossos meninos  
Ó, senhor, por favor  
Cuide e guarde dos nossos meninos

Valeu, valeu! É nós! (Kyan, 2021).

Fonte: KYAN. **Eu Vim de Lá**. Série: Perfil. Gravadora: PineappleStormTV, 21 abr. 2021.  
Vídeo (3 min 30 seg). Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=kvIR8iQh47k&list=RDkvIR8iQh47k&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=kvIR8iQh47k&list=RDkvIR8iQh47k&start_radio=1).  
Acesso em: 05 ago. 2024.

### ATIVIDADE

**Após a leitura da música, produza uma narrativa escrita respondendo e ou refletindo as problemáticas/ questões das músicas em forma de narrativa.**

## Apêndice C - 3º Lampejo

### 3º LAMPEJO:

**Vamos ler um fragmento literário escrito por Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de despejo diário de uma favelada(2014) ”.**

#### **Fragmento literário 1- 13 de maio de 1958**

Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

—Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

—"Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

...Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!  
(Jesus, 2014, p.27-28)

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

### Fragmento literário 2- 16 de junho de 1958

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

—É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

...Um dia, um branco disse-me:

—Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (Jesus, 2014, p. 59)

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

**ATIVIDADE**

**Após a leitura do diário, produza uma carta endereçada para Carolina Maria de Jesus contando como está a população negra no Brasil na atualidade.**

## Apêndice D - 4º Lampejo

### 4º LAMPEJO:

Vamos assistir os fragmentos filmicos abaixo

#### Filme 1

- Ó paí, ó (2007)

Fonte: Ó PAÍ Ó. Direção: Monique Gardenberg. Produção: Guel Arraes, Augusto Casé, Maria Ionescu. Gravadora: Europa Filmes, 2007. Vídeo (88 min). Disponível em: <https://youtu.be/rNf4FK4CLIs?si=r70GpqKcxVKyJzHl>. Acesso em: 04 ago. 2024.

#### Filme 2

- Medida provisória (2022)

Fonte: MEDIDA PROVISÓRIA. Direção: Lázaro Ramos. Roteiro: Lázaro Ramos, Lusa Silvestre. Produtoras: Lereby Produções; Lata Filmes; Globo Filmes; Melanina Acentuada, 2022. Vídeo (94 min).

### ATIVIDADE

**Depois da reflexão dos fragmentos filmicos, produza um manifesto contra o racismo no Brasil.**

**Apêndice E - 5º Lampejo****5º LAMPEJO:****Vamos ler notícias de jornais com pessoas negras em foco.****Notícia 1**

1) A parda Luiza – dia: 04/01/1887 – página: 2- Gazeta da tarde (RJ)

Hontem, as 9 horas da noite apresentou-se na 8ª estação a parda Luiza, que expoz perante o subdelegado respectivo o seguinte: “ há tempos tendo adoecido em casa do seu suposto senhor Fuão Leite Junior. Este receiando que seu mal fosse incurável, passou-lhe carta de liberdade para fugir a pagamentos de curativos, mandando como livre. Que o era de direito, para o hospital da misericórdia, onde entrou para a enfermaria reservada as pessoas indigentes. Mais tarde devido aos cuidados dos clínicos da santa casa, ficou perfeitamente sã e obteve alta. Sahu la satisfeita, feliz porque em lugar de encontrar com o tumulto, enfrentava a liberdade. Um dia seu supposto senhor encontrou-a na trabalhando para si, para o seu sustento. Della se aproximou:

- que é isto Luiza, esta boa?

- sim, meu senhor

Ah! Onde esta a tua carta?

- esta aqui. Fez ela indicou o seio

E Sr. Leite Junior, sem mais nem menos, apoderou-se do titulo de liberdade que passara pelo seu próprio punho, reduzindo pessoa livre ao captiveiro

Fonte: GAZETA DA TARDE. A parda Luiza. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1887, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/226688/6840>. Acesso em: 4 mar. 2025.

## Notícia 2

1) Inqualificável barbaridade- dia 15/03/1887- página 2- Gazeta da tarde (RJ)

*[...] trata-se da applicação horrorosa de torturas a um escravizado: seja este novo caso referido para vergonha daquelles que ainda se batem pela continuação do do reginen bárbaro do vergalho, do vira-mundo e outros instrumentos de supplicio que são a característica brutal da escravidão: custar-nos-hia dar credito ao horrível crime que vamos dar noticia, se infelizmente scenas desta natureza não fossem por desgraça communs aos dramas das senzalas, dramas tristíssimos e lugubres, que ainda alguma estranheza causam quando conhecidos, porque a maioria delles ficam sepultados no âmbito das fazendas em que se dão. (Gazeta da Tarde, 1887).*

Fonte: GAZETA DA TARDE. Inqualificável barbaridade. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 15 mar. 1887, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/226688/7064>. Acesso em: 4 mar. 2025.

## Notícia 3

### **RAPAZ NEGRO REGISTRA BOLETIM DE OCORRÊNCIA EM QUE DIZ TER SIDO ACUSADO DE ROUBAR BICICLETA POR CASAL NO LEBLON, ZONA SUL DO RIO.**

O professor de surfe Matheus Nunes Ribeiro, de 22 anos, que é negro, registrou um boletim de ocorrência online na polícia nesta segunda-feira (14).

Ele disse que foi acusado de roubar uma bicicleta por um casal de jovens no Leblon, Zona Sul do Rio, no último sábado (12).

Matheus contou que estava esperando pela namorada na frente do Shopping Leblon, na Avenida Afrânio de Melo Franco. De repente, um casal de jovens se aproximou dele e a menina perguntou:

"Você pegou essa *bike*, não foi? Essa *bike* é minha".

Ele negou e disse que mostrou fotos antigas dele com a mesma bicicleta. O professor de surfe postou um vídeo nas redes sociais, que teria sido feito depois de uma primeira discussão com o casal.

O vídeo mostra Matheus e o namorado da jovem próximos um do outro, com este último segurando o cadeado da bicicleta da namorada.

"É que acabou de roubar a bicicleta dela, é igualzinha, desculpa", disse o rapaz, aparentemente tentando justificar a abordagem.

A partir daí, eles iniciam um diálogo.

*"Você conseguiu? Você conseguiu?", perguntou o professor, sobre a tentativa de encaixar o cadeado na bicicleta dele.*

*"Não", afirmou o jovem que estava com a menina que dizia que teve a bike furtada.*

*"O que vocês acabaram de falar e o que eu respondi?", questionou Matheus.*

*"Eu não te acusei, só estou te perguntando", disse o jovem, interrompido pelo professor que, revoltado, no vídeo, exige que o casal se retire. (G1 Rio, 2021, grifos do autor).*

Fonte: G1 RIO. Rapaz negro registra boletim de ocorrência em que diz ter sido acusado de roubar bicicleta por casal no Leblon, Zona Sul do Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/14/rapaz-negro-registra-boletim-de-ocorrencia-em-que-diz-ter-sido-acusado-de-roubar-bicicleta-por-casal-em-frente-a-shopping-no-rio.ghtml>. Acesso em: 05 ago. 2024.

#### **Notícia 4**

##### **Polícia mata homem asfixiado com bomba de gás ao prendê-lo em viatura**

Um homem negro de 38 anos morreu após passar por uma abordagem realizada por policiais rodoviários federais no município de Umbaúba, litoral sul de Sergipe. Genivaldo de Jesus Santos não resistiu após ser submetido a uma ação truculenta da PRF (Polícia Rodoviária Federal), que, de acordo com vídeos e detalhes do boletim de ocorrência, mostram que os agentes usaram o que parecem ser bombas de gás lacrimogênio para dominarem o homem. Segundo laudo do IML (Instituto Médico Legal), a causa da morte foi "insuficiência aguda secundária a asfixia".

Segundo testemunhas, ele foi abordado na tarde desta quarta-feira (25) em uma blitz na rodovia BR-101, enquanto pilotava uma motocicleta. Imagens de um vídeo gravado por uma pessoa que presenciou a cena mostram que a ação começa com três agentes que se lançam sobre o homem, na tentativa de o imobilizar ao encontrarem uma cartela de remédios com ele.

Sobrinho da vítima, Wallison de Jesus disse que estava perto do tio no momento em que ele foi abordado pelos policiais. Em um vídeo captado por populares, é possível ver o momento em que Genivaldo ergue os braços, demonstrando colaborar. Porém, por várias vezes na gravação é possível ouvir os policiais gritando com ele e até o ofendendo. Mais tarde, ele é visto no porta-malas, com fumaça - ainda não confirmada se gás lacrimogênio - escapando da viatura.

"Foi dada a ordem de parada, ele parou, botou a moto no tripé e atendeu todos os comandos que o policial deu. O policial disse para ele levantar a camisa, ele levantou, e falou para o policial que estava com remédios e receita no bolso, indicando que tinha problemas mentais", explicou Wallisson, ao portal da Rádio Fan F1, de Sergipe.

Em entrevista ao "SE TV", da TV Sergipe, afiliada da Globo, o sobrinho acrescentou: "Eu cheguei no momento em que aconteceu. Em nenhum momento ele exibiu força para não deixar eles abordarem. No momento em que ele foi abordado, ele levantou as mãos, levantou a camisa e mostrou que não estava armado".(O Tempo Brasil, 2022).

Fonte: O TEMPO BRASIL. Polícia mata homem asfixiado com bomba de gás ao prendê-lo em viatura. **O tempo Brasil**, Aracaju, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/policia-mata-homem-asfixiado-com-bomba-de-gas-ao-prende-lo-em-viatura-1.2674585>. Acesso em: 05 ago. 2024.

### **ATIVIDADE**

**Agora vamos fazer umas produções em formato de jornal.**

**Escreva uma notícia para um jornal.**

**Nesse noticiário, você deverá denunciar o racismo presente na sociedade brasileira e formas de ação da sociedade no combate.**

**Apêndice F - 6º Lampejo****6º LAMPEJO:**

**Vamos observar e conversar sobre as seguintes obras de arte.**

- Disponível em: **Exposição 20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil (artigo19.org)**. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

**Obra 1**

**Giz de cera cor da pele**

**Fonte: Toni D'Agostinho (2020)**



**Obra 2****Somos a maioria****Fonte: Cristo Dias (2020)**

75% dos mortos pelas polícias brasileiras são negros.  
-FBSP



cristo

**Obra 3****O poder de um sonho****Fonte: Ana Paloma Barbosa da Silva (2020)**



**Obra 4****Marquinha****Fonte: Brum (2020)**

OLHA, MÃE,  
EU TENHO A  
MESMA MARQUINHA  
DE NASCENÇA QUE  
A SENHORA...



**Obra 5****As Contas****Fonte: Uberê Guelé (2020)**

**ATIVIDADE**

**Após refletir sobre as imagens produza desenhos que combatam o racismo.**