



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ediléa de Andrade Freitas de Jesus

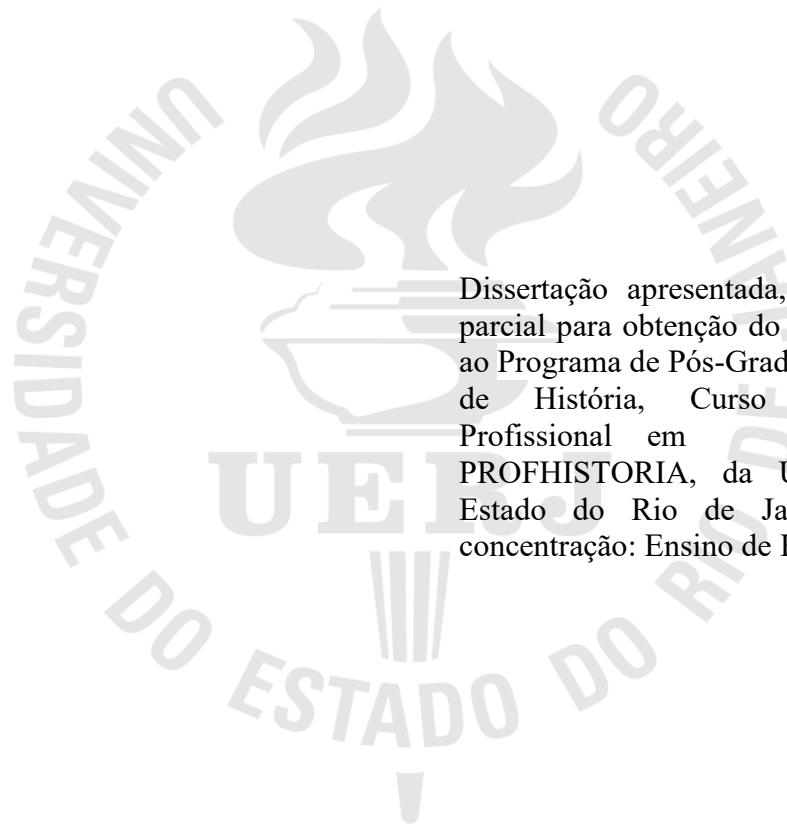
**De objeto a sujeito da História: a escrita como um ato de tornar-se**

São Gonçalo

2026

Ediléa de Andrade Freitas de Jesus

**De objeto a sujeito da História: a escrita como um ato de tornar-se**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Lima da Silva

São Gonçalo

2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

J58 Jesus, Ediléa de Andrade Freitas de.  
TESE De objeto a sujeito da História: a escrita como um ato de tornar-se /  
Ediléa de Andrade Freitas de Jesus. – 2026.  
125 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Lima da Silva.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional  
PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Racismo na literatura – Teses.  
3. Poder (Psicologia) – Teses. I. Silva, Alexandra Lima da. II. Universidade  
do Estado Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III.  
Título.

CRB/7 – 4994 CDU 93(07)

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

---

Assinatura

---

Data

Ediléa de Andrade Freitas de Jesus

**De objeto a sujeito da História: a escrita como um ato de tornar-se**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 12 de março de 2026.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alexandra Lima da Silva (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Marcelo Fronza  
Universidade Federal de Mato Grosso

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iamara da Silva Viana  
Faculdade de Educação - UERJ

São Gonçalo

2026

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Edimeia Silva de Andrade (*in memoriam*), que faleceu durante o processo de conclusão do mestrado. Sem ela, eu nunca teria chegado até aqui. Agradeço por tudo o que ela precisou fazer para criar minha irmã e a mim sozinha. Ela nunca nos deixou faltar nada e, mesmo sendo pessoas pobres, sempre tivemos uma vida tranquila e um lar feliz. Agradeço por ela ter me ensinado a não desistir dos meus objetivos e a continuar mesmo diante da dor e do medo. Se não fosse por ela, eu não teria conseguido concluir este trabalho após sua perda. Assim, concluo este trabalho para honrá-la e dedicá-lo a ela, uma mulher negra e periférica, como muitas daquelas às quais me refiro nesta dissertação.

Agradeço à espiritualidade por me inspirar, me guiar e me abençoar em todos os momentos desse ciclo.

Agradeço ao meu filho, Davi, pela compreensão de, muitas vezes, ter que ficar sozinho para que eu pudesse frequentar as aulas ou me isolar a fim de realizar meu processo de escrita. Agradeço também por ser o meu grande motivo para concluir este trabalho e me tornar um exemplo para ele.

Agradeço à minha irmã por toda a ajuda e parceria que sempre tivemos, bem como pelo incentivo constante em todos os momentos em que pensei em desistir. Sem ela, eu não conseguiria.

Agradeço ao meu marido por me ajudar nas horas difíceis e por me apoiar sempre.

Agradeço à professora orientadora Alexandra Lima, que, sempre com muita gentileza e disponibilidade, me auxiliou, me incentivou e me ajudou a chegar a este momento. Sua dedicação e orientação me permitiram construir essa trajetória.

Agradeço à professora Iamara por suas aulas maravilhosas e por seu discurso tão motivador sobre ser uma educadora capaz de fazer a diferença. Enquanto o sistema busca nos diminuir e nos fazer desistir, palavras como as da professora Iamara nos motivam, nos animam e nos fazem ser melhores.

Agradeço ao professor Marcelo Fronza por aceitar o convite para fazer parte da banca de qualificação e da banca da defesa final. Agradeço por disponibilizar seu tempo para ler meu trabalho de forma atenciosa e dedicada, bem como por realizar sugestões e apontamentos fundamentais para que esta dissertação pudesse ser defendida.

Agradeço às minhas alunas do C.E. Ana Neri, do NEJA I, que aceitaram participar

desta proposta e realizaram todas as atividades com muita dedicação e alegria.

Agradeço a todos os professores do ProfHistória por fazerem parte desse projeto maravilhoso, que possibilita aos professores da rede pública se especializarem e contribui para a garantia da qualidade do ensino público.

Não poderia deixar de agradecer a Pollyana de Oliveira, chefe da seção da secretaria, pela paciência e pelo cuidado com os alunos matriculados na UERJ.

## RESUMO

JESUS, Ediléa de Andrade Freitas de. *De objeto a sujeito da História: a escrita como um ato de tornar-se*. 2026. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2026.

O presente trabalho pretendeu analisar como a construção de um falso protagonismo negro, representado na literatura infantil no final do século XX e início do século XXI, contribuiu para a manutenção e a propagação de valores e crenças racistas por meio de narrativas que trouxeram representações negativas da população negra e de seus descendentes, reforçando estereótipos que levaram à desumanização e à ridicularização dessa população por meio de sua desqualificação moral, física e intelectual apresentada nessas histórias. Assim, contribuiu para que o preconceito racial e a rejeição pela cor e pelos corpos fossem internalizados desde a infância e atravessassem toda a formação desses indivíduos enquanto pessoas pretas, vítimas de um processo de tráfico transatlântico. Nessa perspectiva, compreender como a falsa ideia de democracia racial serviu como mecanismo de exclusão e manutenção das péssimas condições da população negra, da mesma forma como promoveu o silenciamento de debates sobre o racismo, atrasos em ações afirmativas e formulação de leis que buscam reparação histórica. Assim, compreender como narrativas harmoniosas e democráticas, intensificaram, de forma muito sutil, estereótipos negativos, exclusão e marginalização dos grupos não brancos, assim como a internalização da rejeição, por parcela da população negra, de sua identidade, de seu corpo e de sua cor, que, baseadas na ideia forjada de meritocracia e capacidade individual, reforçaram o pacto narcísico da branquitude, garantindo ao indivíduo branco maiores privilégios e espaços de poder, prestígio e controle social.

Palavras-chaves: ensino de História, racismo, empoderamento negro, pertencimento, escrevivência.

## ABSTRACT

JESUS, Ediléa de Andrade Freitas de. From object to subject of History: writing as an act of becoming. 2026. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2026.

The present study sought to analyze how the construction of a false Black protagonism, represented in children's literature at the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, contributed to the maintenance and dissemination of racist values and beliefs through narratives that presented negative representations of the Black population and their descendants, reinforcing stereotypes that led to the dehumanization and ridiculing of this population through their moral, physical, and intellectual disqualification as portrayed in these stories. In this way, it contributed to the internalization of racial prejudice and the rejection of skin color and Black bodies from early childhood, extending throughout the entire formation of these individuals as Black people, victims of the transatlantic trafficking process. From this perspective, it becomes essential to understand how the false idea of racial democracy served as a mechanism of exclusion and of maintaining the poor living conditions of the Black population, while also promoting the silencing of debates on racism, delaying affirmative actions, and hindering the formulation of laws aimed at historical reparation. Thus, the discourse of racial democracy, through harmonious and democratic narratives, subtly perpetuated negative stereotypes, exclusion, and marginalization of non-white groups, as well as the internalization—by part of the Black population—of the rejection of their own identity, bodies, and skin color. Based on the fabricated idea of meritocracy and individual ability, these processes reinforced the narcissistic pact of whiteness, ensuring greater privileges and access to spaces of power, prestige, and social control for white individuals.

Keywords: history teaching, racismo, black empowerment, belonging, *escrevivência*.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1	<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>16</b>
2	<b>PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>24</b>
3	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>25</b>
4	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
5	<b>A LITERATURA INFANTIL, A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E A RECUSA POR SI MESMO .....</b>	<b>39</b>
5.1	<b>Protagonismo à brasileira .....</b>	<b>49</b>
6	<b>A DOR DA COR: A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS NEGRAS VÍTIMAS DOS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA MATERIAL E SIMBÓLICA .....</b>	<b>56</b>
7	<b>A AUTOBIOGRAFIA COMO UM ATO DE TORNAR-SE .....</b>	<b>75</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO A – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA E CRONOGRAMA .....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO B – FOTOGRAFIA DAS ETAPAS DO PROJETO .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo discutir como o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, aplicado na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizada em uma área periférica da cidade de Mesquita, pode contribuir para superar a resistência desses alunos negros na aceitação de sua cor preta e de seus matizes identitários e, assim, contribuir para a desconstrução de valores e crenças negativas que os alunos têm de si mesmos e do grupo étnico do qual fazem parte, além de valorizar suas histórias individuais e sua importância na dinâmica de desenvolvimento de seu território, reconhecendo sua potência como atores sociais.

De igual modo, busca-se desconstruir as marcas de uma educação colonial racista construída em uma relação unilateral de poder, que constitui um modelo eurocêntrico normativo de conhecimento, beleza, sexualidade e outras áreas da existência humana, o qual coloca a população não branca em um lugar de inferioridade e subalternidade, permitindo a desqualificação do outro. Ou seja, parte-se da ideia do desaprender para aprender: aprender a constatar os efeitos da colonialidade; aprender a questionar o lugar de poder determinado pela cor da pele ou pela identidade étnica da qual se faz parte; aprender a questionar o sistema de dominação que reforça desigualdades e, com isso, aprender a resistir e lutar contra estruturas sociais baseadas no preconceito de cor, para, assim, combater e corrigir injustiças do passado e contribuir para um presente e um futuro mais justos e igualitários.

Penso que planejar uma educação antirracista para estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) seja fundamental para promover um ambiente mais inclusivo, capaz de acolher as experiências vividas por esses alunos, valorizando suas vivências e suas memórias de conquistas, de luta e de resistência, que foram silenciadas e ignoradas pelas histórias oficiais, possibilitando um novo olhar sobre si mesmos.

Considero importante trabalhar dentro de uma abordagem que lhes permita enxergar seu potencial enquanto pessoas que trabalham, estudam e transformam a vida de suas famílias e de sua comunidade, sendo sinônimo de resistência e determinação, pois, mesmo em meio a tantas adversidades, retornam à escola em busca de melhores condições de vida e crescimento pessoal. Diante disso, a proposta para trabalhar em uma turma multigeracional é pensar uma educação que contribua para a equidade racial, possibilitando o encontro de diversas vozes em torno da luta antirracista, fazendo da sala de aula um espaço realmente democrático que permita a prática de pensar o tempo, a história, a representação e as diferentes narrativas, respeitando o

direito de alunos de diferentes gerações terem acesso a uma reeducação libertadora e transformadora que possa ajudar a corrigir práticas discriminatórias já enraizadas na sociedade, promovendo mudanças nos espaços de trabalho, na política e nas relações sociais.

Muitas vezes, o racismo se manifesta de forma estrutural e inconsciente, sendo praticado por falta de conhecimento ou por costumes e crenças transmitidos ao longo da vida. Ao promover uma educação antirracista para adultos, é possível desconstruir preconceitos, proporcionar autoestima, permitir a aceitação de seu corpo, sua cor e sua identidade negra, ampliando perspectivas de futuro e modificando comportamentos pessoais e coletivos em diferentes áreas da sociedade.

Incluir uma turma multigeracional no debate antirracista é combater o etarismo educacional, é garantir que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento, independentemente da fase da vida em que estejam mostrando que a aprendizagem é um processo permanente e que todas as idades têm direito e potencial para aprender, adquirir conhecimento e transformar sua realidade.

Minha escolha em trabalhar com alunos que estão regressando para a escola em diferentes fases da vida é ter a oportunidade de não somente propor uma educação antirracista, mas também a possibilidade de desconstruir uma educação racista que, por muito tempo, foi praticada nas escolas e que funcionava a serviço dos interesses do Estado. É voltar ao passado e proporcionar o entendimento sobre os recursos e estratégias usados para construir e forjar a imagem desqualificada do negro. Além disso, é trazer à urgência da implementação de uma educação que promova equidade racial e justiça social. Para tal objetivo, faz-se necessário trazer para as aulas de História discussões acerca das desigualdades e do processo histórico de produção do racismo enquanto construção social que desqualifica e inferioriza o outro, ao mesmo tempo em que impõe barreiras sociais e econômicas que impedem o seu pleno desenvolvimento.

Outro ponto relevante é que, por meio desta proposição, foi possível compartilhar experiências e atividades que sirvam de apoio para a prática pedagógica dos demais docentes que trabalham com jovens e adultos e que estão engajados na luta por uma educação transformadora, compreendendo a importância de trazer o tema para as aulas de História, ajudando a promover uma educação verdadeiramente antirracista e libertadora em uma turma intergeracional.

A escola, enquanto instituição social, por muito tempo exerceu domínio na formação do indivíduo, na aquisição de conhecimentos e no controle da formação do saber, sendo este último formulado para atender aos interesses das elites que detêm o poder e o controle do Estado.

Diante disso, a escola, por muito tempo, reforçou valores e comportamentos racistas baseados em uma educação colonial, produzida pela elite que se inspira em padrões eurocêntricos de produção de conhecimento, estimulando e reproduzindo o racismo em todas as esferas sociais. Porém, agora, a escola tem o dever ético e moral de se reconstruir, se reformular e se refazer, reconhecendo seus erros do passado e adotando uma posição diferente, adequando o seu fazer pedagógico às novas demandas sociais.

A renovação da escola e a potência transformadora do ensino de História podem romper com a tradicional formação do aluno voltada para atender os interesses do Estado e da classe dominante e assim contribuir para uma educação transformadora capaz de atravessar as barreiras que separam e excluem determinados grupos raciais transformando o ambiente escolar num lugar realmente inclusivo, fazendo com que a escola deixe de ser uma fronteira e se torne uma ponte: um lugar que aproxima e inclui, que valoriza e acolhe as diferenças, que resgata identidades, que estimula o empoderamento e que garante representatividade.

Nesse contexto, a escola e o ensino de História se tornam uma poderosa aliada na busca por equidade racial, com suas práticas pedagógicas voltadas para as novas demandas que surgem na sociedade, tendo a oportunidade de colaborar com a desconstrução do racismo e suas consequências a partir da formação de alunos mais conscientes e preparados para enfrentar e transformar as injustiças sociais, confrontando as estruturas de poder que sustentam e reforçam as práticas racistas.

Dispondo-me a formulação de um trabalho de resgate a autoestima, valorização e reconhecimento da identidade negra, de aceitação e empoderamento de seus corpos e de sua cor, descolonizando a consciência de todo repertório negativo que foi construído e reforçado pela sociedade brasileira sobre a população negra e seus descendentes.

Não quero falar, neste trabalho, sobre as ausências ou o apagamento de figuras negras como protagonistas da História, mas sobre a sua presença e como ela se deu, focando na produção literária produzida no Brasil, especialmente aquela voltada para o público infantil. Analisar como o mito da democracia racial e os valores da branquitude, no período que corresponde ao final do século XX e ao início do século XXI, conseguiram, por meio da escola e da literatura infantil, simular um protagonismo negro, ao mesmo tempo em que reforçavam estereótipos negativos e práticas racistas, diminuindo a importância desses personagens ou, por vezes, desmerecendo e ridicularizando seu papel protagonizante. Segundo Cuti (2010, p.16), “A escravidão havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade”.

Partindo da afirmativa de Cuti, minha intenção nesse trabalho é evidenciar como a literatura infantil contribuiu para que desde muito cedo as crianças já rejeitassem sua origem negra, sua história e sua cor, internalizando e acatando sua condição de raça inferiorizada desde a sua infância e que estará consolidado já na fase adulta e a partir daí desconstruir visões estereotipadas e subalternizadas da população não branca, contribuindo para que o empoderamento negro alcance todas as áreas da sociedade, principalmente aquelas em que mais são afetadas pelo racismo. Acredito que, partindo da análise de textos literários será possível estabelecer uma abordagem comparativa, um método que permitirá observar as diferentes formas utilizadas para se construir e reproduzir atitudes e julgamentos baseados em critérios raciais que concebem a ideia de diferença como oposição e inferiorização do outro, fazendo com que o leitor ainda na infância consiga perceber no texto a projeção daquilo que querem que sejam, que sintam e que aceitem, criando modelos e padrões apropriados pela sociedade, formulando seu julgamento sobre si e sobre os outros.

Com isso, entendo que a partir da análise comparativa dessas narrativas será possível que o aluno, agora adulto, seja capaz de compreender como esses textos influenciaram na sua formação enquanto crianças pretas e quanto contribuíram para reforçar racismo recreativo, baixa autoestima, isolamento e discriminação, incentivados muitas vezes pela reprodução de estereótipos negativos encontrados nos livros escritos para crianças.

A partir de uma leitura crítica e comparativa dos textos selecionados, foi possível observar as intenções e sugestões explícitas e implícitas nas obras analisadas, possibilitando a percepção da manipulação ideológica capaz de explicar e compreender a realidade que está sendo estudada e, diante disso, ressignificar o papel do negro enquanto sujeito social, que resiste e que tem condições de combater a discriminação e o preconceito racial, ampliando o entendimento de como essa divisão social, baseada na raça, tratada aqui como um conceito socialmente construído, se dá. Com isso, é possível criar argumentos que possibilitem explicar a condição social do negro, a necessidade de reparação histórica e os desafios impostos a essa população desde o tráfico atlântico e, assim, compreender a urgência de integrar-se à luta antirracista e resgatar o empoderamento que lhe foi retirado. Segundo Hartog citado em Ruiz (2010, p. 78), “a forma mais acertada para construir o próprio ponto de vista seria adotar uma abordagem comparativa, poderíamos tentar encontrar uma nova fonte de análise e de trabalho a partir da literatura”.

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das várias situações e problemas;

significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitem explicar a si próprios e os outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (Ruiz, 2010, p 77-78).

Minha proposta metodológica final é produzir, com os alunos, sua autobiografia, um gênero literário que conta a sua história, que valoriza a sua existência e suas vivências e, a partir de um novo olhar, revisitar suas memórias e ressignificar dores e lutas, ressaltando a importância de suas experiências individuais e conquistas pessoais, considerando o protagonismo desses alunos de diferentes faixas etárias, que precisam se ver e ser vistos como autores de sua própria história e como figuras centrais na dinâmica de sua comunidade. O sentido deste trabalho é fazer com que esses alunos possam escrever sobre si mesmos não apenas como uma escrita literária, um relato de suas vidas, mas como um ato político, um movimento de resistência à busca por tornar-se. Concordando com Kilomba (2019, p. 28) ao dizer que “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou”.

Daí a importância de encorajar esses alunos a falarem sobre suas experiências traumáticas de racismo diário e de silenciamentos impostos, transformando dores e injustiças em lutas e resistências, construindo um novo olhar, desconstruindo valores negativos internalizados sobre si mesmos e sobre o grupo do qual fazem parte, deixando de ser objeto para se tornar sujeito de sua própria história, percebendo a sua importância na construção de sua comunidade e na transformação de sua própria realidade. Por meio da escrita de si mesmo, Kilomba (2019, p. 28) acrescenta dizendo que “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político”. Nesse sentido, o aluno tem a oportunidade de se autorrepresentar, contando sua experiência de vida por meio da literatura, rompendo com a narrativa colonial que concede o direito de falar a alguns e impõe o silêncio a outros. E, com o ato de escrever sobre si mesmo por meio da elaboração da autobiografia, pode-se descolonizar a ideia de quem pode falar, de quem pode ser falado, como se falar e sobre o que se pode falar, tornando sujeito aquele que, na maioria das vezes, é visto somente como objeto, descrito sem protagonismo e sempre pela visão do outro que o descreve e o classifica. “Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor validada/o e legitimada/o ao reinventar a

si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada”. (Kilomba, 2019, p. 28).

Conceder o protagonismo a esses alunos por meio de sua escrita, da escrita de sua vivência, dos traumas, lutas e conquistas que marcaram sua trajetória de vida como população descendente de negros escravizados, marcada pela exclusão e pelo silenciamento, é dar-lhes a possibilidade de sair da invisibilidade e do apagamento impostos durante séculos e colocá-los em um espaço de valorização da memória, da resistência e da afirmação de identidades.

Ao escrever sobre suas experiências, os alunos estarão produzindo o que Conceição Evaristo chama de *escrevivência*, escrever vivência, descrever as angústias e emoções de seu viver, construindo resistência por meio da escrita, para que, a partir da literatura, novas histórias sejam narradas em uma perspectiva legítima da população marginalizada ser vista e respeitada. A *escrevivência*, termo criado por Conceição Evaristo, transforma vivências em literatura, rompendo com modelos hegemônicos de produção do conhecimento e permitindo voz a grupos que foram historicamente invisibilizados.

Evaristo, em uma entrevista ao jornal Estado de Minas a Walter Sebastião, em 2004, afirma que a literatura produzida pelas escritoras negras assume um procedimento literário que funciona, muitas vezes, como assunção do que ficou recalcado e silenciado pela História. A afirmação de Evaristo deixa claro que desde o momento em que usou o termo “*escrevivência*” pela primeira vez, quis estabelecer uma intrínseca relação entre o ato de escrever literatura e a intenção de assumir o que foi vivenciado por negros e negras ao longo da história do Brasil (Duarte; Côrtes; Pereira, 2023, p. 17)

Nessa perspectiva, a *escrevivência* sabota a soberania dos padrões estabelecidos e cria espaço para a população que deseja se representar, mas, agora, com narrativas que ajudam a desconstruir representações e estereótipos negativos criados sobre a população negra, denunciando desigualdades raciais, opressões e a herança colonial do processo diaspórico da população africana e de seus descendentes. Evaristo (2023, p. 17) argumenta que “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”, acolhendo relatos de vidas marcadas por dores e lutas que o processo de escravidão deixou.

É preciso incomodar as estruturas dominantes e criar oportunidades para que outras histórias sejam contadas, agora não mais pelo dominador que, por muito tempo, criou nossas histórias e forjou nossas identidades, limitando nossa existência apenas à condição de dominado, mas é chegado o momento de a população negra contar sua própria história, romper a opressão imposta e o silenciamento de suas vozes. Dessa forma, “*escrevivência* torna-se uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade ou a

experiências concretas de vidas negras que motivam a escrita literária”.

Ao apoderar-se do direito de escrever e viver, de ser e de estar, é possível também ressignificar emoções e sonhos, permitindo que novas narrativas contribuam para reconhecimento de seu pertencimento e da sua potencialidade enquanto sujeito social.

Divido a reflexão desse trabalho em três sessões. Abordo na quinta sessão a discussão sobre literatura, infância e ensino de História, defendendo a ideia que a literatura infantil, articulada à escola, não atua apenas como entretenimento, mas também como instrumento de formação de valores, comportamentos e visões de mundo. Em muitas obras, o chamado protagonismo negro é apenas aparente: mesmo quando personagens negros ocupam o centro da narrativa, continuam marcados por inferiorização, ridicularização e desumanização. Nesse capítulo apresento essa literatura também como fonte histórica compreendendo que a ficção está entrelaçada à realidade quando o escritor cria suas fantasias a partir de suas experiências sociais, permitindo que o aluno se aproxime do conteúdo estudado e facilite a compreensão dos diferentes processos históricos, tornando-se capaz de entender o passado de forma consciente e aprendendo a questionar conflitos, silêncios e disputas do tempo presente. Além disso, abro a possibilidade de construir um olhar atento sobre a função desses textos em determinado tempo e espaço, bem como sobre as formas de manipulação na formação do indivíduo enquanto sujeito social. Acredito que esse capítulo seja importante para esse trabalho pois fundamenta a crítica às narrativas escolares que naturalizam a branquitude, assim como explica como a rejeição por si mesmo começa cedo, no imaginário infantil, possibilitando a reflexão sobre como essa recusa pela identidade negra é um produto de processos históricos e sociais marcados pelo racismo estrutural.

Na sexta sessão trago a reflexão sobre racismo, desigualdades e suas consequências, onde apresento uma análise sobre a branquitude como estrutura histórica de poder, sustentada pelo mito da democracia racial, pela meritocracia e pelo pacto narcísico que preserva privilégios brancos, mostrando que o racismo não produz apenas desigualdade material, mas também simbólica, organizando exclusões, legitimando violências e naturalizando a necropolítica sobre corpos negros e periféricos, além de sofrimento psíquico produzidos por imagens negativas do negro. Esse capítulo explica como o racismo estrutura desigualdades e fere a identidade. Analisa como o racismo pode causar sofrimento psicológico contribuindo para o desenvolvimento de problemas emocionais mais sérios, demonstrando que quando essas experiências acontecem na infância, os efeitos podem ser ainda mais profundos, pois é nessa fase que a identidade está sendo construída e crianças que sofrem racismo podem passar a rejeitar características próprias, como o cabelo, a cor da pele ou sua origem cultural.

E na sétima sessão discutimos a importância da escrituragem, autobiografia e o ensino de Jovens e Adultos, apresentando a autobiografia como um ato de tornar-se deslocando a discussão para a EJA. Essa sessão reforça a importância de pensar uma educação antirracista em uma turma multigeracional, entendendo que a aprendizagem é um processo contínuo e todos têm o direito a uma educação libertadora. Diante disso, propõem, para esses alunos de diferentes fases da vida, uma reeducação voltada à descolonização das consciências de todo repertório negativo criado sobre a população negra, reconhecendo suas experiências e a sua importância enquanto sujeito social, transformando o espaço escolar em um ambiente de escuta, acolhimento e pertencimento. Aqui também será apresentada a autobiografia e a escrituragem como ato político: escrever sobre si deixa de ser simples relato e passa a ser gesto de cura, afirmação, memória e autoria, argumentando que a escrita autobiográfica pode transformar essa dor em consciência, pertencimento e protagonismo.

## 1 JUSTIFICATIVA

Como a maioria dos meus alunos do NEJA, fui educada dentro de uma cultura social que me dizia que filho de pobre não precisa estudar, que as universidades são para os filhos da elite, assim como as funções mais bem remuneradas e os altos cargos em uma empresa. Que a mim caberia repetir os mesmos padrões econômicos dos meus pais, perpetuando os mesmos lugares na sociedade. Entendi que as barreiras de mobilidade social foram erguidas para mim desde o meu nascimento e marcadas pela minha cor.

Porém, a valorização social de uma cultura escolar formal e erudita me fazia acreditar que havia uma brecha na mobilidade social por meio da ênfase que era dada à escolarização, conquistada pela capacidade individual e intelectual, e que, por meio do merecimento, era consentido mover-me na pirâmide social. Segui, inconscientemente, as orientações elaboradas por aqueles que governam esse país. Sem questionar, estudei e me formei professora, cumprindo exatamente o papel de cidadã elaborado pelo Estado e construído pela escola.

Eu, mulher, negra e periférica, sempre questioneei os problemas sociais existentes, mas, educada no mito da democracia racial, acreditava que as desigualdades sociais no Brasil eram apenas de causas econômicas, políticas e ideológicas, sem compreender como essas questões eram ainda mais complexas e entrelaçadas com critérios de racialidade, da mesma forma como o racismo operava nas diferentes formas de opressão, exclusão e discriminação.

Acreditava que a escolarização seria capaz de transformar a vida dos meus alunos. Torná-los críticos e participativos na construção social seria a forma como eu iria reduzir as desigualdades e as exclusões sociais. Dentro dessa perspectiva, reproduzia um discurso meritocrático e simplista, com base na hierarquização do saber escolar, e, mesmo de forma inconsciente, reforçava estereótipos racistas e excludentes, sem perceber que os problemas de classe social e racismo estão diretamente ligados.

Minha desconstrução ideológica iniciou quando fui trabalhar em uma escola localizada em uma comunidade periférica na cidade do Rio de Janeiro e foi ali que, no dia a dia, dentro de uma comunidade abandonada pelo poder do Estado, violentada todos os dias pela truculência policial, vendo crianças e jovens sem nenhuma perspectiva na vida, desfez-se o véu que cobria meus olhos e entendi que, nessa sociedade racista e excludente, não há harmonia entre os diferentes grupos raciais e que o mérito é uma invenção para justificar desigualdades. Entendi também que o nosso modelo de escola é mais um instrumento de exclusão e de reprodução das desigualdades, que reforça estereótipos e preconceitos em uma dinâmica de poder racialmente

desigual.

Ao negro não são dados mérito, oportunidades nem as mesmas condições de uma aprendizagem formal e igualitária. Percebi que a democracia racial foi uma história contada para silenciar a discussão sobre o racismo, manter o negro no lugar de servidão, negar a reparação histórica e formar uma identidade nacional baseada em falsas relações harmoniosas que só serviram de controle para o Estado. Enxerguei que ao negro sempre foram impostos mecanismos e estratégias sistemáticas de marginalização e exclusão nos espaços de prestígio e poder ocupados pelo branco. A ele, negro, sempre foram reservados os piores espaços, as piores condições e os piores lugares.

As inquietações surgem: como atravessar essas barreiras? Como superar os mecanismos de exclusão? Como superar as desigualdades? Todas essas perguntas ecoam na minha consciência, e se fez necessário um ponto de partida. Entendi a importância de mobilizar os alunos sobre a urgência de políticas públicas de reparação, a implementação de ações afirmativas e, principalmente, o resgate da identidade negra, reforçando uma identidade não estereotipada, não inferiorizada, não subalternizada e não condenada pela cor da pele. É sobre a aceitação da identidade negra, de seus corpos, de seus ancestrais e, principalmente, de sua cor que quero direcionar meu objeto de estudo.

O que me despertou a trazer esse assunto para o ProfHistória foi um grande incômodo que senti ao realizar matrículas de alunos novos em uma escola de Ensino Fundamental I, localizada em uma comunidade periférica no município do Rio de Janeiro, onde fui surpreendida com as respostas dos responsáveis ao serem questionados sobre a cor de seus filhos para o censo escolar. Mesmo sendo visível o fenótipo negro da criança, muitos pais declaram seus filhos como pardos ou brancos, e os que “ousam” declarar a criança como negra olham para baixo, em um gesto que sugere vergonha ou conformidade com uma condição inferiorizada daquela criança. Ao passar por essa experiência, que se repete todos os anos, entendi a importância de trabalhar com alunos adultos a aceitação de sua cor e a desconstrução do pensamento colonial e do racismo em todas as suas vertentes. Assim surgiu meu ponto de partida e objeto de estudo.

Quadro 1 - Ensino Fundamental 1 segmento

Série / Ano / Grupamento	Total de Matriculados	Sexo	Cor/Raça					
			BR	PR	PA	AM	IN	ND
1º ano	89	F	8	5	18			12
		M	9	5	17			15
2º ano	64	F	7	2	9			13
		M	6	4	11			12
3º ano	101	F	7	3	26			8
		M	11	3	29			14
4º ano	97	F	12	4	27			8
		M	16	4	20			6
5º ano	69	F	9	2	13	1		3
		M	15	6	17			3
<b>Total</b>	<b>420</b>		<b>100</b>	<b>38</b>	<b>187</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>94</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Legendas: BR – Branco; PR – Preto; PA – Pardo; AM – Amarelo; IN – Indígena; ND – Não declarado.

Quadro 2 - Educação Infantil - 5 anos

Série / Ano / Grupamento	Total de Matriculados	Sexo	Cor/Raça					
			BR	PR	PA	AM	IN	ND
Pré II	54	F	2		5			15
		M	2	2	5			23
<b>Total</b>	<b>54</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>38</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Legendas: BR – Branco; PR – Preto; PA – Pardo; AM – Amarelo; IN – Indígena; ND – Não declarado.

Ao analisar os quadros 1 e 2, podemos observar que o número de crianças declaradas como pardas e brancas por seus responsáveis é expressivamente maior do que o número de crianças declaradas como negras. Observa-se também, em maior quantidade, aqueles que optaram por não declarar a cor de seus filhos, como se fosse uma pergunta que pudesse comprometer a vida daquela criança dentro do ambiente escolar.

Seria possível, em uma escola situada em uma comunidade periférica, conter mais alunos brancos e pardos do que negros? Por que um grande número de responsáveis opta por não declarar a cor de seus filhos? Por que aqueles que declaram seus filhos como negros abaixam a cabeça, como um gesto de vergonha ou conformidade?

Após essa observação, levei esse questionamento sobre autodeclaração de cor para a minha turma da EJA no Colégio Estadual Ana Neri, que também está localizado em uma comunidade no município de Mesquita. O colégio funciona em três turnos e oferece os cursos

de Ensino Fundamental – segundo segmento, Ensino Médio e EJA, na modalidade do Ensino Médio. A EJA é formada por um grupo multietário, em sua maioria pessoas negras, trabalhadores formais e informais, arrimos de família, que apresentam coragem e resistência em regressar à escola, mesmo em meio às dificuldades impostas pelo dia a dia.

Ao questionar meus alunos sobre sua autodeclaração de cor, observei comportamentos semelhantes aos dos responsáveis da escola apresentada no quadro estatístico. A mesma negação da identidade negra estava presente nas respostas. Comparei, então, as similaridades em relação à faixa etária, à renda familiar, à residência em território periférico e, principalmente, à mesma rejeição pela cor ou constrangimento em relação a ela.

Tal observação despertou-me o desejo de entender o que leva uma parcela da população negra periférica a negar sua cor, renunciar à sua identidade e a seus corpos ou, por vezes, a se sentir constrangida ao declarar-se negra, como se fosse uma condição inferiorizada ou subalternizada.

Percebi que essa negação da cor não é construída apenas na fase adulta, quando já se tem consciência da violência sofrida pela população negra, mas analisei que, desde muito cedo, crianças já possuem o desejo de embranquecer e seguir padrões estéticos preestabelecidos pelo branco. Compreendi o quanto professora e aluno são atravessados pela mesma história, educados sobre o mesmo mito, na mesma época e com os mesmos discursos ideológicos de controle e exclusão promovidos pelo Estado.

Assim, proponho-me, com esse trabalho, provocar reflexões sobre como o sentimento de rejeição pela cor e pela identidade negra foi sendo construído e internalizado nas consciências desde a infância e, assim, despertar nos alunos o reconhecimento de seu papel social, de sua vivência, de seu lugar de pertencimento e do empoderamento individual e, a partir daí, construir um novo olhar sobre sua identidade, sua história e seus corpos, ressignificando sua existência enquanto população negra e sua posição enquanto sujeito histórico.

Minha proposta aqui no ProffHistória é revisitar o passado, resgatar histórias apagadas e esquecidas, romper com narrativas dominantes e analisar como a escola, por meio da literatura infantil, contribuiu para a desqualificação da população afrodescendente, reforçando estereótipos negativos de suas características físicas, intelectuais e morais e, por meio do discurso forjado na democracia racial, intensificou práticas racistas de discriminação e inferiorização da pessoa preta nas salas de aula, construindo um repertório de elementos negativos que caracterizam o negro como um conjunto de coisas ruins. Assim, inconscientemente ou não, vai sendo construído nessas crianças um sentimento de rejeição e renúncia pela sua identidade, por seus corpos e por sua cor. “É sobre o negro que incide a maior

carga de recusa da identidade brasileira”. (Cuti, 2010, p. 22). Assim, o autor descreve que o desprezo que fermenta no branco gerou também, na população negra e mestiça, o desprezo de si próprio, de seu próprio corpo e de sua representação.

O objetivo principal dessa proposta é permitir uma reflexão crítica sobre como as hierarquias raciais e o racismo não são características naturais dos seres humanos, mas são socialmente produzidos e consolidados ainda na infância, por meio da manipulação de narrativas literárias escritas para crianças, que reforçam a reprodução de crenças negativas sobre a população negra e separam os diferentes sujeitos em inferiores e superiores, baseados em critérios de racialidade, colaborando para a manutenção das desigualdades sociais e da ideologia de superioridade branca. Para tal reflexão, pretendo analisar os livros de literatura infantil encontrados na biblioteca do C.E. Ana Neri, onde pretendo realizar essa proposição. Sendo os livros analisados: *O menino marrom*, *Princesa Arabela, mimada que só ela*, *Menina bonita do laço de fita*, *Histórias da Tia Nastácia* e *As tranças de Bintou*.

Ao promover uma análise crítica dessas histórias, pretendo provocar reflexões e questionamentos acerca da construção do ideal de ser branco e da negação de ser negro, desconstruindo a ideia negativa que eles têm de si mesmos e de seu grupo identitário, percebendo como a branquitude opera por meio de práticas pedagógicas, por meio das histórias que atuam no imaginário infantil da criança, reforçando características negativas às pessoas pretas, criando padrões de beleza e comportamento estabelecidos pelo outro.

Entendendo a literatura como um recurso pedagógico, um material muito utilizado nas séries iniciais que auxilia no processo de alfabetização da criança e como um elemento textual que está presente na formação do aluno muito antes mesmo da alfabetização propriamente dita. Por isso, não se pode negligenciar a importância desse instrumento de ficção, que pressupõe o uso da imaginação e, em boa parte dos casos, um compromisso com a comparação de semelhanças entre a fantasia e a representação da realidade, articulando ficção e mundo real, criando mitos, padrões de beleza e de conduta.

Trata-se de um aprendizado constituído em torno da leitura que parte da base ficcional e chega a sua situação histórica. Evidentemente não há qualquer explicitação do procedimento intelectual que se dá realizando quando se auxilia a primeira leitura, mas a elucidação do texto que a análise do texto provoca permite que o maravilhoso trazido pela ficção seja articulado ao mundo real. É isso, inclusive que justifica a transferência de um conjunto de valores – expresso na moral que os contos de fada trazem ou no itinerário virtuoso dos seus heróis para que se torne um aprendizado efetivo para a vida da criança quando ela deixa o livro e retorne a realidade. (Pinto, 2012, p. 16).

Assim, poderemos avaliar como a literatura ajuda a formar, desde muito cedo, a

consciência infantil sobre a idealização de um ser humano ideal, sendo o que Souza (2021, p. 69), chama de “construção de superego inatingível tendo a criança como protagonista nesse projeto de manipulação de falsas identidades e afirmações de pactos narcísicos”.<sup>1</sup>

Entretanto, é importante destacar a relevância da narrativa literária como fonte histórica, aceitando que a literatura é um fazer humano, uma forma de comunicação, uma representação social que retrata valores e sentimentos que movem a sociedade em uma determinada época e, assim, admitir que o autor produz seus textos repletos de preconceitos, valores e convicções, apresentando a influência de sua realidade mesmo ao produzir ficção e, dessa forma, alimenta o imaginário coletivo de quem lê como uma fonte inspiradora do pensamento e da ação, que pode legitimar ou desqualificar uma ideia. Assim, por meio também da literatura, vai-se construindo a ideia de ser negro e de ser branco.

Cada palavra pensada para produzir o texto literário está carregada da verdadeira intenção do autor que, ao selecionar cuidadosamente os termos utilizados, produz uma leitura capaz de influenciar o imaginário de quem lê, edificando o seu próprio ponto de vista, orientando sua percepção da realidade, seus valores, suas expectativas e sua formação humana, reforçando o discurso da ideologia dominante e apropriando-se da literatura como um instrumento de manipulação das relações sociais, demonstrando o papel do gênero literário como aparelho social capaz de educar, controlar ou transformar consciências.

Dentro dessa perspectiva, considero importante trazer a literatura infantil para as turmas de EJA, pois acredito que, para curar, é preciso buscar a raiz do problema, identificar como o inconsciente influencia os pensamentos e as ações e, assim, perceber os primeiros eventos que criaram o trauma, a angústia e a rejeição por sua cor e sua identidade negra, trazendo a compreensão dos sentimentos e de seus conflitos internos e externos e, assim, ressignificá-los. Segundo Freud, “a cura vem com a descoberta dos conteúdos reprimidos e provoca liberação para novos investimentos pulsionais, restaurando a capacidade do personagem para amar. Dessa maneira, o sentido subjacente ao sintoma é a chave para o conhecimento da mente do paciente e para a cura”.

Nesse contexto, conhecer a origem dos problemas é o caminho para eliminá-los e desconstruí-los. Por isso, acredito ser muito importante voltar à história, visitar o passado e ler algumas narrativas estereotipadas sobre a população negra. Esses textos, revisitados e reavaliados sob um novo ponto de vista, podem contribuir para uma análise crítica de como os valores da época eram pedagogicamente transmitidos e internalizados pelos indivíduos e, assim,

---

<sup>1</sup> Segundo Schwarcz, pacto narcísico conformaria, pois, um acordo não verbalizado, que se estrutura na base de um consenso social partilhado de que o ‘diferente’ representa um perigo para o normal.

compreender como a branquitude operou e ainda opera para forjar falsas consciências, ideias e julgamentos sobre a população não branca e como se constroem, inconscientemente, desejos e ideais que o próprio pacto narcísico impede de alcançar, acarretando, com isso, não apenas problemas sociais, mas também sérios problemas emocionais e psicológicos, gerados pelo que Souza (2021, p. 69) chama de tensão entre o ego e o ideal do ego, causando situações de conflito e experiências traumáticas que levam à punição superegoica, como sentimentos de dor, tristeza, sofrimento, insegurança, inferioridade, fobia e ansiedade, fazendo com que grande parte da população negra se sinta inferiorizada e incapaz por nunca conseguir alcançar o padrão branco estabelecido.

Já nesse estágio de adoecimento emocional, a pessoa desqualificada e inferiorizada, muitas vezes sem forças, desiste de lutar, de se assumir, de se aceitar e, nas piores situações, desiste de viver e, assim, a branquitude permanece controlando os lugares de poder, prestígio e privilégio de um grupo e condenando outros à marginalidade e à subalternização.

Trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos é ter a possibilidade de romper com narrativas de poder e desconstruir esse ideal de ego inatingível e, assim, descolonizar a consciência sobre o padrão branco europeu desejável e valorizar as múltiplas possibilidades de histórias e memórias que são importantes para seu grupo, sua família, seu território e, principalmente, para o seu desenvolvimento pessoal.

Sendo assim, após o Referencial Teórico, o presente trabalho está dividido em três seções fundamentais. A quinta seção irá discutir a utilização da literatura no espaço escolar como fonte histórica que retrata a realidade e a mentalidade de uma determinada época, mesmo que de forma fantasiosa, permitindo estabelecer conexões entre diversas áreas do conhecimento, como política e representação social, mas também como recurso pedagógico que educa de acordo com os ideais da cultura dominante. Nessa discussão, apresentam-se os autores Julio Pimentel, Cuti e Regina Zilberman, em uma abordagem crítica sobre o papel da literatura infantil como objeto de manipulação da criança voltado aos interesses dos adultos.

A sexta seção será dedicada à discussão sobre a branquitude e seus efeitos nas desigualdades sociais e nos conflitos emocionais; para tal assunto, abordam-se as autoras Cida Bento, Neusa Santos Souza e Lilia Schwarcz, bem como os autores Fanon e Mbembe. Também nesse capítulo, aborda-se a relação entre o Ensino de História e a construção das identidades, por meio de autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

Na sétima seção, traz-se a discussão de como a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História podem contribuir para a descolonização das consciências, proporcionando uma educação transformadora que busca construir uma

identidade a partir das experiências de racismo, desigualdades e das lutas desse sujeito vítima do pacto narcísico, da branquitude e do abandono total do Estado, para, assim, construir a ideia do indivíduo negro como sujeito histórico, rompendo com todos os tipos de representações negativas que a ele foram direcionadas, tanto no campo físico quanto no social e no intelectual, desconstruindo a ideia do mito da cordialidade, da harmonia e da democracia racial, que fazem do Brasil um país de racismo velado, dificultando o debate e a formulação de ações verdadeiramente afirmativas e de reparação histórica. No texto apresentado por Nilma Lino Gomes, ela cita o professor João Baptista Borges ao dizer que “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”

Nessa perspectiva, faz-se urgente desconstruir o mito da democracia racial e da convivência harmoniosa entre os diferentes grupos que compõem a sociedade e, assim, reforçar a necessidade de construir narrativas múltiplas, capazes de ressignificar dramas e conflitos vividos por experiências coletivas que se quer negar e que se necessita superar, para que as situações de marginalidade, apagamento e exclusão social possam ser alteradas; seu passado, revisitado, e sua(s) voz(es), propagadas. Ainda na sétima seção, descreve-se o processo de aplicação da proposição pedagógica sugerida neste trabalho, que será realizado em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do módulo I. Para essa discussão, abordam-se autores como Paulo Freire, Bell Hooks, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Rafael Cardoso, Thaís Fonseca, Circe Bittencourt, Elza Nadai e Ana Maria Monteiro, entre outros.

## 2 PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA

Como proposição para este trabalho, pretendo sugerir uma produção autobiográfica para que os alunos se apropriem da escrita para contar suas experiências e vivências, revisitando seu passado, as emoções sentidas, as lutas vencidas e os traumas superados, valorizando suas histórias individuais e sua importância dentro de seu território, propondo um novo olhar sobre si mesmos e sua herança identitária diaspórica, com aceitação de seu corpo, sua cor e suas habilidades, assumindo, de forma empoderada, sua identidade negra.

Minha intenção é produzir um livro de autobiografia, escrito por adultos, voltado para o público infantil, reforçando uma literatura que verdadeiramente valorize o protagonismo negro e inspire autoestima e empoderamento de crianças negras na atualidade. E, para homenagear e valorizar a produção escrita desses alunos da EJA e suas potencialidades, faremos uma noite de autógrafos para que eles possam divulgar seus trabalhos e ser prestigiados pelos demais colegas. Teremos também um dia voltado ao resgate da autoestima e à oferta de bem-estar dessas pessoas, em que serão oferecidos serviços de beleza, estética e saúde física e emocional.

O cronograma previsto para essa proposição encontra-se em anexo.

### 3 OBJETIVOS

- Reconhecer o protagonismo negro dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir do ato de escrever a própria história.
- Analisar as diferentes narrativas históricas e sociais voltadas ao público infantil que produzem e reproduzem estereótipos e representações negativas sobre a população negra e seus descendentes.
- Produzir um livro de autobiografia valorizando histórias de grupos marginalizados, principalmente homens e mulheres negras periféricas que regressam à escola em diferentes fases da vida.
- Refletir sobre os efeitos da literatura infantil na manutenção de valores hegemônicos

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

“O Brasil é a mais avançada democracia racial do mundo”.  
(Gilberto Freire).

Convivemos em um espaço onde as relações sociais são construídas em falsos discursos e propagandas fantasiosas de um país acolhedor, pacífico e harmonioso em sua diversidade, onde as diferenças raciais não existem, pois ninguém é impedido de dividir os mesmos espaços e todos são iguais perante as leis. Ressalvo que as palavras “impedido” e “iguais” estão sendo utilizadas no sentido legal, porém existem muitas formas práticas e sutis de promover a exclusão e as desigualdades.

Esses discursos de igualdade e harmonia ganham força quando são comparados com políticas de segregação racial impostas legalmente dentro de um território, como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, com o *apartheid*. No entanto, no Brasil, essa falsa imagem rapidamente se desfaz quando decidimos olhar para a real situação da população negra. Digo “decidimos olhar” porque, realmente, é uma questão de decisão enfrentar a realidade e tentar transformá-la, independentemente do lugar em que se esteja e das condições das quais se beneficia.

Já em 1957, o dramaturgo Nelson Rodrigues escreve em um artigo publicado na imprensa brasileira: ‘Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos, fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós o tratamos como uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós dia e noite. Acho o branco brasileiro um dos mais racistas do mundo’. (Cuti, 2010 p. 18).

A construção do mito de uma sociedade harmoniosa e com igualdade de oportunidades não passou de uma construção institucional de uma identidade nacional fictícia, baseada em afetos e no mito de uma origem comum, forjando uma cultura única e harmoniosa, porém na qual incide um verdadeiro sistema articulado de discriminação e segregação racial, que violenta, silencia e racializa o “outro”, seja ele negro, mestiço ou indígena, conferindo legítima hierarquia social ao branco, assim como a manutenção de seus privilégios e do monopólio nos espaços de poder.

Não é nada fácil para a pessoa branca assumir seus privilégios sociais, garantidos pelos acordos silenciosos de autopreservação firmados pelo impacto positivo da herança escravocrata e pelo compromisso implícito de produzir hierarquias e melhores condições materiais e simbólicas para essas pessoas. Tal compromisso é definido por Bento (2022, p. 18), como um

“pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visam manter seus privilégios”.

E, assim, esse grupo de pessoas racialmente privilegiadas permanece assegurando uma posição de superioridade e supremacia, garantindo suas vantagens nas relações entre opressor e oprimido, consolidadas pela branquitude. Rossato define branquitude ao dizer que:

Branquitude se define como uma consciência silenciada ‘quase’ incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com experiência dos que recebem a violação do preconceito’. E assim a branquitude vai produzindo hierarquia de um grupo e subalternização e inferiorização do ‘outro’. (Rossato; Gesser, 2001 p. 11).

Assim, tão difícil quanto para a pessoa branca assumir seus privilégios é para o negro romper com o discurso que permeia a sociedade de uma falsa meritocracia e igualdade racial e entender que, para a população afro-brasileira, foram reservadas as piores condições, os mais diversos tipos de violência e o abandono social (educação, saúde, trabalho, moradia, alimentação, lazer e tudo o que permite dignidade humana), além da discriminação e da exclusão de lugares que possibilitariam seu pleno desenvolvimento e ascensão profissional, dificultando seu acesso a quaisquer espaços de poder e prestígio que o branco ocupa.

Infelizmente, uma parte dessa população negra acatou ao discurso de inferioridade, incapacidade, deformidade e não merecimento, acatando toda forma de opressão e desumanidade com que vem sendo tratada e, por outro lado, exaltando aqueles que, por uma brecha no pacto narcísico, conseguem alcançar outro status social, legitimando a teoria da meritocracia e da capacidade individual, colocando-se como regra para aqueles que se destacam, e não como exceção aos que são excluídos.

O professor Kabengele Munanga classifica o racismo no Brasil como “crime perfeito”, no qual a vítima é culpabilizada pelo ato de violência, retirando do agressor qualquer responsabilidade. Ou seja, a condição da população negra, pelo discurso meritocrático, é apresentada como proveniente de sua própria incapacidade. Assim, a meritocracia vai ganhando força e legitimando o mito da democracia racial, negando toda a importância do processo histórico vivido pela população afro-brasileira e seus descendentes, tornando natural aquilo que, na realidade, é resultado da história.

A meritocracia cria uma elite que se beneficia de enormes desigualdades em investimentos educacionais e se esforça para oferecer as mesmas oportunidades educacionais aos seus filhos, passando privilégios de uma geração para outra, o que vai impactar melhores oportunidades de trabalho e de salário para esse grupo. (Markovits *apud* Schwarcz, 2024. p. 61).

Podemos perceber, a partir das palavras do jurista Daniel Markovits, que a criação do

mérito como marcador de ascensão social está intimamente ligada ao pacto narcísico, que opera para a hegemonia de um grupo nos espaços de poder e condena o outro à subalternização. A ideia de mérito funciona também como a negação do racismo e como uma barreira para a efetivação de uma sociedade realmente democrática em sua pluralidade. E, assim, a ideia de incapacidade individual e de não merecimento vai perpetuando os valores da branquitude e fortalecendo o discurso da democracia racial, que esconde um racismo estrutural e institucional, representado pela cultura branca ocidental.

A escritora e psicanalista Neusa Santos Souza (2021, p. 69) diz que “Nesse discurso encontramos, ainda uma marca característica da cultura ocidental e branca em que estamos imersos: o individualismo – a doutrina e a apologia da responsabilidade individual” e acrescenta dizendo que “O caráter individualista de ascensão era coerente com as prévias da democracia racial que colocava ênfase na capacidade individual como responsável pela efetivação do projeto”. (Souza, 2021, p. 51).

Marcado por esse pensamento, aquele que, porventura, consegue sair da margem à qual seu grupo foi aprisionado e ascende social e economicamente acredita unicamente na ênfase de seu esforço pessoal e de seu mérito próprio e, por isso, muitas vezes, sente-se superior aos outros de seu grupo étnico que não conseguiram o mesmo êxito. Assim, o negro que ascendeu socialmente não se mobiliza por questões raciais, reafirma o mito da sociedade harmoniosa e colabora para o silenciamento e o enfraquecimento dos debates, e poucos ingressam em mobilizações por políticas de reparação e de ações afirmativas. Dentro dessa perspectiva, a meritocracia faz com que a exceção se torne regra.

Nesse contexto, sentindo-se superior aos que não tiveram a sua “dedicação” e “competência” para mover-se na pirâmide social, cabe-lhe agora lutar para ser aceito e mostrar-se diferente dos outros. Cabe-lhe, então, embranquecer-se. Tornar-se branco. E ser branco significa tornar-se digno de melhores condições, digno de direitos, digno de respeito e digno de ser gente, ou seja, ter poder, inteligência e prestígio. Dentro dessa perspectiva, o embranquecer, como uma tentativa desesperada de afastar-se de toda violência física, moral e emocional a ele reservada, leva o indivíduo negro a negar suas origens, seus antepassados e seu corpo.

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção a circunstância que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (Souza, 2021, p. 53).

Para aqueles que, com seus “próprios méritos”, não conseguem se destacar dentro de

seu espaço social e já internalizaram a inferiorização da pessoa preta, resta uma ferida, uma dor, um ideal de vida inalcançável, uma frustração e um sentimento de incapacidade e autodesvalorização, gerando uma baixa autoestima que traz consequências graves à sua saúde mental e emocional, que não lhes permitem enxergar as inúmeras barreiras impostas pelo pacto narcísico da branquitude, cerceando sua ascensão social, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento humano. Nada mais lhes resta fazer a não ser repudiar sua origem, seu cabelo crespo, sua herança religiosa e sua cor.

Essa rejeição pela cor e pelo corpo negro seria facilmente compreendida se olhássemos somente para as questões sociais em que a população não branca está inserida ou se analisássemos os dados estatísticos, os quais revelam claramente a dor da população negra dentro de nossa sociedade.

Com uma história marcada por profundas desigualdades em várias esferas da vida social, econômica e educacional, segundo o censo de 2022, os negros e pardos representam 56% da população brasileira, e cerca de 72,9% dos desocupados no Brasil são negros ou pardos; ou seja, mais de 10 milhões de trabalhadores negros estão em busca de emprego. A desigualdade aparece também na fome e na insegurança alimentar, que atingem 40% dos brasileiros. Desses, 28,4% são integrantes de famílias chefiadas por negros ou pardos, enquanto 12% vivem em lares cujo responsável é branco. Segundo a pesquisa “*Racismo no Brasil*”, do Instituto Locomotiva, aponta-se que pretos e pardos ocupam apenas 22% dos cargos de chefia e constituem 67% dos trabalhadores em posições que não exigem qualificação. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostra que a população branca tem renda mensal de quase o dobro da população não branca e que brancos ganham 50% a mais do que negros nas funções de nível superior. Dentro dessa perspectiva de desigualdades sociais, pode-se citar ainda o maior número de mães negras que enterram seus filhos, geralmente vitimados pela violência ou por mortes sem causa investigada, segundo dados do *Atlas da Violência 2021*. No Brasil, a chance de uma pessoa negra ser assassinada é 2,6 vezes maior do que a de uma pessoa não negra; além disso, 78% dos mortos pela polícia são negros, e 68,2% representam o total de pessoas encarceradas. Ainda segundo dados apresentados pelo portal Geledés para um policial de São Paulo, a diferença entre um traficante e um usuário de drogas pode estar na cor da pele. De acordo com a análise, 31 mil pessoas pardas e pretas foram enquadradas como traficantes em situações similares àquelas em que brancos foram tratados como usuários.

É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao

nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um grupo e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte para outros. (Bento, 2022, p. 14-15).

E, assim, a branquitude, amparada pela força do Estado, vai provocando o extermínio do negro brasileiro, como Abdias Nascimento (2016) classifica a ação truculenta da mão pesada do Estado sobre a população negra, principalmente a periférica, para punir violentamente, ao mesmo tempo em que a extermina também pela ausência de serviços básicos. Um Estado que, por meio de sua política de morte, nega a essas pessoas igualdade de oportunidades e condições mínimas de sobrevivência, mantendo o domínio desse grupo por meio da segregação, do medo e da violência cometida contra eles.

O Estado, por meio da soberania política, decide quais corpos podem ser descartáveis, quem deve viver e quem deve morrer, realizando o que Mbembe (2018) vai classificar como necropolítica, na qual não apenas exerce o poder por meio do controle da mortalidade, com sua licença para matar, como também tem autorização para decidir quem pode viver ou quem deve morrer pela falta de serviços básicos à sua existência. O abandono do poder público acaba sendo responsável pela realidade das estatísticas aqui apontadas, e o Estado, como representante da soberania nacional, se apropria da morte como projeto de gestão, eliminando aqueles que considera descartáveis ou transformando-os em inimigos.

Embora todos esses dados estatísticos já sejam suficientes para entender que a negação da cor surge como mecanismo de defesa contra essa violência e a condição desigual e excludente à qual o negro é exposto nessa sociedade, acredito que essa repulsa pela cor e pela identidade negra tenha raízes muito mais profundas do que se pode compreender apenas observando essas estatísticas atuais. Pois, para compreender todo esse processo de negação da identidade negra, é preciso analisar o processo histórico desde a diáspora atlântica da população escravizada e compreender que passado e presente estão entrelaçados, em uma linearidade na qual coexistem, uma vez que, para responder às perguntas do presente, é necessário olhar para o passado e, assim, encontrar as respostas e soluções que se buscam para os conflitos do agora. Nessa perspectiva, de passado e presente que coexistem, é importante entender que o conceito atual de necropolítica de Mbembe, surge amparado pela ideia de biopoder de Foucault, diretamente relacionada a práticas racistas que não se referem apenas ao período colonial, mas que se iniciam nesse período histórico e se estendem à contemporaneidade e a todos os espaços de poder. Por meio do controle sobre a vida e a morte, ao imaginar a divisão da população em grupos e subgrupos baseados em fatores biológicos, o que Foucault rotula como racismo, coloca-se a questão racial como reguladora do biopoder, legitimando a seleção da

morte.

Assim, quando a sociedade racializa grupos de pessoas, o Estado se serve dessa racialização para criar políticas de inimizade, separando a população em “nós” e “outros”, criando um clima de amigo/inimigo e transformando o outro em “inimigo interno”, o que lhe concede licença para matar aqueles corpos por ele considerados diferentes, inutilizáveis ou desprezáveis. Assim, a necropolítica defendida por Mbembe está profundamente relacionada à situação da população residente em comunidades periféricas, especialmente no contexto brasileiro, onde a soberania do Estado, ao exercer seu regime brutal e sua “política de morte”, decide quem pode viver e quem deve morrer, quando e quais corpos passam a ser carne, em vez de corpos, e quais pessoas deixam de ser gente e passam a ser mercadorias.

Nas comunidades, essa lógica fica muito evidente quando o Estado, além do abandono social, promove o genocídio dessa população por meio de operações policiais militarizadas, exercendo uma forma de soberania que transforma seus habitantes em alvos, por meio de ações violentas e repressivas. A lógica do “inimigo interno”, como o traficante ou o “criminoso”, serve como justificativa para a implementação dessa política de morte, fazendo a violência soberana atingir seu ápice ao matar moradores e trabalhadores inocentes, incluindo crianças e jovens, que são, em sua maioria, negros e pardos considerados descartáveis para o Estado.

O racismo, fator central para a necropolítica, coloca a população negra, predominantemente nas favelas, como “inutilizada”. Essa desumanização é visível na falta de políticas públicas eficazes para melhorar as condições de vida dessa população e no discurso de inimigo social para justificar a violência letal nesses territórios. O racismo funciona como uma tecnologia que regula quem tem direito à vida plena e quem é exposto à morte, seja pela violência policial, seja pelo tráfico, seja pela ausência de serviços básicos que deveriam ser oferecidos a essa população. Porém, as práticas racistas só podem ser legitimadas pelo poder estatal porque estão resguardadas por uma grande parte da sociedade que ainda enxerga o negro sempre em contraposição à perspectiva do branco, com suas características físicas, mentais e intelectuais exaltadas. Sendo este, o branco, visto como neutro, a norma e o universal, tendo o “outro” como um conjunto de coisas negativas, o erro, a deformidade e a doença, dignos das piores condições de vida e das maiores atrocidades. “Presença, no privilégio concreto e simbólico que esses grupos detêm, mas ausência por causa da autorrepresentação ‘universal’ como ‘padrão’, como grupo neutro, não racializado, fenômeno denominado de invisibilidade branca”. (Schwarcz, 2024, p. 58).

A necropolítica aliada à branquitude administrada aqui não é apenas física, mas também simbólica, quando age diretamente no emocional e psicológico, afetando a construção da

identidade, a autoestima e a desvalorização da população negra, reforçando o ciclo de exclusão e marginalidade. Nesse contexto, o abandono social, a exclusão e o preconceito estabelecido provocam não só a discriminação pelo outro (não negro), mas também o desprezo, a recusa e a renúncia por si mesmo, por sua origem e, principalmente, por sua cor, sendo a cor um marcador visível de sua origem. A cor determina, a partir do exterior, sua condição e, assim, torna o negro escravo de sua aparência. Fanon (2020, p. 61) diz que “o preconceito de cor nada mais é do que um ódio irracional de uma raça por outra [...]”, e acrescenta dizendo que “Como a cor é o sinal externo mais visível da raça, tornou-se critério a partir do qual se julgam as pessoas sem levar em conta suas conquistas educacionais e sociais”.

Não é possível entender como o preconceito de cor se construiu no decorrer do tempo sem analisar o esforço do branco em manter um pacto que o mantém sempre em uma posição estrutural de vantagem, superioridade e domínio na relação entre negros e brancos. “Herança da sociedade escravocrata, a desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais, era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações interracialis”. (Souza, 2021, p. 51).

Esse pacto silencioso de autopreservação, por meio de acordos não verbalizados, cria mecanismos de exclusão baseados em um falso discurso de capacidade e competência, fortalecendo um grupo em um lugar de privilégio e destinando o outro a um lugar inferior, de vergonha e incapacidade. Para justificar esse lugar de privilégio, criam-se infundados argumentos para a exaltação desse grupo como merecedor, apto, talentoso e até mesmo predestinado a conduzir a humanidade no sentido da evolução, sendo este o modelo a ser seguido, contemplado e desejado por todos. Ser branco é a norma que não se nomeia, é a regra, o padrão a ser seguido, a cor universal. Ser branco é a origem da natureza humana, e isso já justifica sua condição de superioridade e prestígio em detrimento dos não brancos. Segundo Schwarcz (2024), o branco é visto como norma e identidade natural, e a invisibilidade é compreendida como a falta de percepção e racionalização por parte da pessoa branca, que não se reconhece nem se identifica a partir de um lugar social racializado, não tendo a branquitude como marcador de identidade. Nesse caso, não se gera reflexão sobre si, impondo-se uma hierarquia invisível do grupo que controla e que possui o direito de se autorrepresentar e identificar o “outro”. A norma que não se nomeia classifica o “outro” e não precisa ser classificada. Fazer parte dessa branquitude, por si só, já representa estar em condições vantajosas e legitima uma hierarquia que permite garantir dominação e supremacia. E, dentro desse pacto social implícito, criaram-se e naturalizaram-se os valores da branquitude, sem que fosse necessário racializar-se ou nomear-se, tratando-os como se fossem de ordem natural.

Dentro dessa perspectiva, a cor e o fenótipo sempre foram vistos como elementos de distinção, marcadores de diferença, discriminação e exclusão dentro desse pacto narcísico. “O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor” (Bento, 2022, p. 28). Para muitos, a cor serve como base fundamental para delimitar características próprias de um grupo, definindo-os como bárbaros, selvagens, marginais, ignorantes, imorais, indolentes, impuros, entre muitos outros termos pejorativos utilizados para descrever a população negra nessa dinâmica do preconceito racial, perpetuando estereótipos raciais negativos e justificando e racionalizando o preconceito.

Tal condição inferiorizada da população negra, estruturada em nossa sociedade, que coloca a pessoa preta como parte de um coletivo associado a todas as coisas ruins, foi sendo justificada por discursos pseudocientificistas e religiosos, que a apresentavam como inferioridade congênita, doença ou maldição, justificando, assim, a escravização e a colonização como meios de salvação e desenvolvimento dos chamados primitivos, considerados biologicamente inferiores. Esses sujeitos eram vistos como feios, preguiçosos, indolentes, violentos, vulgares e maliciosos, características que lhes foram atribuídas dentro dos padrões estabelecidos pelo branco.

Conceitos retirados do darwinismo social, do evolucionismo e do determinismo racial ajudaram então a explicar, com força da biologia, o que era, na verdade, efeito da violência da modernidade. Pode-se afirmar, portanto, que é nesse contexto que se dividem grupos sociais como raças, isto é, a biologia ocidental inventa a raça. (Schwarcz, 2024, p. 43).

E, assim, foi-se construindo a imagem do negro e a imagem do branco, sendo uma oposição à outra: a condição humana normativa e a pureza, de um lado, e, de outro, a degeneração e a doença.

Nesses tempos, concordo com a ideia de que a branquitude representa um conjunto de valores e hábitos antes vividos do que, de fato, assumidos pelo grupo como forma de identidade social. O fenômeno da identidade é feito da semelhança, mas também, e sobretudo, da diferença que se estabelece na relação com outros grupos (Schwarcz, 2024, p. 58).

Dentro dessa perspectiva, o branco cria o negro e o classifica de acordo com seus interesses, ao mesmo tempo em que cria o fenômeno social da branquitude, que sustenta sua posição de privilégio e a desqualificação do “outro”.

Quem quer ser negro no Brasil? Qual mãe quer ver suas filhas negras como as maiores vítimas de violência registradas nas estatísticas anuais, como revela o *18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, ou registrar que as maiores vítimas no país do crime de estupro de vulnerável são meninas negras de até 13 anos. (G1, 2024).

No desejo de se proteger, de ser respeitado e de ter melhores oportunidades, muitos negros e mestiços negam e rejeitam qualquer possibilidade de serem julgados, condenados, violentados ou até mesmo mortos por sua cor. E, assim, educados ou manipulados por uma construção cultural de uma falsa democracia racial, que nega a existência do racismo e das condições desiguais em que o negro é colocado, a única saída viável passa a ser o embranquecimento. “Então sendo incapaz de pretejar, sendo incapaz de enegrecer o mundo, ela tentaria, em seu corpo e em seu pensamento, embranquecê-lo” (Fanon, 2020, p. 61)

Com consciência de sua rejeição social, o negro quer ser branco, quer ser bem visto pela sociedade, sua morenidade é comemorada, mas ainda assim o branco se empenha em desumanizá-lo e desqualificá-lo e, assim, não se estabelecem debates consistentes sobre equidade racial, faltam ações afirmativas, nega-se a reparação, silencia-se o preconceito existente no país e delega-se a responsabilidade das desigualdades à incapacidade individual e à deformação moral, impossibilitando qualquer tipo de reparação e uma efetiva inserção do afrodescendente em todas as camadas sociais.

O recalque do mecanismo estruturante da neurose levaria a história da escravidão e do genocídio negro a serem afastados da consciência através de um processo de esquecimento e de denegação. O entendimento da miscigenação como tecnologia de branqueamento e o enraizamento do mito da democracia racial teriam feito com que o tema do racismo fosse postergado e o ativismo negro demorasse a ganhar capilaridade nacional (Gonzalez, 1984 *apud* Schwarcz, 2024, p. 55).

Assim, a democracia racial articula, de todas as formas, o genocídio da população negra, ao invés de proporcionar igualdades políticas, econômicas e culturais. Diante dessa realidade, inconscientemente ou não, a pessoa de pele preta incorpora a ideia da valorização da mestiçagem, vendo o mestiço-pardo como um elemento superior ao negro, alguém que não tem espaço no mundo dos brancos, mas está em suposta condição de vantagem em relação ao negro. Uma ideia criada pelas elites brancas, que foi muito difundida e defendida na campanha de embranquecimento da população nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, na construção de uma identidade nacional de origem comum, criando representações sociais que exercem influência na construção das identidades coletivas. “Essas elites que reintroduziram modelo de branqueamento; que deram guarita ao mito da democracia racial que nos anos de 1930 exportou a imagem frágil de um país igualitário”. (Schwarcz, 2024, p. 33).

A ideia de criar a imagem de um povo verdadeiramente brasileiro e harmonioso surge com a valorização da mestiçagem, romantizando essa mistura que coloca o mestiço como elemento que, segundo Gilberto Freire, surge de uma integração cordial entre os diferentes

grupos, posicionando-o em uma escala hierárquica acima do negro, mantendo certa vantagem por ser um elemento de transição, uma “quase evolução”, sendo ele escuro demais para ser branco, mas claro demais para ser negro. Assim, em um dado momento em que se pede a autodeclaração de cor aos alunos dessa escola analisada, prontamente, esses alunos negros da periferia não hesitam em se declarar como pardos, se o branco for muito inviável de ser dito, porque, nessa perspectiva, o branco sempre será a melhor opção.

A fuga da negritude é a medida da consciência da sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebre sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida (Carneiro, 2011, p. 73)

Nesse contexto, o pardo está na intermediação entre a condenação inevitável do negro e a possibilidade de ascensão do branco. Ter a chance de ser belo, inteligente, respeitável, de ser aceito, de ser gente. “Vítima dos efeitos dessa alienação, pouco importa, então, ao sujeito negro o que o branco real, como indivíduo ou grupo, venha fazer, sentir ou pensar. Hipnotizado pelo fetiche do sujeito branco, ela está condenada a negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura” (Souza, 2021, p. 28). Acrescenta Munanga (2019, p. 16) dizendo “Numa sociedade a tendência geral é fugir da cor da pele ‘negra’, de acordo com a prática de embranquecimento sustentada pela ideologia da democracia racial fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural”.

Esse ideal de tornar-se gente, de tornar-se branco, é ainda mais desejável quando, além de negro, se vive dentro de uma comunidade periférica. Nesse contexto, a urgência em assumir uma identidade branca torna-se ainda mais necessária. É quase uma questão de sobrevivência. É uma saída desesperada para não ser morto pelas mãos violentas do Estado ou pela criminalidade que incide nesses territórios, ou para não ver seus corpos negros violentados de diversas formas possíveis. Seguindo as palavras de Nascimento (2016), o genocídio do negro brasileiro é aplicado institucionalmente, embora de forma silenciosa, condenando-o ao extermínio moral, existencial e cultural, bem como à exclusão nas periferias da sociedade de classes. Esse extermínio é considerado legítimo quando está estruturado em todas as esferas sociais, operando de forma concreta e eficiente para delimitar os espaços do negro, assim como para matá-lo ou desumanizá-lo em sua existência.

Ao analisarmos a dinâmica das “favelas” do estado do Rio de Janeiro, vimos a forma como o Estado e seus representantes tratam os moradores dessas comunidades e como negam assistência e dignidade a essa população, que, em sua maioria, é formada por pretos e pardos.

Executam a necropolítica, como já citado acima, como forma de destruição desse grupo,

justificando suas ações desumanas e violentas por meio de narrativas comuns de injúrias, inverdades e difamação das pessoas que residem nessas áreas de abandono e descaso. Tais discursos não diferem dos mesmos argumentos civilizatórios que justificavam a escravidão e a colonização imperialista e que, não por coincidência, continuam sendo reproduzidos para manter esse controle de força e extermínio. “Quando o nome favela começou a pipocar nos jornais, no início do século XX, o local já havia adquirido má fama como antro de crime e degradação, um lugar onde até a polícia teria medo de entrar” (Cardoso, 2022, p. 50).

Reproduzindo essa imagem de um local de criminalidade recorrente, onde habitam homens malandros, delinquentes, mulheres vulgares e criminosos impiedosos, o Estado justifica sua política de genocídio dessa população negra com o aval de grande parte da população que, por medo ou conveniência, aprova tais atrocidades. Os discursos constituídos entre 1900 e 1930, associando favelas e negritudes, serviram ao propósito de assegurar a alteridade racial dessas categorias na visão das elites dirigentes brasileiras.

Só era tolerado ver homens, mulheres e crianças vivendo em condições degradantes, desprovidos de qualquer conforto ou serviços, expostos a todo perigo em suma, abandonados a própria sorte, se essa gente fosse considerada menos gente do que a governava. A desumanidade das condições que viviam precisava ser compreendida como fruto de uma falta inerente de valor e dignidade humana. (Cardoso, 2022, p. 82).

Percebemos que tal discurso em nada mudou nos dias atuais e, de forma indiscriminada, o Estado entra nessas comunidades com sua mão de ferro e comete todos os tipos de agressão e atrocidades em nome da “proteção” da população de bem contra a barbárie e a selvageria da comunidade preta favelada, que continua à margem da sociedade, privada de seus direitos, respeito, dignidade e igualdade de oportunidades. O mesmo Estado que abandona é o mesmo que mata. São as instituições públicas que deveriam ser responsáveis por criar ações afirmativas e leis de reparação a toda injustiça e violência sofridas pela população negra, que combatessem qualquer tipo de exploração e que fossem capazes de propor uma sociedade plurirracial democrática, que conferisse total igualdade entre as pessoas. (Nascimento, 2016).

Porém, o que temos no Brasil é exatamente o oposto: a classe dominante, por meio do Estado e de suas instituições, detém o controle social, cultural e ideológico e, por meio dos veículos de comunicação e do sistema educacional, reconstrói, reforça e divulga uma cultura racista, eurocêntrica e meritocrática, reforçando o pacto narcísico da branquitude e mantendo a permanente supremacia branca.

É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectiva teóricas e metodológicas

eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados. (Bento, 2022, p. 78).

E é também por meio da escola que, desde muito cedo, as crianças já começam a sofrer os impactos provocados pela branquitude, sejam eles para beneficiar, sejam eles para reprimir. Por meio de preconceitos e atitudes baseados em ideologias raciais, muitos profissionais da educação predeterminam quem tem as melhores condições no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base uma suposta condição humana branca intelectualmente superior, promovendo, assim, diferentes oportunidades no espaço escolar, baseando-se em critérios de racialidade e reforçando o racismo e suas consequências.

É também por meio de práticas pedagógicas, currículos escolares e materiais didáticos que se mantém o racismo, seja pela presença constante de heróis brancos e pela disseminação de uma cultura eurocentrada, seja pelo silenciamento ou apagamento de figuras e histórias da população negra, seja pela manutenção de estereótipos negativos ou pela ridicularização de características físicas desse grupo, seja pela representação negativa de como são descritas ou pela veiculação de inverdades.

A escola, nesse sentido, funciona como um aparelho de controle na estrutura de discriminação racial. “O racismo, enquanto construção ideológica em um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses” (Gonzalez, 2020, p. 185). Assim, a literatura infantil vai servir como um instrumento dessa construção ideológica que, por meio do imaginário infantil e da linguagem descrita pelo dominante, atua para reduzir a subjetividade das diferentes identidades a uma existência de objeto, sem importância, valor ou reconhecimento, perpetuando a relação de violência e inferioridade da população negra.

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (Kilomba, 2019, p. 14).

Embora a literatura infantil não seja diretamente um recurso pedagógico, ela se apresenta como um componente didático muito utilizado no cenário escolar justificado por sua capacidade de ampliar a capacidade cognitiva do leitor que intencionalmente é utilizada na escola comprometida com a doutrinação da criança com apelo ideológico de determinada época. Zilberman (2003, p. 12) defende a ideia de que:

Nessa medida, valida-se a reflexão crítica sobre sua natureza, pois representa, de um lado, a interrogação sobre os vínculos ideológicos a manifestação artística (no que colabora com a teoria literária) e, de outro, o desvelamento de um dos processos – espelhando, portanto, os demais – de dominação da infância.

Assim, por meio da dominação e do controle no desenvolvimento intelectual da criança, a literatura infantil se torna mais um instrumento na manipulação de suas emoções, desejos e medos, sendo um veículo de representação negativa, de construção de estereótipos e de padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais da época.

## 5 A LITERATURA INFANTIL, A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E A RECUSA POR SI MESMO

A invenção do conceito de infância, como a entendemos nos dias de hoje, enquanto uma fase distinta da vida adulta, com necessidades, direitos e características particulares, é uma construção social que se iniciou em meados da Idade Moderna, com o aparecimento de uma nova noção de família, fundada na privacidade, no afeto e na harmonia entre os membros familiares, que passam a preservar ligações afetivas entre pais e filhos, diferenciando-se das amplas relações de parentesco e de clientela que configuravam a organização social da Idade Média. Nesse período, a criança não recebia atenção particular, proteção ou tratamento diferenciado. Assim que deixavam a primeira infância, fase de total dependência, eram rapidamente inseridas no mundo adulto, participando de forma igualitária no universo dos mais velhos.

Na sociedade antiga, não havia a “infância” nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam juntos com os adultos, testemunhando os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim o seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. (Richeter, *apud* Zilberman, 2003, p. 36)

Na Antiguidade, ainda não havia uma noção de infância como um período da vida de uma pessoa distinto e protegido; as crianças não gozavam de status diferenciado nem recebiam cuidados e atenção específicos para garantir sua existência. Segundo Zilberman (2003), a criança, nessa época, não recebia qualquer atenção diferenciada, sendo possível verificar hostilidade, negligência e frequente brutalidade para com os pequenos, além de uma alta taxa de mortalidade infantil.

A ideia de infância foi se transformando gradativamente e, a partir do século XVII, começaram a surgir mudanças sensíveis na forma como as crianças passaram a ser percebidas. A centralização política, em aliança com a classe burguesa, encontrou na família nuclear o alicerce para fortalecer o novo sistema político vigente, que veio acompanhado do enfraquecimento dos grupos de parentesco vinculados à aristocracia fundiária do poder feudal, passando-se a priorizar a vida doméstica, fundada no casamento e na valorização dos herdeiros, primando pelo afeto e pela solidariedade entre seus membros.

Antes da construção familiar desse modelo familiar burguês, inexistia uma

consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. (Zilberman, 2003, p. 15).

Estimulado ideologicamente pelo Estado absolutista e pela burguesia liberal, esse modelo unifamiliar deu suporte à centralização do poder político e ao enfraquecimento da nobreza feudal. Nessa perspectiva de ascensão do novo modelo familiar, desvinculado de maiores compromissos com o grupo social e mais dedicado à preservação dos filhos e dos laços afetivos, a infância surge como um momento especial, enquanto faixa etária diferenciada, e a criança passa a ocupar um lugar de destaque na base sobre a qual se organiza a nova ideia de família. Nesse momento, o infante passa a ser prioridade no espaço familiar, e o amor materno assume a responsabilidade de prover todas as condições necessárias para seu desenvolvimento integral e bem-estar.

O relacionamento mãe-filho. Embora um afeto residual entre mãe e filho – produto de uma ligação biológica – sempre tenha existido, houve uma mudança na propriedade que o infante veio a ocupar na hierarquia racional de valores da mãe. Enquanto, na sociedade tradicional, a mãe era preparada para colocar muitas considerações – a maioria delas relacionadas à luta desesperada pela existência - acima do bem-estar da criança, na sociedade moderna, o infante tornou-se o mais importante; o amor maternal providencia para que seu bem-estar esteja acima de qualquer outra coisa. (Zilberman, 2003, p. 15).

Com maior preocupação com a educação e o bem-estar da criança, que passa a ser entendida como um indivíduo que requer considerações especiais, e com a intenção de promover um desenvolvimento saudável e adequado, passam a ser providenciadas não apenas condições para uma boa saúde física, que garantam sua existência saudável, e um ambiente permeado pela afetividade, como também meios de controle do seu desenvolvimento intelectual. Assim, surgem iniciativas e alianças pedagógicas capazes de atender à sua singularidade e assegurar recursos que respondam à sua fragilidade biológica e à sua inocência natural. Tais recursos e estratégias são direcionados a prepará-la para os desafios e dificuldades que a realidade impõe, bem como a preservar o lugar do infante no meio social, estabelecendo traços de união entre a criança e o mundo. Nesse contexto, a escola é convocada a assumir essa missão.

O êxito no processo de privatização da família – maior na camada burguesa, menor entre os operários – gerou uma lacuna, referente à socialização da criança. Se a configuração da família burguesa leva a valorização dos filhos e a diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há concomitantemente, e por causa disso, um isolamento da criança, separando a do mundo adulto e da realidade exterior. Nessa medida, a escola adquirirá nova significação, ao tornar-se o traço de união entre meninos e o mundo,

restabelecendo a unidade perdida. Phillippe Ariés associa a esse fenômeno a ascensão da pedagogia e do ensino moderno, baseados nas classes de idade, homogêneas e encadeadas, visando inserir progressivamente os pequenos no mundo. (Zilberman, 2003, p. 40).

Assim, a escola assume a função de reintroduzir a criança à realidade externa, servindo como um objeto de mediação entre a criança e a sociedade, produzindo uma nova importância para as práticas pedagógicas.

Embora a invenção da infância não tenha sido reproduzida da mesma forma nas diferentes classes sociais, uma vez que, para a burguesia, a infância passou a ser idealizada como um tempo de inocência e de preparação para o futuro, sendo entendida como uma fase especial da vida, marcada pelo cuidado e pela proteção, distante das preocupações do mundo adulto, entre o proletariado esse processo ocorreu de maneira distinta. Para as crianças do proletariado, a realidade era oposta: muitas eram lançadas precocemente no mundo do trabalho, submetidas a condições perigosas, à violência e a salários miseráveis. Ao contrário da infância burguesa, protegida e valorizada, a infância proletária foi marcada pelo trabalho e pela necessidade de contribuir para a sobrevivência da família. Ainda assim, a educação formal passou a ser considerada essencial e indispensável, ao universalizar o conhecimento e formalizar o saber entendido como necessário ao desenvolvimento intelectual e à formação da mão de obra.

Desse modo, os primeiros anos de vida, independentemente da classe social, devem ser vistos como um período de formação e de preparação para o futuro, reforçando a ideia de que as crianças deveriam ser educadas antes de assumirem responsabilidades na sociedade. Nesse contexto, a escola assume importância como instituição responsável por proteger a infância e promover seu desenvolvimento, devendo estar acessível a todos os grupos sociais. Assim, para garantir o acesso dos alunos da classe operária, o ensino tornou-se obrigatório na Europa a partir do século XIX, como uma solução para proteger a infância mais pobre e assegurar sua formação, desenvolvimento e controle.

Diante disso, Zilberman (2003, p.15) diz que “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão”. Assim, para atender a esse novo elemento da família burguesa e colaborar em sua formação integral, surge a literatura infantil. O próprio nome já indica a quem se destina esse novo gênero literário.

Nascente para atender ao período da infância recém-inventado, a literatura infantil assume um caráter pedagógico não apenas pelos textos destinados exclusivamente às crianças,

mas também por se tornar um instrumento no processo de dominação e de doutrinação infantil. A aproximação entre a literatura infantil e a escola não ocorre por acaso, sendo professores e pedagogos os primeiros autores de textos destinados às crianças, o que a tornou um instrumento por meio do qual a pedagogia buscou atingir seus objetivos (Zilberman, 2003).

A natureza formativa dos textos literários e a instituição escolar estão voltadas para a formação do indivíduo, estando aquela vinculada à tarefa educativa não apenas no desenvolvimento linguístico da criança, na compreensão do fictício e na aquisição do saber, mas também na transmissão de normas e conceitos morais da sociedade que a cerca, transformando o gosto pela leitura em uma forma inconsciente de alienação do imaginário, de acordo com a ideologia dominante, funcionando como um apelo do adulto à doutrinação da criança. Assim,

[...] a literatura mostra-se imprescindível o recurso à sua história, uma vez que as condições que decretaram seu nascimento se imprimem nos próprios textos, aparecendo por medo de dadismo, da presença de informações moralizantes e da veiculação de normas. (Zilberman, 2003, p. 56).

Não se pretende, neste trabalho, reduzir a importância da literatura infantil ao seu caráter doutrinador, ao seu papel moralizante ou à veiculação de normas e padrões estéticos. Reconhece-se a importância da literatura infantil como um gênero literário voltado ao público infantil, com grande relevância no desenvolvimento das crianças, ao estimular a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação. Trata-se também de um incentivo ao hábito da leitura e à formação do leitor. Além disso, auxilia no desenvolvimento linguístico, ampliando o vocabulário da criança e estimulando a fantasia infantil.

A literatura infantil contribui ainda para a formação emocional e social das crianças, uma vez que, por meio das histórias, aprendem valores como empatia, respeito, solidariedade e diversidade, atravessando diferentes áreas do conhecimento. Suas narrativas também auxiliam as crianças a lidar com emoções e desafios, ao apresentar personagens e situações com os quais frequentemente se identificam. Ademais, a literatura infantil desempenha um papel educativo ao transmitir conhecimentos sobre diferentes realidades, tradições e formas de ver o mundo, ampliando o horizonte infantil para experiências que vão além de seu espaço físico. Ao incluir diferentes narrativas, a literatura infantil permite que todas as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas em suas identidades. Por fim, a leitura na infância fortalece os laços entre crianças e adultos, seja no ambiente escolar ou familiar, não se restringindo ao entretenimento ou à ficção, mas assumindo o papel de um poderoso instrumento de aprendizagem, manipulação e orientação na formação humana.

Reconhecendo todos os aspectos positivos desse gênero literário e atribuindo-lhe sua devida importância na formação do educando, no desenvolvimento linguístico da criança e na compreensão do fictício, propõe-se, neste trabalho, analisar a literatura infantil a partir de sua natureza ideológica, considerando sua função social e seu caráter imprescindível na formação da criança. Zilberman (2003, p. 64) diz que

A missão formadora da literatura infantil pode ser examinada em dois sentidos:

- a) Incute na criança certos valores, sejam eles de natureza social ou ética (ou ainda ambas), não cabendo neste momento investigar se estes valores são convenientes à sociedade (vale dizer, conformativos) ou ao desenvolvimento intelectual e psíquico do leitor (isto é, colaboram na emergência de uma visão de mundo autônoma e inquiridora).
- b) Propicia adoção de hábitos, que podem ser dois tipos:
  - de consumo, incluindo-se aqui a frequência aos textos literários, ao estimular a aquisição de livros com certa constância e a leitura permanente;
  - de comportamento socialmente preferidos, visto que igualmente neste caso estes modelos atuacionais correspondem as variadas possibilidades, que se entendem desde a adoção de boas maneiras até o estímulo a uma atividade de questionamento das bases de organização da sociedade.

Em qualquer sentido, delega-se a esse gênero literário, voltado ao público infantil, uma ação educativa que complementa a ação pedagógica escolar, reafirmando sua importância na missão de educar por meio da veiculação de comportamentos e valores estabelecidos pelo adulto. Diante disso, a literatura infantil atravessa o campo da arte e assume seu papel pedagógico de doutrinação, utilizando o imaginário infantil para determinar corpos e condutas, padrões e comportamentos, bem como lugares de privilégio e de submissão.

Nessa medida, ela manifesta antes de tudo os interesses dos mais velhos, e não os do universo infantil, de modo que, se há alguma analogia a estabelecer, ela está entre o gênero literário dirigido à infância e a organização da sociedade em sua totalidade, conforme os maiores a concebem. (Zilberman, 2003 p. 25).

Dessa forma, a divulgação de normas e padrões estéticos, morais e sociais é veiculada por narrativas comprometidas com os interesses ideológicos do adulto, participando do processo de manipulação da criança juntamente com a escola, que, por sua vez, se coloca como imprescindível na formação infantil, por deter um tipo de saber e de conhecimento que a criança não possui e precisa adquirir para seu desenvolvimento integral.

Por todos esses aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez é outro dos instrumentos que têm servido a multiplicação da norma em vigor. Transmitido, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta do mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. Contudo, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento as ordens dos mais velhos (Zilberman, 2003, p. 23)

Dentro dessa perspectiva, a escola se apresenta como uma instituição fundamental no processo de formação da criança, por meio da institucionalização de saberes oficiais, legitimadores de um projeto político de reprodução das desigualdades e de manutenção dos privilégios da classe dominante. Assim, a literatura infantil torna-se um complemento educacional no espaço escolar, por meio de sua intenção pedagógica, que corrobora para doutrinar ou seduzir as crianças a assumirem atitudes e convenções esperadas pela sociedade, colocando o leitor infantil em um lugar passivo, de mero receptor de convenções instituídas em determinado período histórico.

No Brasil, a literatura infantil começou a ganhar forma e identidade com as obras de autores como Monteiro Lobato, que passou a introduzir personagens emblemáticos e histórias ficcionais, mesclando fantasia e realidade e reproduzindo aspectos da realidade social de seu espaço-tempo. Sua narrativa está voltada para os projetos de desenvolvimento da época, por meio de histórias que incentivam a valorização do Brasil e de suas características naturais. Também passam a ser incorporados, em suas obras, elementos do folclore brasileiro, além de animais e personagens infantis capazes de criar identificação entre o leitor e as figuras apresentadas, aproximando ficção e realidade. O autor explora temas relevantes e universais, como a amizade, a imaginação e a importância do conhecimento, utilizando uma linguagem acessível e envolvente para as crianças.

Entretanto, Monteiro Lobato, autor de grande relevância para a literatura brasileira, em especial para a literatura infantil, foco deste trabalho, não abriu mão de utilizar a natureza doutrinadora e pedagógica desse gênero e, por meio de suas histórias, reproduzir valores e ideologias de seu tempo, em uma afirmação de seu comprometimento ideológico com o fazer literário, atendendo aos interesses dos adultos em um processo de manipulação da infância. Nesse sentido, o preconceito racial e a afirmação dos valores da branquitude são retratados de forma recorrente em muitas de suas obras. Dessa forma, a literatura educa os infantes em uma cultura racista e preconceituosa, que exclui, marginaliza e inferioriza a população negra e seus descendentes ao longo de sua existência humana, por meio de narrativas que reproduzem estereótipos negativos, desumanizam a pessoa negra e reforçam padrões vigentes de beleza, comportamentos e valores. Literatura infantil, escola e sociedade se complementam no processo de formação da criança, e diferentes narrativas passam a ser produzidas nessa direção.

Também é importante reconhecer que o autor não é um sujeito passivo no processo de escrita literária, tampouco produz seus textos apenas sob a influência de fatores externos. Ao produzir, ele não apenas reflete o pensamento e o comportamento de sua época, mas também externaliza preconceitos presentes em si mesmo, seu ponto de vista e seus interesses; assim, na

construção de sua narrativa, a discriminação se faz presente.

Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava - o que ele pensava que havia acontecido, o que deveria acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava. (Carr, 1982 p. 18 *apud* Catelli, 2009, p. 34)

Dentro desse contexto, a obra traduz a realidade que se deseja perpetuar, reforçando as normas do mundo adulto no imaginário da criança, e a literatura infantil assume seu compromisso ideológico, tornando-se um veículo doutrinador que reflete os interesses daqueles que dominam sobre aqueles que se deseja dominar, reforçando o lugar social do negro, sua suposta inferioridade natural e a desvalorização de suas características físicas e morais, atuando na formação da criança por meio do ficcional. Segundo Zilberman (2003, p. 157),

pode-se supor, por conseguinte, que ela (a literatura) acabasse por refletir a época em que foi produzida. Que, com a incorporação de personagens contemporâneos, fosse introduzido na literatura infantil o sistema social vigente, com seus valores e comportamentos, organização política e funções.

Assim, de maneira muito sutil, por meio do imaginário infantil e da aproximação com personagens de identificação da criança, a discriminação racial e o processo de exclusão vão se construindo na infância, do mesmo modo que se forma o sentimento de rejeição e de negação da criança negra por si mesma, que se recusa a aceitar sua identidade e seu corpo negro por associá-los às características negativas e aos desvios morais com os quais os personagens negros são descritos.

Essa forma violenta e brutal de construção da imagem do negro na sociedade, que se inicia nos primeiros anos e se reforça em diferentes etapas da vida e de distintas formas, gera danos irreparáveis ao longo de toda a sua existência.

A discriminação racial surge como arma de ataque contra os negros na luta por dinheiro e prestígio. Esta arma quase sempre é usada no escuro das relações sociais. sua ação da mais sutil a mais brutal - tem atingido a população negra visceralmente, gerando nela a baixa autoestima e a vergonha da África (o segundo continente mais populoso do planeta). (Cutí, 2010, p. 24).

A literatura infantil, como instrumento privilegiado de veiculação de normas e padrões por meio da criação de personagens e narrativas, configura-se também como uma poderosa arma contra o negro, utilizada para garantir a ordem das relações sociais que, desde o processo de escravidão, retira a humanidade da população afro-diaspórica e de seus descendentes, mantendo o branco em posição de privilégio e destaque e o negro em condição de servidão e marginalidade, reforçando constantemente o pacto narcísico da branquitude, que impede a ascensão social do negro. “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A

literatura, como reflexo, reforça as relações tanto sociais quanto de poder e atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidades e, portanto, humanidade” (Cutti, 2010, p. 16). Assim, a narrativa produzida especialmente para os pequenos, por meio da identificação da criança com o personagem, conduz ao processo de reflexão sobre sua condição de criança negra ou criança branca e, sendo ela incapaz de compreender os conflitos que nascem em sua intimidade e a complexidade de sua história enquanto descendente de um processo de diáspora atlântica, assume os padrões esperados, em uma negação de si mesma.

Por outro lado, é possível utilizar, neste trabalho, a literatura infantil não apenas como um recurso pedagógico, meio utilizado pelo professor para facilitar a compreensão do que se deseja ensinar e orientar, e que muitas vezes apresenta as ideologias dominantes de determinada época, mas também como fonte histórica, como documento que evidencia padrões, valores e conflitos de um determinado espaço e tempo. Embora se trate de um gênero marcado pela ficção e pela fantasia, ao utilizar a literatura como fonte, faz-se necessário analisar a narrativa como uma representação do passado, não pela história ficcional descrita ou pelo tipo de enredo apresentado, mas como expressão humana. Desse modo, a literatura torna-se fonte a partir do momento em que permite analisar os vestígios das experiências humanas, seus desejos, seus medos e sua forma de enxergar o mundo. Ou seja, a literatura constitui um instrumento capaz de produzir conhecimento histórico, possibilitando formular questionamentos que esclareçam as diferentes formas de reconstrução do passado analisado. Segundo Le Goff,

O documento histórico é antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver talvez esquecida, durante os quais continuou a ser manipulada ainda que pelo silêncio. (Le Goff, 2003, p. 538 *apud* Cano, 2012, p. 21)

Porém, nem sempre a literatura pode ser considerada uma fonte, ou uma narrativa histórica legítima de investigação do passado. Atualmente, José D’Assunção Barros classifica como fonte histórica

tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história.

Entretanto, de acordo com Pinsky (2009), quando a História foi transformada em disciplina e buscava status de ciência, estabeleceram-se critérios rigorosos de investigação das fontes, com o objetivo de garantir a verdade documental e conferir legitimidade à reconstrução

do passado. Assim, para atender a essas expectativas, as fontes escritas, principalmente as oficiais, passaram a ser consideradas os únicos documentos verdadeiros para a historiografia, que esteve, nesse momento, voltada para os grandes eventos políticos nacionais.

A ampliação de outros tipos de fontes consideradas legítimas pelos pesquisadores só foi possível a partir do movimento de renovação historiográfica, com grande influência dos pesquisadores da Escola dos Annales, especialmente Marc Bloch e Lucien Febvre, que criticaram a História oficial centrada nos grandes acontecimentos do passado. Esse movimento deslocou o foco dos grandes eventos políticos para a vida cotidiana, as estruturas, as mentalidades e os grupos sociais. Dessa forma, o conceito de fonte foi ampliado, passando a incluir elementos como a literatura, as imagens, os objetos, os mapas e os registros orais e culturais.

Contraopondo-se a histografia político-factual da Escola Metódica, eles colocaram em pauta uma História-problema, orientada para a compreensão da complexidade e a totalidade das experiências humanas. É assim que passaram dar ênfase aos processos sociais e econômicos e, nas décadas seguintes também os aspectos mentais de civilizações (Pinsky; Luca, 2009, p. 63)

Nesse contexto, a literatura ganha status de fonte histórica, e sua interpretação permite ao leitor ampliar seu conhecimento histórico, compreendendo que a ficção está entrelaçada à realidade quando o escritor cria suas fantasias a partir de suas experiências sociais. Esse texto, considerado como fonte, pode nos dizer “[...] aquilo que o autor pensava - o que ele pensava que havia acontecido, ou o que deveria acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava”. (Catelli, 2009 p. 34)

Compreendida dessa maneira, a literatura não documenta o real nem constitui representação semelhante aos discursos científicos, filosófico, político, jurídico ou outros. Nesses últimos, as metáforas e outros recursos imaginativos são controlados ou mitigados pela intenção da objetividade, que se manifesta no discurso referencial, isto é compreendido com a veracidade da realidade. (Pinsky, 2009, p. 66)

Dessa forma, para analisar a literatura como fonte, é preciso ir além do que está escrito, compreender que o documento, por si só, pode apresentar múltiplas possibilidades de interpretação, dependendo da intencionalidade das perguntas que se fazem. É necessário, ao questioná-lo, compreender que foi elaborado dentro de um contexto histórico e, por isso, não é neutro ou indiferente às questões do tempo em que foi produzido.

Como exemplo, citam-se alguns livros de literatura infantil apresentados neste trabalho, como *Menina bonita do laço de fita* e *O Menino Marrom*. Ao considerar essas obras como objeto de análise, dependendo das perguntas formuladas a essas fontes, ambas podem ser

apresentadas como livros excelentes, indicados para trabalhar o protagonismo negro e, assim, promover o empoderamento de crianças negras. As narrativas mostram como diferentes grupos raciais convivem de forma harmoniosa e compartilham os mesmos espaços, em relações de carinho e afeto. Desse modo, reproduzem, por meio dessas histórias, a ideologia da classe dominante.

No entanto, ao realizar uma análise mais detalhada, com a intenção de evidenciar que o mito da democracia racial nunca existiu e que o racismo continua presente nas relações sociais, torna-se necessário não ignorar pequenos detalhes e elaborar um novo repertório de perguntas capazes de esclarecer os pontos analisados, tais como: como as crianças negras eram consideradas na época em questão? A qual grupo étnico pertence o autor? Quais valores se pretende reforçar com os termos e expressões utilizados na escrita? Quais são as características exaltadas das crianças negras que protagonizam essas obras? Assim, “esta forma de ver e compreender a Literatura a aproxima da História, pois permite que o homem ao ler um texto literário elabore questionamentos e, dessa forma, tenha condições de entender questões do presente” (Nascimento, 2013, p. 49).

Do ponto de vista pedagógico, a utilização dos textos literários como fonte nas aulas de História permite que o aluno se aproxime do conteúdo estudado e facilite a compreensão dos diferentes processos históricos, tornando-se capaz de entender o passado de forma consciente e aprendendo a questionar conflitos, silêncios e disputas do tempo presente. Além disso, abre a possibilidade de construir um olhar atento sobre a função desses textos em determinado tempo e espaço, bem como sobre as formas de manipulação na formação do indivíduo enquanto sujeito social.

A preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja desenvolver a compensação histórica da realidade social. Assim compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentado pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar história é fazer o aluno compreender explicar historicamente a realidade em que vive. (Schmidt, 2009, p. 53).

A partir de uma análise crítica, é possível que os estudantes compreendam como os conflitos raciais presentes na sociedade surgem desde a infância. A literatura infantil divulga valores racistas de uma sociedade que insiste em negar o racismo em suas práticas e, desse modo, a compreensão da literatura como fonte cumpre seu papel ao possibilitar autonomia ao aluno para entender que a literatura é um produto cultural, ou seja, um produto de seu tempo,

que assume uma posição ideológica, mantém os valores de quem escreve e atende às finalidades para as quais é produzida, sendo capaz de evidenciar a mentalidade social do período estudado e suas consequências posteriores.

### **5.1 Protagonismo à brasileira**

Agora serão revisitadas algumas obras literárias que trabalham o protagonismo negro em suas histórias; porém, ao contrário do que se espera, essas narrativas não se propõem a desconstruir estereótipos negativos da população negra, tampouco a denunciá-los. Elas permanecem afirmando as normas vigentes da sociedade racista e forjando uma condição de inferioridade dessa população. Esse protagonismo negro empregado nos livros de literatura infantil apenas evidencia como o gênero realiza seu objetivo educacional e, em paralelo com as instituições oficiais, reforça a discriminação racial, as desigualdades e a negação do negro por si mesmo, por sua identidade, seu corpo e sua cor.

Por meio de histórias aparentemente engajadas no compromisso de ampliar a participação da população negra em diferentes espaços sociais e de inseri-la em lugares anteriormente ocupados apenas por brancos, o preconceito racial permanece sendo propagado e reforçado. De modo muito sutil, essas narrativas infantis, aparentemente repletas de boas intenções, contribuem para que, desde a infância, a criança negra seja discriminada e construa em si um sentimento de rejeição por sua identidade e por suas características físicas. Ao expressar, por meio de personagens, a incapacidade natural, a submissão e a feiura associadas aos aspectos físicos da pessoa não branca, coisifica-se o corpo negro, retira-se sua humanidade e nega-se sua existência enquanto população descendente de um processo histórico de escravidão. Assim, a criança inicia um processo de construção de preconceitos induzidos de forma intencional, para que aceite racionalmente as normas e os valores propagados pela branquitude, assumindo comportamentos esperados e “adequados” à sociedade.

Serão analisadas, a seguir, obras de literatura infantil produzidas entre o início do século XX e o início do século XXI, a fim de compreender como esse processo se manifesta nessas narrativas.

- **Histórias de Tia Nastácia – Monteiro Lobato**

No livro *Histórias de Tia Nastácia* é possível identificar a tradição oral da cultura africana. O autor apresenta, em sua narrativa, a prática da contação de histórias presente nessa cultura. Tal prática desempenha diversos papéis essenciais nas comunidades africanas. Cada história contada não é apenas uma forma de distração ou mera invenção de mitos de criação, mas também um meio de educar, preservar tradições, fortalecer a identidade coletiva e manter a memória dos ancestrais. Essas histórias ajudam a preservar a memória dos povos africanos, mantendo vivas narrativas sobre a criação do mundo, os feitos de heróis e heroínas, as lendas, as mitologias e os ensinamentos do cotidiano. Elas conectam o presente ao passado e permitem que as gerações futuras compreendam suas raízes e a história daqueles que vieram antes, mantendo vivas as memórias de seus ancestrais.

Entretanto, o autor, por meio da fala de Emília, personagem de grande destaque na obra, reduz as histórias africanas contadas por Tia Nastácia a uma sabedoria inútil, associada à ignorância. Desconsidera, assim, todo o conhecimento veiculado por essas narrativas e a importância que possuem na cultura da personagem negra que as conta. Tia Nastácia é desrespeitada não apenas pela irrelevância atribuída às suas histórias, mas também em sua identidade, sua cultura e, sobretudo, em sua existência humana. O autor, por meio da personagem Emília, não expressa somente desrespeito por uma pessoa que exerce a função de trabalhadora doméstica, nem apenas por uma imagem de mulher negra, idosa e pobre; ao desrespeitar Tia Nastácia, desvaloriza-se uma representante de uma cultura e de um povo que se busca diminuir e desqualificar por meio da obra. A armadilha narrativa se torna ainda mais evidente quando todo o desrespeito é proferido por uma boneca de pano branca, dotada de características e habilidades humanas, à qual são atribuídos, na narrativa, maior sabedoria, prestígio e autoridade de fala, posicionando-a hierarquicamente como mais qualificada que a personagem negra.

Pois cá comigo - disse Emília - só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisa mesmo de negra beijuda como Tia Anastácia.

E o castigo que o pássaro preto inventou? Então dar uma vara mágica a uma pessoa é castigar? quem me dera ser castigada assim! Tudo bobagem de negra velha. Nesta história vejo uma feira de negras velhas, cada qual mais boba que a outra - que vão passando a história para adiante, cada vez mais atrapalhada. – E os tais pássaros de

pluma? Disse Narizinho – Que é que entende você por pássaro de pluma,

Nastácia?

- Não sei, menina – respondeu a preta. – A história eu ouvi assim e por isso conto assim. Pássaro de pluma é pássaro de pena, parece. \_ E já viu pássaro que não seja de pena, sua tola? – Disse Emília. – O que vale é que você mesma confessa não ter culpa das idiotices da história, senão eu cortava um pedaço desse beijo. (Lobato, 1995, p. 31).

Essa obra constitui um exemplo da arte a serviço da inferiorização da pessoa negra e de seu processo de desumanização, ao conferir a uma boneca de pano, elemento maravilhoso e ficcional, um lugar de privilégio, destaque e uma condição de superioridade que lhe permite diminuir e desrespeitar não apenas uma pessoa e seu grupo, mas também todo um conjunto de saberes e práticas afro-diaspóricas.

- **Princesa Arabela, mimada que só ela!**

O conto infantil *Princesa Arabela, mimada que só ela* é outro exemplo do protagonismo negro apresentado em livros que colocam a personagem principal em destaque para intensificar suas características negativas e desqualificar suas potencialidades.

A partir do título, que já sugere que a personagem não possui as características das princesas tradicionais, a palavra “mimada” inicia a construção de quem é Arabela e segue apresentando a menina a partir de traços desqualificadores.

Eu quero um elefante! Um elê é o quê? Gritou a rainha. Xiiii... murmurou o rei - Onde vamos encontrar um animal desses? E quem vai deixar que ele fique conosco? A princesa era Arabela nem quis saber das dificuldades. Ela queria porque queria um elefante. (Freeman, 2008)

A narrativa recorre ao apelo à sensibilidade diante das emoções e sofrimentos dos animais, promovendo a humanização afetiva dos elefantes. Não se trata de considerar inadequado ensinar às crianças o cuidado e o respeito com os animais; entretanto, ao mesmo tempo, a obra expressa total falta de empatia e compaixão em relação ao sofrimento de Arabela, apresentada no texto como uma menina negra. A personagem não apenas tem seus aspectos físicos e comportamentais distintos das princesas brancas tradicionais, associadas a um comportamento socialmente valorizado, como também, ao final da narrativa, tem seu caráter humano retirado, sendo colocada como objeto de diversão de um elefante. Trata-se, assim, de mais uma história infantil que reduz a valorização do negro em relação a qualquer outro elemento, ainda que seja um objeto ou um animal.

O que chama atenção nessa história é o fato de a narrativa ser encerrada reproduzindo a coisificação da criança negra e seu retorno à condição de cativa. A autora branca não abandona

a natureza doutrinadora da literatura infantil e, ao reproduzir seu preconceito por meio de histórias infantis, conduz à identificação do pequeno leitor com personagens representados negativamente, contribuindo para perpetuar a cultura racista e reforçar a discriminação racial, bem como para violentar simbolicamente a criança negra que tem acesso a esse texto. Ao se identificar com a personagem, que é constantemente desqualificada, ridicularizada ou demonizada, a criança rejeita qualquer semelhança que possa vir a ter com esse elemento da história apresentada. Quem quer ser cativa? Quem quer ter todas as características negativas atribuídas à Princesa Arabela? Uma princesa descrita como arrogante, fútil, impaciente e cruel expõe um elefante a uma condição de objeto, sem se importar com sua tristeza por estar preso como instrumento de diversão da princesa. Contudo, ao final da história, a menina, que não apresenta as características consideradas desejáveis para ser uma princesa verdadeira e digna, por não se enquadrar nos padrões estabelecidos e por estar fora de seu lugar social enquanto menina negra, é recolocada em seu “devido” lugar e torna-se cativa do elefante. O cativo é compreendido como castigo, como punição por um suposto mal cometido, justificando-se, assim, essa condição desumana. Ao devolver a liberdade ao elefante e “recolocar” a princesa negra na condição de cativa, transformando-a em objeto de diversão, a autora, em mais uma narrativa, coisifica a pessoa negra e retira-lhe o direito à própria existência.

Essa forma de descrever o personagem agride a humanidade da criança negra e produz, desde muito cedo, vivências de discriminação por ela experimentadas. Essa forma cruel de construção do preconceito racial desde a infância acaba por gerar uma dor incurável, uma ferida que não cicatriza, além de danos emocionais e mentais que, muitas vezes, não são reparáveis. Esse pacto narcísico da branquitude não tem limites nem piedade: destrói a autoestima das crianças, causa dor e isolamento, promove desigualdades e provoca a recusa e a negação de identidades formadas a partir da dor, vítimas de um processo doloroso e histórico de escravidão. O racismo não apenas controla e submete a população negra e seus descendentes, mas também mata. Mata por meio da violação de corpos, da desumanização dessas vidas, da negligência de suas dores, da não garantia de suas necessidades básicas, da destruição da autoestima e de sonhos, e da negação de oportunidades, reprimindo grandes potenciais.

- **Tranças de Bintou**

*As tranças de Bintou* reflete a veiculação de padrões de beleza estabelecidos pela branquitude, criando normas a serem seguidas na sociedade. Essa narrativa não foge à regra das outras já citadas. Ao trazer o protagonismo negro, não colabora com o empoderamento de

meninas negras; ao contrário, de maneira muito sutil, reforça práticas racistas e de inferiorização da pessoa preta, de seus traços físicos e culturais.

A história descreve uma comunidade negra que reforça a importância do uso das tranças para as mulheres desse grupo, aparentemente reproduzindo um modelo das histórias africanas. No entanto, essa narrativa não se apresenta com o objetivo de valorizar a cultura africana ou de reafirmar a importância das tranças como elemento cultural de significado profundo — símbolos de resistência, identidade e conexão com a ancestralidade —, mas, ao contrário, o texto coloca a utilização das tranças e dos biotes unicamente como recurso estético para esconder o cabelo crespo, descrito como feio, característica da população negra. A narrativa reforça estereótipos negativos construídos sobre as características físicas da população afrodescendente ao enfatizar a necessidade do uso da trança para substituir o próprio cabelo, visto como feio, a fim de seguir padrões brancos de beleza, em vez de promover a autoaceitação, a autoestima e o empoderamento negro. A narrativa poderia valorizar o corpo negro e suas formas de expressão, manifestas em penteados, vestimentas e outras formas de identificação; contudo, reforça esses traços corporais, especialmente o cabelo, de forma estereotipada, intensificando a rejeição aos próprios corpos.

Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo que tenho são quatro biotes na cabeça.

Às vezes, sonho que os passarinhos estão fazendo ninhos na minha cabeça. Seria um ótimo lugar para deixarem seus filhotes.

Há muito tempo existiu uma menina chamada Coumba, que só pensava no quanto era bonita. Todos a invejavam, e ela foi se tornando uma menina vaidosa e egoísta. Foi nessa época, e por isso, que as mães decidiram que as crianças não usariam tranças, só biotes, porque assim elas ficariam mais interessadas em fazer amigos, brincar e aprender.

Querida Bintou, quando for mais velha terá, você terá bastante tempo para vaidade e para mostrar a todos a bela mulher que você será.  
Tudo que tenho são quatro biotes na minha cabeça. É triste!

- **O Menino Marrom**

Ziraldo tenta disfarçar o mito da união nacional ao escrever sobre dois meninos que, embora pertençam a etnias diferentes, são bons amigos, descrevendo um clima de harmonia e cooperação entre ambos. Contudo, ao longo de toda a narrativa, é possível identificar a natureza preconceituosa da obra. O autor quase passa despercebido nas críticas dirigidas a autores racistas, apresentando-se como defensor da igualdade e da harmonia entre diferentes

culturas; entretanto, de forma delicada e quase imperceptível, desqualifica e reforça, como estereótipos negativos, as características específicas dos corpos negros.

Os cabelos eram enroladinhos e fofos. Parecia uma esponja”. “Muito olho roxo, muita unhada, muito soco no peito. E muito cabelo puxado (modalidade em que só o menino marrom leva vantagem).

O branco não é uma cor. O branco é a soma de todas as cores em movimento”.

[...] as ventinhas do seu nariz se movimentando também, pedindo mais ar”. “Nariz muito expressivo.

Por fim, quando o autor afirma que o menino marrom não é tão perfeito assim e que as características positivas atribuídas ao personagem servem apenas para valorizá-lo.

Não fique triste aí não, você que está lendo, achando que o menino marrom era mais inteligente e mais vivo que você. Não era. Sabe como é: vai ver, eu estou exagerando. Os autores têm mania de ficar valorizando os seus personagens, falando que eles são os mais valentes, os mais brilhantes, os mais inteligentes, os mais corajosos, os mais nobres e leais. Personagens levam muita vantagem sobre pessoas da vida real. É que autor pode inventar sempre mil mentiras sobre eles, só para valorizar.

- **Menina bonita do laço de fita**

A história se desenvolve a partir da admiração do coelho branco pela cor preta da menina, que ele afirma admirar. Trata-se de uma admiração acompanhada por um profundo incômodo diante do motivo de uma cor tão diferente, que, a seu entender, não poderia ser natural ou humana. Dentro dessa suposta “admiração”, o coelho cria diferentes possibilidades para justificar tamanha diferença. À semelhança das etapas de um método científico, o texto constrói hipóteses para explicar os motivos que levaram a menina a ter essa cor, sempre a partir do olhar do coelho. Dentre todas as possibilidades apresentadas, não há nenhuma que indique diferença geográfica, identidade, ancestralidade ou qualquer outra explicação que pressuponha respeito às diversidades raciais. Todas as hipóteses apontam para um possível acidente, uma artimanha ou, por fim, um castigo cometido por uma ancestral.

Nessa abordagem literária, voltada para crianças e com personagens infantis, torna-se evidente a presença da branquitude na construção da formação da criança. Ao divulgar a ideia do branco como natural, como norma e padrão, e do outro como diferente, errado e como alguém que precisa se justificar para existir, a narrativa associa a existência do outro a noções de acidente, castigo e doença.

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo para ser tão pretinha? A

menina não sabia e já ia inventando outra coisa uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: - Arte de uma vó preta que ela tinha. (Machado, 2011, p. 15)

Com isso, é possível perceber que a literatura infantil e a escola não podem ser isentas de responsabilidade na manutenção das práticas racistas que há tanto tempo são cometidas na sociedade. A escravização do negro foi extinta no papel em 1888, mas as marcas deixadas na população negra e seus descendentes não se apagaram e, ao contrário, vêm sendo reforçadas a cada dia por meio da violência cometida contra essas pessoas, que ainda se mantém escravizada dentro dos limites estabelecidos pela sociedade racista e por seu desejo de embranquecer para ser aceita e poder almejar melhores oportunidades e dignidade em sua vida.

## 6 A DOR DA COR: A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS NEGRAS VÍTIMAS DOS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA MATERIAL E SIMBÓLICA

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser inclusiva. (Munanga, 2019, p. 8)

A partir do pensamento do antropólogo e professor Kabengele Munanga, é possível entender que o racismo não marca apenas quem sofre as diversas violências provocadas nessa estrutura, mas também influencia todo um sistema social, interferindo na maneira como as pessoas se percebem e como se relacionam. Essa dinâmica, pautada na racialidade, produz hierarquias simbólicas e desigualdades reais que determinam o cotidiano de diversos homens e mulheres marcados pela cor, forjando, assim, identidades em conflito, caracterizadas por rejeição e denegação, como também mantém relações de poder baseadas na inferioridade e superioridade entre diferentes grupos.

A construção do racismo como um projeto político surge amparada na invenção da raça como um sistema classificatório que serviu para justificar uma sociedade escravista, que surgiu não só para legitimar a exploração do homem pelo homem no sistema colonial, mas também para categorizar os seres humanos de forma a neutralizá-los politicamente e desumanizá-los socialmente, funcionando como verdadeira fronteira que separa os que podem controlar dos que devem ser controlados. Dentro desse sistema, a imagem do indivíduo negro é construída a partir do olhar do sujeito branco, e a brancura surge como um passaporte de privilégio e vantagens para aqueles cujos corpos brancos se posicionam como referência aos padrões de pureza, beleza, sociabilidade e civilidade.

Raça é, na verdade uma representação baseada em falsos conceitos, que podem derivar tanto de critério biológico como político. Se não há uma caracterização evidente - se a referência não é a pigmentação, simplesmente inventa-se a raça e, por conseqüências, as fronteiras raciais destinada a neutralização político-social do grupo humano visado. (Sodré, 2023, p. 109)

A brancura como representação foi, assim, convertida nessa fronteira racial e ideologicamente transformada em norma, padrão universal, tornando-se referência de

humanidade, modernização e superioridade moral, em contraposição ao diferente, ao “outro” e, principalmente, ao negro. Assim, criam-se as hierarquias raciais, que vão se consolidando como marco civilizatório; embora nem sempre explícitas e declaradas, essas hierarquias de poder, que se sustentam pelo critério da racialidade, operam silenciosamente na manutenção de vantagens e privilégios de um grupo, sem que haja a necessidade de um discurso declaradamente discriminatório, mas que seja sutilmente construído e consolidado cotidianamente. “Isto quer dizer que a hierarquia discriminatória é pautada por um paradigma de brancura parcialmente alheio à suposição de supremacia racial (como é, no limite o caso dos Estados Unidos) mas atento às aparências” (Sodré, 2023, p. 60).

Dentro dessa perspectiva, a representação da brancura surge exatamente para expressar essa dinâmica de hierarquias materiais e simbólicas, formadas e mantidas a partir da cor, da atenção dada às aparências e da preferência por determinados corpos, que, definida por um pacto invisível e silencioso de cumplicidade entre pessoas brancas, funciona para a manutenção de espaços de poder e prestígio de determinados grupos sobre outros. Essas representações são internalizadas inconscientemente por meio de narrativas culturais e práticas sociais que passam a orientar comportamentos e expectativas baseadas em um padrão estabelecido socialmente, assegurando privilégios para aqueles identificados como brancos e marginalizando tudo o que foge do modelo eurocêntrico. Essa lógica de privilégios também estabelece uma seleção que define quem é considerado plenamente humano e digno de reconhecimento e quem tem sua humanidade contestada e, por isso, sua dignidade negada. Nessa dinâmica, essas vidas são invalidadas ou até mesmo descartadas, sendo expostas às piores atrocidades e ao abandono social.

Assim, esse fenômeno histórico, entendido hoje como branquitude, estabelece a superioridade da brancura como referência universal, determinando sua legítima hierarquia nas relações sociais, culturais e econômicas, sustentando desigualdades e invisibilidade, que inferiorizam, destroem e exterminam o outro por ele considerado inimigo da norma por ela mesma autorrepresentada. Segundo Schwarcz,

A branquitude corresponde a um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado, mas exerce suas prerrogativas no presente. Tem como consequência social a manutenção de monopólios sociais e a perpetuação de poder. Durante muito tempo, pessoas brancas, em sua grande maioria, perceberam, mesmo que de forma subjetiva, suas realizações como universais e por isso acabaram não se racializando - ou seja, nomeando e estudando sua própria raça. Ao passo que os demais grupos étnicos da sociedade têm cor e são vinculados, quase que imediatamente, aos seus fenótipos e origens, A branquitude, enquanto representação, permanece imune, como se fosse neutra - como uma “não cor”. (Schwarcz, 2024, p. 10)

Assim, a branquitude, enquanto imagem social, só se mantém fortalecida por meio de uma aliança, um acordo simbólico compartilhado entre pessoas brancas, ainda que não declarado, que garante a manutenção dos privilégios do sujeito branco, preservando benefícios materiais, políticos e sociais, ao mesmo tempo em que mantém grupos não brancos em posições de subalternidade e submissão.

Segundo a psicóloga Cida Bento, existiria no país uma norma implícita e compactuada entre pessoas brancas; o chamado “pacto narcísico”. Esse pacto levaria muita denegação e a manutenção de uma série de monopólios raciais intactos no tempo. Conforme explica a intelectual, a branquitude se caracterizaria, assim, como o lugar de privilégios, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, se vê carregada de valores, de experiências identificações afetivas e acaba por definir a sociedade. “O pacto narcísico conformaria, pois, um acordo não verbalizado, que se estrutura na base de um consenso social partilhado de que o ‘diferente’ representa um perigo para o normal.” Segundo ela, esse é, contudo, um narcisismo ou “pacto de morte”, uma vez que a sociedade acaba se desumanizando. (Schwarcz, 2024, p. 56)

Diante disso, torna-se de extrema importância, ao posicionar-se frente ao enfrentamento das desigualdades produzidas pela invenção da raça, reconhecer os impactos dessa cumplicidade entre pessoas brancas, sustentada por um pacto invisível de autopreservação e solidariedade que dificulta qualquer ruptura na ordem social hegemônica. Esse fenômeno social, entendido como branquitude, corrobora para a negação do racismo, ao pregar a ideia de meritocracia e democracia racial, que tendem a responsabilizar o sujeito negro por desigualdades que são, na verdade, produzidas por estruturas sociais desiguais na oferta de oportunidades. Assim, a cultura da meritocracia usa o argumento da capacidade individual como justificativa às barreiras impostas à mobilidade e à ascensão social do negro.

Dentro dessa perspectiva, é possível entender que o racismo não se mantém apenas pelas ações individuais e pelas escolhas pessoais, mas está entrelaçado a um acordo, um compromisso coletivo de comportamento, atitude e pensamento que, mesmo não verbalizado, ultrapassa as estruturas simbólicas de poder, afetando diretamente as práticas sociais e institucionais que, por mecanismos de violência e exclusão do sujeito negro e de outros grupos racializados, reforçam uma série de monopólios intactos no tempo e nos diferentes espaços, reproduzindo a desumanização e o extermínio daqueles que não se encaixam no modelo branco estabelecido e que, por meio do “contrato de morte” firmado pela branquitude, seguem sendo classificados, tendo a violência contra seus corpos naturalizada simplesmente por não corresponderem aos padrões fixados.

Diante disso, compreender a permanência do racismo na sociedade “significa

reconhecer que alguns dos sistemas existentes hoje foram construídos para manter negros e negras em condição de inferioridade” (Bento, 2022, p. 123). Assim, por meio de argumentos socialmente construídos, sustentam-se privilégios raciais e legitimam-se práticas racistas, criminosas e desumanas, como visto no comércio do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, que permanece ainda nos dias de hoje moldando comportamentos, políticas e oportunidades, sustentando as supremacias raciais historicamente produzidas.

Esses sistemas brutais organizados, ainda no período colonial e escravista, que se apropriam de corpos negros como objetos, apoderam-se de falsos conceitos biológicos para justificar a exploração, o controle e o processo de escravização da população negra. Por meio da formulação de teorias raciais e de discursos pseudocientíficos criados na época, fabricou-se uma base ideológica que legitima as desigualdades e a discriminação racial, dividindo a sociedade em grupos raciais classificados como inferiores e superiores, fundamentados na raça.

Conceitos retirados do darwinismo social, do evolucionismo e do determinismo racial ajudavam então a explicar, com a força da biologia, o que era na verdade efeito da violência da modernidade. Pode-se afirmar, portanto, que é nesse contexto que se dividem grupos sociais como raça; isto é, a biologia ocidental inventa a raça” (Schwarcz, 2024, p. 43)

Esses discursos científicos, legitimados na ideia de verdade científica, na realidade serviam apenas para justificar um processo sistemático de violência e brutalidade cometido contra pessoas escravizadas, produzindo relações de domínio e exploração sob o argumento de uma suposta inferioridade genética que naturalizava práticas cruéis e desumanas, amparadas na construção de um ideal de superioridade branca. Diante disso, “a única possibilidade de ‘salvar’ esse povo tão corrupto era a escravidão. Muitos utilizavam tal argumento para defender e justificar essa instituição”. (Munanga, 2019, p. 26).

Nesse contexto, a legitimidade dada aos estudos científicos funciona como base para sustentar a crueldade do colonialismo, transformando toda maldade cometida na escravidão em ações civilizatórias e naturais que buscavam o progresso da humanidade e a evolução desses grupos por eles considerados inferiores. Nesse sentido, o branco surge como elemento civilizatório, um missionário necessário para libertar o negro da ignorância e da imoralidade que lhe fora atribuída, sendo o branco o elemento responsável por trazer o progresso e a humanidade para esse povo. Assim, o branco inventa a raça, e essa invenção, como marcador de diferença e controle, define o surgimento da branquitude como referência de civilidade, beleza e racionalidade, e a cor, como indicador social, define lugares, expectativas, trajetórias e futuros possíveis.

O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessita de uma explicação científica. A primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio de norma... outros aceitaram a explicação de ordem religiosa, nascida no mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Caim, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura indecente. Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. (Munanga, 2019, p. 26)

Desse modo, longe de ser uma narrativa neutra, o que se apresenta como conhecimento científico, fruto do saber erudito amparado na verdade acadêmica, formulado pela ideologia branca eurocêntrica e pela crença religiosa, na verdade não passa de uma construção social e política que sustenta o discurso de soberanos e subalternos, feio e bonito, civilizado e selvagem, justificando as hierarquias raciais que existem até os dias de hoje. Tal fato revela o quanto o racismo foi e continua sendo estruturado e articulado com as estruturas que controlam o saber e o poder.

O método racionalista que surge no século XVI constrói um conhecimento acerca da África, pautado no —saber-poder, onde conhecer é um privilégio dos mais capazes, que são considerados os únicos capazes de formular uma nova visão do mundo, padronizando, universalizando (Hernandez, 2008, p.17 *apud* Silva, 2018. p. 49)

Assim, por meio do controle do saber, as elites brancas fabricam um conhecimento apresentado como verdades neutras, que hierarquizam seres humanos por meio de teorias raciais, divulgando a imagem do homem africano como selvagem, atrasado e menos evoluído, como parte de um projeto colonial que normaliza e naturaliza toda a violência cometida contra a população negra e seus descendentes, que teve início no tráfico transatlântico e permanece na atualidade. Porém, ao analisar esse processo, compreende-se que o controle do saber na manutenção das hierarquias raciais só pode ser sustentado porque está conectado diretamente às mesmas estruturas que detêm o controle do poder, assegurado pelas instituições que controlam as narrativas oficiais, determinando quem escreve, de quem se escreve e como se escreve qualquer história, regulando o que se produz como conhecimento e o que pode ser considerado, ou não, verdade científica.

Dentro desse sistema, manipulam-se os processos de invisibilização das diferentes histórias envolvidas nos eventos históricos, fabricando a produção de uma única versão da história, uma narrativa unilateral que apresenta os relatos a partir do ponto de vista do vencedor, tornando objetos todos os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo<sup>2</sup> na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 12)

Dessa forma, por meio do controle das instituições e dos discursos legítimos, essa elite branca que detém o poder elaborou um projeto político-social que permitiu não só a exploração desses corpos no período escravocrata, como também apagou da história os conflitos, as complexidades e a resistência dos diferentes grupos sociais. Essa versão oficial, baseada na história única, produziu a disseminação de práticas preconceituosas e a criação de estereótipos negativos sobre os diferentes grupos marginalizados, contribuindo para a desqualificação e a desumanização dessas pessoas. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (Adichie, 2019, p. 14)

Essa estrutura consolidada de poder segue mantendo as desigualdades econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que permite ao Estado contemporâneo ter domínio sobre esses corpos negros, qualificando-os, classificando-os e punindo-os de forma natural, categorizando vidas a partir de definições de quem é permitido viver e quem pode morrer, por meio do exercício do poder a ele consentido.

Percebe-se, então, que, historicamente, o controle do saber e do poder são atravessados pela mesma ideologia de superioridade racial que, estruturados e articulados, determinam a dominação de um grupo sobre outro, transpondo o período da escravidão e fazendo-se presente ainda nos dias de hoje.

Dentro desse contexto, a invenção e a manutenção do racismo como marcador social, que nega ou reduz a natureza humana de indivíduos separados pela ideologia de raça, não só tornaram possível a garantia das desigualdades, como também asseguraram ao Estado o controle de vida e morte desses corpos racializados. Resguardado na legalidade do poder de fazer morrer e deixar viver, o poder estatal estabelece que sua soberania é assegurada, predominantemente, pelo controle da mortalidade, que lhe permite escolher entre deixar viver ou fazer morrer, transformando o racismo científico no exercício do biopoder defendido por Foucault. (Mbembe, 2016).

---

<sup>2</sup> Igbo refere-se a um grupo étnico africano e à sua língua nativa, que vive principalmente no sudeste da Nigéria.

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo”. (Mbembe, 2016, p. 128)

Diante disso, com base na divisão de grupos humanos amparados pelo conceito de raça, o racismo funciona como um instrumento político utilizado para a manutenção das desigualdades e o controle dos corpos, evidenciando o biopoder na distribuição de renda, nos serviços públicos, na educação e na segurança, estabelecendo, pelo critério de raça, quais vidas devem ser protegidas e quais podem ser expostas à morte, interferindo diretamente nas relações econômicas e sociais de todo o nosso processo histórico.

Que a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente. (Mbembe, 2016, p. 128)

A ideia de biopoder, de Foucault, é ampliada pelo conceito de necropolítica, criado por Mbembe, que não apenas define o racismo como invenção da colonialidade que detém o controle e a administração dos corpos, mas também permite a transformação de certos corpos em matáveis, sem que isso cause indignação, empatia ou oposição, sendo visto com frieza e entendido como natural qualquer crueldade cometida contra o sujeito marginalizado. Essa banalização do sofrimento alheio, fruto das consequências do racismo nas relações humanas e sociais, expõe o sucesso das teorias e discursos racistas que retiram o reconhecimento da humanidade do sujeito negro, assim como minimizam suas dores, inviabilizam direitos e lhe negam dignidade.

É nesse processo que governos determinam quem pode viver e quem deve morrer, agindo de acordo com Mbembe chama de necropolítica. Com base no racismo, grupos são escolhidos para morrer a partir de um discurso do Estado que os define como ameaça, justificando seu extermínio para assegurar a ordem e a segurança” (Bento, 2022, p. 53)

Parafrazeando Mbembe, ao analisar que, além da coisificação do ser humano negro na modernidade, toda violência estatal deve ser entendida como parte do processo de disputa entre amigo-inimigo, dentro da lógica da política de inimizade criada para legitimar todo extermínio e os vários tipos de exclusão desse indivíduo negro, colocado como inimigo comum da nação e potencial ameaça que precisa ser eliminada. Segundo o autor, essa política de inimizades

funciona como um recurso de poder que permite ao Estado organizar a sociedade sob o discurso de ameaça permanente de determinados grupos sobre outros, e essa dinâmica se expressa ao fazer a relação de corpos negros à criminalidade, ao perigo e à violência social. “Na era da neutralidade racial, já não é permitido odiar negros, mas podemos odiar criminosos. Na verdade, nós somos encorajados a fazer isso”. (Alexander, 2018 *apud* Ribeiro, 2019, p. 102). O sujeito negro passa a ser visto como um inimigo em potencial, um criminoso que precisa ser constantemente controlado. Essa narrativa, que associa o corpo negro ao crime e ao medo, naturaliza ações violentas do Estado, apresentadas como necessárias para a manutenção da segurança pública. Assim, “com base no racismo, grupos são escolhidos para morrer a partir de um discurso do Estado que os define como ameaça, justificando o seu extermínio para assegurar a ordem e a segurança”. (Bento, 2022, p. 53)

Dentro dessa perspectiva, o racismo autoriza o exercício do biopoder e da necropolítica, permitindo que ambos coexistam na prática dos Estados como controle da vida e da morte, em que o poder estatal organiza e controla corpos por meio de políticas públicas, campanhas de prevenção e da escolarização obrigatória, ao mesmo tempo em que elimina vidas por meio da truculência policial, que atinge sobretudo jovens negros periféricos, e coordena o encarceramento em grande escala por meio de punições mais severas e da criminalização da população negra. Esse mesmo Estado genocida negligencia condições mínimas de sobrevivência a essas pessoas, gerenciando de forma ineficiente e desigual a existência humana, criando, nas comunidades marginalizadas, verdadeiros centros de morte, negando direitos básicos a essa população, que permanece em péssimas condições de existência, marcadas pelo abandono extremo, pela desvalorização da vida e pela coisificação desses corpos, promovendo um sistematizado extermínio da população negra. Segundo Abdias Nascimento

Genocídio aplicado ao nível brasileiro trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo o que se faz e se continua a fazer com negro e com seus descendentes merece outro qualificativo? Da escravidão, no início do período colonial até os dias de hoje que correm as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem figura de retórica nem jogo político. Quanto à escravidão, o genocídio está amplamente documentado e explicado pelos melhores e mais insuspeitos historiadores. A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio, e posteriormente o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes como se não pertencesse a ordem legal o que expôs a um extermínio moral e cultural que teve sequelas econômicas e demográficas. (Nascimento, 2016, p. 19-20)

Pelas palavras de Abdias Nascimento, fica notória a institucionalização de um projeto de exclusão social que, dentro de uma lógica racializada, não teve fim com a abolição, mas

ainda garante a continuidade de mecanismos que mantêm a população negra em posição de desvantagem, reforçando estratégias de controle e exclusão e determinando o aprofundamento das desigualdades raciais. Assim, o Estado, enquanto organizador das relações sociais, atua como administrador dessa estrutura, utilizando-se do sistema educacional, do sistema de saúde, do mercado de trabalho, da mídia e da produção cultural para reproduzir e divulgar narrativas que justificam a exclusão, fazendo com que as instituições por ele controladas naturalizem e legitimem a violência e a inferioridade da pessoa negra.

Assim, o racismo tem a função de naturalizar as ações assassinas do Estado, e essa mortalidade institucionalizada não se restringe à destruição apenas da carne negra, mas se manifesta como uma aniquilação total da existência humana da pessoa de cor, que, além da execução física direta ou da execução gradual e contínua, causada pela vulnerabilidade extrema a que essas pessoas são expostas, causa-lhes a morte lenta e simbólica, a morte que destrói identidades, a humanidade e a importância desses corpos.

Com isso, entende-se que o extermínio da população negra não deva ser entendido apenas como um jogo político com a intenção de promover uma supremacia cromática, condicionando homens e mulheres pretas às periferias da sociedade de classe, mas trata-se também de um genocídio moral e cultural, no qual essas pessoas são socialmente aniquiladas e desumanizadas a partir da destruição total de sua cultura, de sua história, do silenciamento de suas vozes e da redução moral, intelectual e social.

Essa destruição total dos diferentes aspectos da existência negra afeta profundamente sua estrutura emocional, no nível mais profundo da experiência humana, manifestando-se em dor, insegurança, depressão, exaustão, autocensura, baixa autoestima e sentimento de não pertencimento, uma vez que o racismo, ao desumanizar corpos negros e inferiorizar essas pessoas, estabelece uma violência contínua que atravessa toda a sua existência, impossibilitando-as de viver uma vida plena e realizada.

Nesse sentido, o racismo, muitas vezes negado, é como uma marca que acompanha a pessoa negra desde o nascimento, trazendo profundas consequências emocionais para a vida de quem passa por essa experiência, gerando traumas causados por diferentes formas de violência. Tais violências muitas vezes não são apenas percebidas nas agressões fisicamente cometidas, mas também se apresentam de maneira simbólica, como mensagens sociais de inferiorização corporal, moral e intelectual dessas pessoas, causando, muitas vezes, sua morte enquanto ser social, produzindo existências marcadas pela dor e, conseqüentemente, pela negação de seu próprio valor.

O racismo ronda sua existência na condição de um fantasma desde o seu nascimento, ninguém o vê, mas ele existe; embora presente na memória social e atualizada através do preconceito e da discriminação racial, ele é sistematicamente negado, se constituindo num problema social com efeito drástico sobre o indivíduo. (Silva, 2017 *apud* Souza, 2021, p. 16)

O racismo, mesmo que sistematicamente negado, funciona como um mecanismo que produz não só problemas econômicos, mas também graves consequências individuais, provocando feridas e sofrimentos profundos como consequência dessa prática e, justamente por não ser uma prática assumidamente cometida, sua falsa inexistência atua de forma latente e silenciosa, dificultando o enfrentamento real do problema e a busca pelas devidas reparações históricas.

Embora, no mundo contemporâneo, as discussões em torno das questões raciais estejam conquistando maiores espaços em diferentes esferas, essa negação do racismo como uma prática cultural e social tem se tornado cada vez mais insustentável, à medida que seus efeitos se tornam visíveis nas desigualdades, na violência institucional e no sofrimento emocional vivido pela pessoa negra.

O debate sobre racismo e suas consequências está ganhando cada vez mais espaço nas escolas, nos serviços de saúde, nos órgãos públicos e nos meios de comunicação, pressionando a formulação de políticas públicas em forma de ações afirmativas e justiça social, ao mesmo tempo em que se conquista maior visibilidade para as produções intelectuais negras e para as pesquisas acadêmicas, oferecendo novas leituras sobre identidade e pertencimento e ampliando o debate em diferentes contextos. A discussão sobre equidade racial está nas redes sociais, na televisão e em diferentes espaços midiáticos, além de ocupar um importante lugar nas produções acadêmicas empenhadas em compreender a dinâmica do racismo estrutural e a dialética entre raça e identidade.

Como já foi dito anteriormente, a raça é uma invenção social baseada em falsas teorias pseudocientíficas que divide a humanidade em grupos superiores e inferiores, racializando as relações sociais sustentadas em diferenças e semelhanças. Nesse sentido, a raça desempenha uma função simbólica que possibilita variados níveis de exploração e exclusão. Esse sistema classificatório de representações simbólicas, que separa a humanidade entre nós e eles, fundamentado nas diferenças, influencia diretamente na formação das identidades. Woodward defende a ideia de que a identidade é relacional, dependendo da relação entre o interior e o exterior, necessitando de algo de fora para existir, sendo, assim, marcada pela diferença estabelecida por marcadores simbólicos que as identificam. “O fenômeno da identidade é feito de semelhança, mas também, e sobretudo, da diferença que se estabelece na relação com outros

grupos. É por isso que Fanon afirma que é o branco que cria negro [...]” (Schwarcz, 2024, p. 58)

Assim, esse sistema de representação hegemônica, que não se classifica, mas que classifica e nomeia o outro, define-se como norma, espelho da sociedade, modelo no qual todos os indivíduos devam se reconhecer. Essas ideias admitem as diferenças apenas como categoria classificatória, colaborando para a formação de identidades em conflito, ao produzir crenças sobre a valorização de um único modelo social que posiciona os sujeitos em hierarquias identitárias, produzindo relações de poder.

As representações são fundamentais para assegurar o poder reflexivo da sociedade, isto é, a conceitualização da realidade social a partir do espelho em que os sócios hegemônico pretendem se reconhecer. Não se trata de ver (perceber e compreender) a realidade tal como se apresenta e daí constituir as opiniões ou as crenças que possam confluir para uma imagem social, e sim de aderir a um modelo de representação anterior à percepção. Isto é, a reflexividade: a sociedade captura a si mesmo num espelho, que é o cenário desejado e supostamente capaz de garantir o seu desenvolvimento ou o seu futuro inalterado. Não se apresenta aquilo que se acredita: acredita-se naquilo que se representa, ou seja, nos sistemas de representações que se constroem como prevenção contra a diversidade e a instabilidade das crenças. (Sodré, 2023, p. 107)

Dentro desse círculo de identificação, o corpo torna-se a principal marca identitária, o elemento que marca as diferenças pelas quais as identidades são formadas. “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que define quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. (Silva, 2014, p. 15). Com isso, as características exteriores do sujeito vão definir seu lugar e seu grupo de pertencimento, contribuindo para a formação identitária definida de fora para dentro, tendo o corpo não apenas como instrumento biológico, mas também como um marcador social de identificação e classificação do indivíduo.

Stuart Hall define a identidade como “simplesmente aquilo que se é”. Então, nesse sentido, o corpo é o marcador das semelhanças e diferenças, símbolo que vai conduzir esse processo na formulação das estruturas identitárias. Diante disso, faz-se necessário construir elementos classificatórios sobre esses diferentes corpos para dar sentido à divisão entre nós e eles, e, por isso, uma série de elementos negativos é elaborada sobre “eles”, produzidos a partir da criação de estereótipos e preconceitos que definem, de forma depreciativa, todos os “outros”, garantindo a construção de posições hierárquicas entre as diferentes identidades que são fabricadas dentro da sociedade. “O negro é uma besta, o negro é mau, o negro é malicioso” (Fanon, 2020, p. 129) E, como marcador de diferença, Souza (2021, p. 64) acrescenta dizendo que “aqui, branco quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem-sucedido [...] branco é rico,

inteligente, poderoso [...], branco é o modelo a ser escolhido”.

Esses relatos nocivos que ligam pessoas negras a um conjunto de coisas ruins e características depreciativas ultrapassam o âmbito das opiniões e se tornam parte definitiva dos atributos de um grupo, estabelecendo-se no inconsciente e influenciando desejos, medos e expectativas. Assim, esse discurso ideológico que classifica as pessoas por marcadores de semelhanças e diferenças coloca o negro como um conjunto de características negativas, em que facilmente se internalizam esses estigmas e se cria, de imediato, uma identidade de recusa, “seguindo a categoria Freudiana de denegação. Processo pelo qual o indivíduo embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até recalcado, continua a defender-se dele, negando lhe pertença” (Gonzalez, 2020, p. 127).

A negação de pertencimento dessa identidade negra desprezada faz com que essas pessoas rejeitem a si mesmas, aos seus corpos e à sua ancestralidade, num movimento de renúncia e autotransformação por meio de mutilações e adaptações, buscando se encaixar aos padrões definidos como regra. No caso em questão, o negro quer ser branco. Quer ter traços do branco, se vestir como branco, ter o prestígio e os privilégios garantidos aos brancos, acreditando que apenas assim conquistará a felicidade e a realização existencial.

A História da Ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relação sociais. É a história de submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada [...] (Souza, 2021, p. 53)

Ao se atribuírem características inferiores aos negros, tornando-os referência de uma identidade deformada, a pessoa de cor preta vê-se obrigada a renunciar a quaisquer semelhanças que a identifiquem dentro desse grupo identitário. “Eu não sabia meu lugar, mas sabia que negra eu não era. Negra era sujo, eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela e eu não morava, e, sobretudo o nego tinha lábios grossos e eu não tinha” (Souza, 2021, p. 102). Logo, percebe-se que, nessa lógica racista em que se constroem as diferentes identidades baseadas em símbolos positivos e negativos, a referência positiva do negro é o branco, o desejo do negro é ser branco e a grande frustração do negro é não conquistar a brancura desejada. Ao não conquistar espaço no mundo do branco, o negro inicia um processo de sofrimento psíquico, uma dor inconsciente que abala suas estruturas emocionais por não responder às expectativas criadas sobre si mesmo. Essa dor existencial também faz parte de um sistema gerido por um preconceito de cor, que aniquila e extermina a existência negra não apenas fisicamente, mas também moral e emocionalmente.

No entanto, essa estrutura de poder invisível de acordos silenciosos, que opera de forma

sutil, mas permanente, para que o corpo negro seja diminuído, inferiorizado e invisibilizado, tem efeitos drásticos sobre as vítimas desse processo. Embora muito se tenha avançado nas questões sociais que visam não apenas desmontar esses mecanismos de exclusão e desumanização dessas pessoas, buscando reparar todos esses crimes cometidos contra essas vidas, ainda é preciso avançar muito no campo da investigação sobre como o racismo afeta integralmente a vida desse sujeito vítima de preconceito racial, não apenas nas relações sociais, mas principalmente na relação intrapessoal, investigando seus efeitos no desenvolvimento psíquico e emocional do indivíduo que atravessa essa experiência.

Refletindo sobre essa questão, é importante entender como a prática do racismo afeta a estrutura mental de quem passa por essa vivência traumática, em que o sofrimento, em consequência das tensões raciais, da discriminação e da inferiorização da pessoa negra, ultrapassa as questões político-sociais e atinge diretamente a forma como esse indivíduo negro se enxerga, como se aceita e como se relaciona com o mundo que o cerca.

Assim, a imagem do negro vai se construindo no mundo exterior e dentro de si mesmo, a partir do olhar do outro, pela descrição do outro e em contraposição ao outro. “O negro é símbolo da miséria, de fome. [...] A cor preta lembra miséria. [...] Acho que o que me faz sempre fugir do lance negro é o lance da pobreza -pobreza em todos os sentidos: financeiro e intelectual” (Souza, 2021, p. 99-100).

[...] olhe, um negro, faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro, o negro treme de frio, aquele frio de torcer os ossos, o belo menino treme porque acha que o negro treme de raiva, o menino branco corre para os braços da mãe: Mamãe, o negro vai me comer. (Fanon, 2020, p. 129)

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade não pode ser entendido como um processo biológico, mas, ao contrário, é marcado pela dinâmica das experiências culturais, sociais e históricas, estabelecendo-se na relação entre o eu e a sociedade, como um processo em movimento, atravessado pelas influências do mundo exterior que se conectam ao interior.

Diante disso, compreende-se que a formação da identidade não é um processo isolado e autossuficiente, mas que a construção do eu interior depende do diálogo constante com outras pessoas e com a cultura em que o indivíduo esteja inserido, não se construindo pelo que se acredita, mas pelo que se é levado a acreditar.

A percepção do mundo exterior e de seus significados torna-se parte do sujeito à medida que internaliza essas ideias, moldando suas emoções, atitudes e processos internos, organizando a forma como se relaciona consigo mesmo e com a realidade em que vive. Segundo Hall, “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade” (Hall, 2022, p. 11).

Essa relação com o mundo exterior, organizado numa cultura racista, produz cicatrizes profundas na formação da identidade desse sujeito negro, que é exposto a constantes mensagens negativas e estereotipadas sobre as pessoas marcadas pela cor. Essas mensagens são internalizadas e atravessam seus processos internos, criando conflitos emocionais e uma identidade de recusa, o que vai gerar nessas pessoas graves consequências psíquicas.

A escritora e psiquiatra Neusa Santos Souza (2021) avalia as consequências psíquicas do racismo e os efeitos da branquitude na formação da identidade da pessoa negra. Ela faz uma análise dentro da visão psicanalítica sobre a dinâmica intrapsíquica, na qual afirma como o processo de formação da identidade negra é violentado e brutalmente modificado, tendo seu processo natural de desenvolvimento alterado, resultando em um ideal de ego inalcançável e inatingível, em um desejo de se tornar aquilo que é organicamente impossível. Essa violência transforma as regras de identificação natural em uma nova regra em que o perfil da identidade é desenhado, negando um modelo humano de existência que seja possível e realizável, no qual, ao contrário, é imposto um modelo de identificação totalmente incompatível com suas características biológicas. Segundo ela:

O ideal do ego é um produto de decantação dessas experiências. Produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura. Sua função no caso ideal é a de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico do seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo. (Souza, 2021, p. 27)

Para Freud (1923) o ideal de ego se define como uma condição psíquica formada pela internalização de modelos de perfeição, normas e expectativas sociais divulgadas pela cultura da qual o indivíduo faz parte, que passam a orientar esse sujeito na busca por padrões considerados superiores ou desejáveis. É como um padrão de perfeição que a pessoa deseja seguir, baseado no que aprendeu como certo, bonito ou superior. Trata-se de um desejo do eu ideal, formado a partir do que foi internalizado.

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento psíquico do ideal de ego, desde a infância da criança negra, é forjado pela interferência dos significados que a cultura impõe a esses sujeitos. Com isso, a estrutura que regula esse desejo do negro de tornar-se branco não surge de forma espontânea, natural ou individualizada, mas é constituída a partir do contato da criança negra com o mundo branco idealizado que a cerca. Em condições naturais, esse processo deveria favorecer o desenvolvimento de uma identidade compatível com o corpo biológico, com sua história e sua ancestralidade, possibilitando uma relação equilibrada consigo e com o

mundo que habita.

No entanto, quando se considera a experiência da população negra estruturada pelo racismo, compreende-se que esse ideal do ego é brutalmente atravessado por modelos brancos de humanidade, beleza e valor, que se opõem totalmente às características estigmatizadas atribuídas ao corpo negro, formando, nessas pessoas, ainda na infância, uma identidade desenvolvida a partir de conflito, negação e desvalorização, criando um desejo de fuga e renúncia de qualquer semelhança que as aproxime das representações negativas que circulam na sociedade.

Ao sujeito negro, essa possibilidade é, em grande parte sonhada. O modelo de ideal do ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico - imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo- estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche. O fetiche do branco, da brancura. (Souza, 2021, p. 27)

Pelo olhar da psicologia analisada pela autora, pode-se compreender como a cultura racista impacta na formação do “eu” e como essa etapa do desenvolvimento natural é atravessada por imposições de valores e representações que desvalorizam o corpo e a identidade negra. Trata-se de uma representação formada por imposições simbólicas que excluem, desqualificam e menosprezam essa identidade, relacionando-a a um conjunto de elementos negativos. Em contrapartida, constrói-se um imaginário idealizado do branco como modelo desejável, fazendo com que se projete nessa criança negra, ainda no início de sua formação, a busca por identificação com esse modelo ideal, conduzindo, de forma desumana, esse indivíduo a ajustar-se a um padrão biologicamente impossível de ser alcançado e que, conseqüentemente, gera conflitos internos causados por um sofrimento psíquico de negação e pela busca de um ideal de ego inatingível.

Aprisionada nessa alienação psíquica, a criança negra cresce tendo como objetivo tornar-se branca, embranquecer, seguindo a ideologia da cor e do corpo imposta pelos acordos silenciosos da branquitude, que permeiam de forma invisível a sociedade. Nesse processo, aprende a negar seus traços, a deformar seu corpo e a renunciar a tudo o que possa relacioná-la à identidade negra rejeitada, moldando-se aos padrões eurocêtricos que associam o branco ao belo, ao bom, ao inteligente e à normalidade da existência humana.

Esse processo de construção identitária, marcado por contradições, provoca o afastamento de si e uma angústia psíquica causada pela dor de viver sob uma identidade que não é a sua e na qual, por mais que tente, não consegue se enquadrar. Ao confrontar-se com a impossibilidade de realizar um ideal branco biologicamente impossível, o inconsciente

responde com punições do superego, que funciona como um mecanismo de autovigilância e reforça sentimentos de inadequação e culpa, manifestando-se sob a forma de melancolia, depressão, insegurança, autodesvalorização e outros distúrbios que afetam o equilíbrio emocional.

Para Fanon (2020), a partir da compreensão da retração do ego, é possível entender por que o negro não é capaz de ser plenamente feliz em sua existência, afastando-se dos padrões impostos a ele; ao contrário, para o negro, nesse sentido, só existe um caminho: integrar-se ao mundo do branco, atrair a atenção do branco, ser como o branco, branquear-se. Dentro dessa perspectiva, “a retração do ego como defesa bem sucedida é impossível ao negro. Ele precisa de uma sensação branca”. (Fanon, 2020, p. 66)

Essa experiência profunda e dolorosa, provocada por essa alienação identitária que leva o negro a negar a sua essência real para existir num mundo imaginário, e que, ainda assim, o rejeita, resulta em um sofrimento psíquico invisível, decorrente de um conflito interno diário entre o desejo de ser aceito e a impossibilidade de existir dentro do ideal imposto pela branquitude. Viver nessa condição de negação e rejeição é, portanto, viver no dilema constante entre o que se é de fato e o que se deseja ser para ser aceito. Com isso, a impossibilidade de formação do “eu ideal” transforma o simples ato de existir em um campo de conflito emocional e existencial, fazendo da população negra a mais afetada por doenças emocionais como depressão, ansiedade, estresse e até suicídio.

Porém, é importante ressaltar que essa tendência a maiores problemas emocionais em relação ao branco não se trata de uma predisposição biológica, mas sim de consequências de fatores sociais provocados por uma sociedade racializada que os põe constantemente em situações de discriminação, exclusão, desemprego, microagressões, inferiorização de suas características físicas, intelectuais e morais, além das múltiplas e variadas formas de violência que atravessam as experiências cotidianas, gerando desgaste emocional e problemas psicológicos.

Diante disso, viu-se que a questão racial vai muito além das relações sociais ou das desigualdades econômicas, estando estreitamente conectada à psique da população negra, forjando identidades, afetando o desenvolvimento emocional e a percepção de si mesma, e violentando esse indivíduo, que passa a deformar seu corpo e sua identidade, tendo como ideal do ego tornar-se branco ao negar-se negro. Dentro desse ideal não alcançado surgem as frustrações por não alcançarem as expectativas sustentadas pela superioridade branca.

Romper com essa realidade socialmente construída e inconscientemente internalizada só será possível por meio de um movimento de libertação: um momento de alteração psíquica

em que o sujeito negro tenha condições de curar-se a partir de um movimento de aceitação e autovalorização que lhe permita resgatar sua dignidade, reconhecer sua cor e sua humanidade, em um processo de reconciliação com a própria existência, para, assim, superar os transtornos mentais causados pela busca de um ego inalcançável.

A questão é saber se é possível para o negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo que tanto o aproxima do comportamento fóbico. No negro existem uma exacerbação afetiva, uma raiva por se sentir pequeno e uma incapacidade para qualquer comunhão que confinam em uma insalubridade intolerável”. (Fanon, 2020, p. 65)

Um movimento de cura e superação diante das marcas deixadas pelo racismo na formação psíquica do indivíduo negro só será possível mediante a transformação das estruturas sociais, políticas e simbólicas que produzem o sofrimento dessas pessoas. Diante disso, entende-se que, para superar os medos, as dores e as angústias que fazem parte de sua existência, não depende apenas de uma decisão pessoal, mas requer a desconstrução do sistema racista enraizado nas estruturas sociais que produzem e mantêm as desigualdades, a exclusão e a violência contra a população negra.

A cura dessas pessoas e de seus descendentes depende, sobretudo, de um movimento de reconstrução e reorganização de novas formas de reconhecimento, valor e pertencimento que sejam capazes de sustentar uma identidade negra íntegra e plenamente humana, livre de estigmas e estereótipos socialmente construídos. É preciso romper com padrões culturalmente determinados e valorizar não apenas as semelhanças, mas também as diferenças como parte da formação humana. Trata-se de provocar uma ruptura total com as estruturas de uma sociedade racista que se mantém por relações de superioridade e inferioridade definidas pela cor e marcadas pelo corpo, que funciona como sentença ao determinar limites e possibilidades, transformando a aparência em critério de condenação ou autoridade. “Nascer negro, principalmente com os fenótipos africanos, já estava atrelado a uma série de conceitos, obstáculos e lutas a serem vencidas. Logo a cor da pele e aparência influencia o destino de brancos e negros brasileiros” (Silva, 2018, p. 24). Assim, o racismo se materializa organizando oportunidades, acessos e reconhecimentos sociais de maneira desigual; com isso, o destino de homens e mulheres negras deixa de depender de seu esforço pessoal e passa a ser determinado pelas estruturas raciais que dominam e controlam as diferentes possibilidades.

Impõe-se, de forma inadiável, a ruptura com as consolidadas práticas sociais que se baseiam na “raça” para apagar histórias, desumanizar e silenciar pessoas negras, ao passo que as isolam e as excluem, colocando-as em situação de extrema invisibilidade e vulnerabilidade. Porém, o primeiro passo para uma transformação real e verdadeira é entender que existem

problemas específicos que só o corpo negro pode superar, problemas que foram conscientemente elaborados para marginalizar e explorar essas pessoas, retirando-lhes a humanidade e promovendo a desvalorização de seus corpos. Entender que, dentre os diversos problemas sociais, o racismo se destaca como principal produtor das desigualdades e da depreciação do ser humano e que, por isso, causa dor somente ao corpo visto apenas como carne. “Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente de sua inferiorização e baixa autoestima: a falta de conscientização histórica e política” (Munanga, 2019, p. 18).

Diante disso, o reconhecimento de sua identidade nasce, portanto, do enfrentamento dessas experiências negativas e da construção de novas narrativas que rompam com essa lógica racista e conferem dignidade e valor à população negra marginalizada, levando-a ao reconhecimento e acolhimento de sua cor, de seu corpo e à real percepção de beleza e inteligência legítima que cabe a qualquer outro indivíduo.

Dentro dessa perspectiva, é importante reafirmar as particularidades de sua história, trazer visibilidade às suas experiências e reconhecer suas contribuições sociais, destacando sua grande importância na formação e no desenvolvimento da sociedade, possibilitando seu reconhecimento enquanto sujeito negro vítima de um projeto colonial que organizou um sistema que provoca diferentes formas de violência estrutural e que marginaliza e mata corpos, nega direitos e constrói hierarquias sociais.

Assim, para libertar-se das amarras provocadas pelo racismo sofrido, é preciso reconhecer as próprias experiências e o processo histórico que moldou sua identidade e a de seu grupo, emancipando-se das imposições sociais que historicamente determinaram seus lugares na hierarquia social e, assim, buscar pertencimento e afirmação baseados em suas vivências reais, memórias e referências culturais.

Lelia Gonzalez afirma que “uma ideologia de libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós impostas por outros que nós próprios; deve ser derivada a nossa experiência histórica e cultural particular” (Gonzalez, 2020, p. 137). Com isso, a autora sugere um exercício de reflexão que conteste a historiografia oficial, a qual conta a história dessa população definindo-a e classificando-a de acordo com um modelo estabelecido a partir de padrões excludentes e opressores, imposto por outros e não construído a partir de dentro, tornando, assim, esses sujeitos protagonistas desse processo de libertação, deixando de ser objeto de uma história contada e recontada por outros para manter as relações de dominação e exclusão que garantem a imobilidade social desse grupo.

Com isso, torna-se possível ressignificar essa existência socialmente deformada e

reconstruir atitudes de reconhecimento, afirmação e busca de pertencimento de uma identidade até então negada, curando-se do processo de denegação e dos esforços excessivos para realizar a sentença impossível de vir a ser branco, criando, nesse momento, uma consciência que respeite as diversidades e garanta a dignidade a que qualquer ser humano, naturalmente, deveria ter direito. Assim, a partir de uma decisão consciente, é possível vir a ser o que sempre se deveria ter sido. “Assim ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar se negro” (Souza, 2021, p. 115).

Nesse contexto, tornar-se negro é uma escolha, uma tomada de decisão que vai além de aceitar sua cor e seu corpo; trata-se de uma posição socialmente assumida de oposição diante das estruturas racistas às quais foi submetido. É afirmar-se sujeito histórico, reivindicando dignidade, liberdade e felicidade, reconhecendo-se dentro de uma trajetória coletiva de luta marcada por resistência, memória e ancestralidade.

## 7 AUTOBIOGRAFIA COMO UM ATO DE TORNAR-SE

Escrever a própria história, contar suas experiências, é mais do que relatar fatos, produzir um gênero literário ou uma proposta pedagógica, como sugerida neste trabalho. Trata-se de revisitar o passado, de convocar memórias que muitas vezes se prefere esquecer ou apagar. É reviver um passado que nem sempre foi bom e, com isso, lembrar traumas que podem ainda não ter sido superados ou resolvidos. É mexer em feridas que deixaram marcas. Mas também é a oportunidade de se perceber como sujeito capaz de ressignificar sua história, acolher seu passado e transformar seu futuro. Valorizar a escrita da vida de cada aluno aproxima-se da ideia de que todos têm algo a dizer, seja no ambiente escolar, na comunidade local ou em sua trajetória pessoal.

Cada pessoa carrega consigo histórias únicas que merecem ser contadas, dignas de serem ouvidas e registradas; assim, a escrita da vida de pessoas simples, anônimas, marcadas por experiências de exclusão e discriminação, rompe com a visão tradicional de que apenas grandes eventos merecem ser escritos e de que somente os considerados heróis da pátria merecem ser lidos. Com isso, escrever a própria história surge não apenas como mais uma literatura dentre outras, mas como uma escrita que se manifesta demonstrando um posicionamento político, um modo de ocupar espaços e narrativas que historicamente foram negadas a mulheres, pessoas negras, indígenas e outros sujeitos marginalizados.

Unir escrita e vivência, como Conceição Evaristo nomeia de *escrevivência*, é o ato de “escrever e viver” (2016, p. 15). É valorizar o comum, priorizar o simples, dar visibilidade a trajetórias que desafiam e que resistem. É ser atravessado por emoções que despertam coragem para reinventar a própria existência marcada pelas dificuldades. É escrever a partir do corpo sofrido, marcado pelas cicatrizes da vida, rompendo com o modelo de literatura tradicional, valorizando o singular, o corpo ferido pelas experiências, a memória fragilizada e a ancestralidade, muitas vezes rejeitada, como fontes legítimas de saber. Assim, a *escrevivência* assume uma atitude política ao trazer ao centro o cotidiano de pessoas marcadas por dores e lutas que “segundo essa tradição, a literatura de Evaristo se volta às memórias traumáticas e aos relatos de sobreviventes de desumanização que se mostram persistentes na sociedade brasileira até os dias de hoje.” (2023, p. 21).

Ao escrever sobre si mesmo, afirma-se sua presença no mundo, reivindica-se seu direito de estar em algum lugar e garante-se sua condição de existir, transformando dor em palavra e invisibilidade em potência. Segundo Evaristo (1994), a escrita das mulheres negras não nasce

apenas da cabeça, como fruto da razão, mas nasce de dentro da vida, a partir do corpo marcado pela dor, pela luta e pela esperança, tornando essa escrita um espaço de cura, pertencimento e reconstrução. Escrever, nesse sentido, não é apenas relatar sua história, mas também reivindicar pertencimento e existência; é denunciar injustiças, compartilhar dores e celebrar conquistas. Assim, a escrita de experiências é mais do que um exercício de memória: é um modo de narrar a vida com sentido, de valorizar a própria trajetória e de compreender que toda história importa e merece ser contada.

Ao fazer isso, não apenas se recupera o passado, mas também se projetam futuros possíveis, nos quais os alunos se tornam protagonistas, suas vozes sejam centrais e suas histórias sejam contadas e compartilhadas como uma afirmação identitária capaz de, ao escreverem sobre si, tocar também a vida de outros, em um movimento de reconhecimento, solidariedade, empatia, respeito e admiração.

A atitude de valorizar novas memórias, dando visibilidade às múltiplas experiências que compõem os diversos processos históricos, é fazer compreender que toda história é importante, que todas as vozes devem ser ouvidas e todas as existências respeitadas. É romper com a imposição de uma única narrativa que privilegia um grupo, ao mesmo tempo em que difama, diminui, estigmatiza e negligencia todos os outros. É contribuir para reparar os danos morais, culturais e sociais causados pela força violenta da invenção de uma história imposta pelos vencedores.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie, 2019, p. 16 )

Nesse sentido, escrever suas histórias também se torna um convite ao autoconhecimento, à cura de seus traumas e ao acolhimento de suas dores. É a possibilidade de construir um novo olhar sobre si mesmo e a esperança de recomeçar com mais autoestima, mais empoderamento, mais dignidade e mais motivação.

Construir esse trabalho com alunos de uma turma multigeracional trouxe uma experiência inesquecível, não apenas como professora da rede pública, mas também como mulher negra periférica que se vê refletida nessas narrativas, da mesma forma que é atravessada pelas memórias dos outros, como quem revisita a própria história de lutas, conquistas e superação. Assim, mais do que uma proposta pedagógica, o trabalho de autobiografia com alunos da Educação de Jovens e Adultos foi um encontro de histórias, memórias e afetos. Com isso, a sala de aula se transforma em um espaço de escuta, acolhimento, resistência e superação

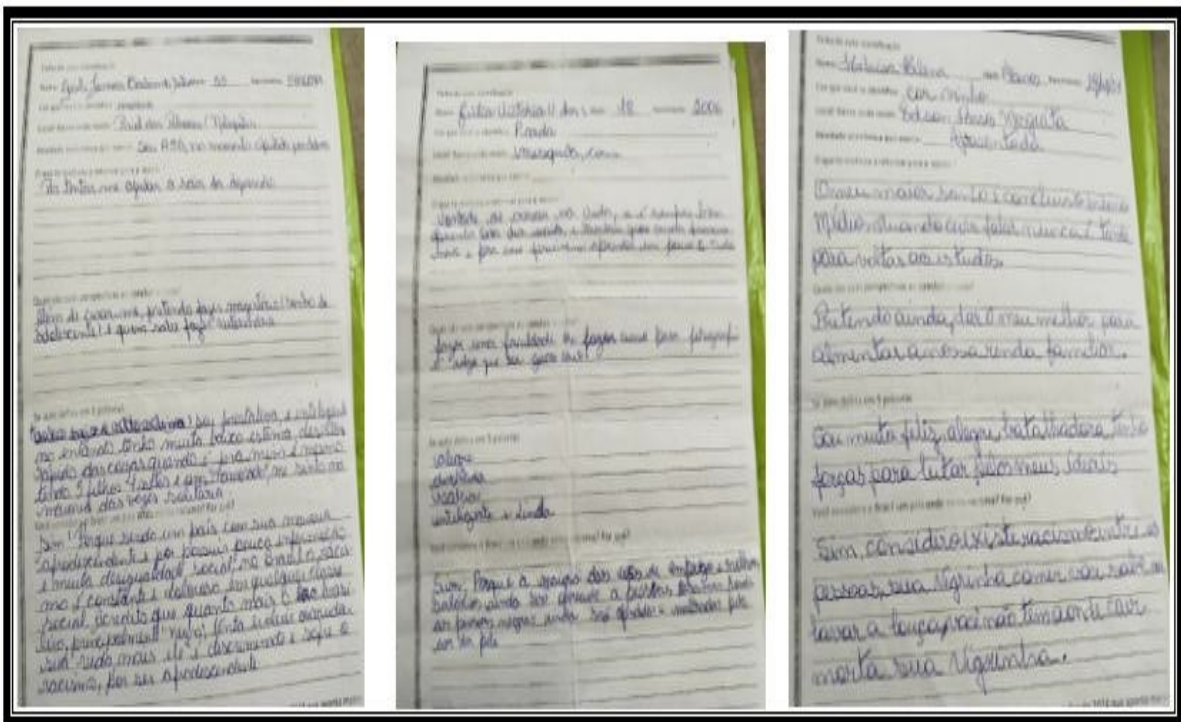
das frustrações experimentadas, da exclusão escolar, do trabalho precoce, da maternidade solitária, do racismo e da violência doméstica e sexual, mas também em um espaço de alegria, sonhos e conquistas a compartilhar.

O trabalho iniciou-se com o compartilhamento das expectativas e dos desejos que motivaram esses alunos a regressarem à escola em diferentes momentos da vida. Essas respostas foram trazidas por meio de um questionário entregue em sala e depois compartilhado por todos. Talvez essa tenha sido a etapa mais leve de todo o projeto, pois a esperança atravessa as dificuldades e se instaura na escola como espaço de reconstrução de planos de vida interrompidos.

Os motivos que levam os alunos da EJA a regressarem à escola são múltiplos e refletem suas trajetórias de vida, sonhos e desafios individuais. Em muitos casos, o retorno está ligado à busca por autonomia, ascensão financeira, reconhecimento e realização pessoal. Com isso, a escola se torna um espaço de reconstrução de identidades e de afirmação do direito de pertencimento.

Segue abaixo o questionário utilizado em sala para conhecer um pouco o perfil da turma.

Figura 1 - Questionário utilizado em sala de aula



Fonte: A autora (2025).

A partir das respostas dos alunos apresentadas no questionário acima, foi possível identificar o quanto é importante o valor da escola para cada um deles. As respostas dadas à

pergunta sobre o que os motivou a regressarem à escola foram:

- Giseli - Voltei à escola para tentar me ajudar a sair da depressão.
- Alessandra - Voltei a estudar porque quero muito exercer a profissão de enfermagem, que sempre foi meu sonho, e hoje estou correndo atrás de recuperar o tempo que perdi. Na época, parei de estudar porque tive que trabalhar para ajudar minha mãe em casa.
- Jacó - Para aprender a ser alguém na vida.
- Fátima - Tinha vontade de voltar e concluir meus estudos porque minha mãe não me deixou terminar os estudos. Ela me tirou da escola para trabalhar e ajudar nas despesas de casa, quando meu pai foi morto, e ela ficou com os filhos para cuidar, e as despesas eram muitas.
- Roseane - Eu retornei à escola para ser um exemplo e seguir meus objetivos, e também para poder ter um futuro melhor.
- Alessandra - Ir em busca de um emprego melhor, uma vida mais digna para mim e para os meus filhos.
- Débora - Agora voltei a estudar porque estou com o objetivo de crescer no mundo do trabalho.

A partir das respostas trazidas pelos alunos, entendi que eles depositam na escola muitas expectativas e sonhos. Dentre as respostas trazidas no questionário, voltar a estudar representa uma oportunidade relação social, ascensão financeira e realização pessoal, tornando possível perceber que, em meio a tantas dores, eles depositam na escola a confiança de renovação, de possibilidades de um futuro melhor e a esperança de transformação social e pessoal. Os alunos acreditam na importância da educação para buscar melhores condições de trabalho, o ingresso em uma faculdade, ser um bom exemplo para os filhos, realizar o sonho de concluir os estudos ou até mesmo resgatar o orgulho por si mesmos, que muitas vezes ficou perdido ao longo do caminho, em meio a tantas decepções.

Curar-se também esteve entre os objetivos presentes nas declarações feitas pelos alunos quando questionados sobre suas perspectivas ao regressar à escola, mostrando, com isso, a dimensão afetiva e social que esses sujeitos atribuem ao ambiente escolar.

Ao compartilharem seus objetivos, esses alunos despertam para novas possibilidades, caminhos que muitos achavam impossíveis sequer desejar, ampliando sua compreensão de mundo e construindo conhecimentos que vão além dos conteúdos formais. Paulo Freire acredita que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si”

(Freire, 2019, p. 68). Com isso, o trabalho autobiográfico se apresenta como uma troca intensa e afetiva, em que todos aprendem e se transformam em um movimento de cura, afirmação e transformação individual e coletiva, fazendo-nos perceber que, quando vidas se encontram pela palavra, a escola deixa de ser apenas um lugar de ensino e se torna um espaço de pertencimento, acolhimento e liberdade, permitindo que saberes da vida ganhem espaço no contexto escolar, transformando mentalidades e valorizando a resistência.

O processo de escrita durante esse projeto foi, para muitos, um gesto de coragem e superação; para outros, de orgulho e admiração. Portanto, ao escrever suas memórias, esses sujeitos não apenas recuperam pedaços de sua história, mas revisitaram seu passado de forma mais acolhedora e gentil, dando mérito às suas conquistas, valorizando cada momento, honrando sua luta e, principalmente, admirando quem são e quem se tornaram, moldados pelas adversidades vividas.

O trabalho com autobiografia parte da escuta, da compreensão, do não julgamento e, principalmente, do acolhimento das histórias sufocadas e silenciadas dessa população invisibilizada e, na maioria das vezes, marginalizada e segregada.

O trabalho com os alunos foi iniciado com uma ficha de identificação pessoal, na qual os alunos autodeclararam sua cor, o motivo pelo qual retornaram à escola e suas perspectivas de futuro. Essa análise permitiu iniciar uma conversa sobre suas vidas, suas histórias, seus sonhos e suas perspectivas.

Em meio às falas, inicialmente muito tímidas e receosas, preocupadas com julgamentos e marcadas por uma grande falta de autoestima, foi possível construir um ambiente acolhedor e uma dinâmica que possibilitasse o surgimento de questionamentos importantes, o que permitiu iniciar debates sérios sobre desigualdades sociais, periferia e racismo.

Partindo das discussões iniciadas com os depoimentos dos alunos e das questões por eles levantadas, iniciou-se o trabalho sobre racismo e a investigação de como, desde muito cedo, práticas racistas e preconceitos raciais são construídos no imaginário das crianças, assim como a literatura infantil, muitas vezes utilizada nas escolas, reforça estereótipos negativos da população negra e de seus descendentes, contribuindo para a perpetuação do preconceito racial e da discriminação na sociedade.

Para tal análise, foram disponibilizados livros escritos para o público infantil, principalmente aqueles produzidos no final do século XX e início do século XXI, que apresentam protagonismo negro, mas um protagonismo que não valoriza as qualidades, crenças, características físicas, intelectuais e mentais da população negra, tampouco sua trajetória de luta e conquista como população afro-diaspórica. Ao contrário disso, essa literatura apresenta um

protagonismo negro que reforça estereótipos negativos, exclusão, desumanização, desqualificação e inferiorização dessas pessoas.

Essa etapa do projeto foi marcada por relatos intensos, histórias de seres humanos que trouxeram na memória situações em que rejeitaram seus corpos e sua cor, bem como uma busca desesperada por seguir os padrões de beleza socialmente preestabelecidos.

Duas alunas relataram que, desde muito cedo, embora não soubessem dizer exatamente em que momento ou por que teve início essa recusa, já rejeitavam seus corpos e sua cor desde a infância e desejavam, também desde muito cedo, transformar sua imagem enquanto crianças negras. Uma delas relatou que foi surpreendida pela mãe ao se esconder no banheiro passando maisena no corpo para embranquecer, pois acreditava que poderia se tornar branca ao utilizar o produto, já que não queria ser daquela cor que considerava feia e inferior, acreditando que somente deixando de ser negra poderia ser uma criança feliz. Outra aluna lembrou-se de que, quando era muito pequena, chorava muito porque queria se parecer com sua madrinha, que tanto admirava e considerava linda simplesmente por ser uma mulher loira e de olhos azuis; para ela, a figura da madrinha representava um exemplo de beleza, prosperidade e limpeza, e por isso desejava ser igual a ela.

Ao relatarem esses fatos, as próprias alunas questionaram-se sobre o porquê de apresentarem esse sentimento de rejeição por si mesmas e o desejo de mudança que sentiam desde muito pequenas. Não compreendiam como se construiu a negação da própria existência e a autorrejeição que lhes causava dor e sofrimento, capazes de colocar em dúvida o próprio valor.

A recusa por si mesmo é uma das formas mais dolorosas de construir sua própria identidade. Quando uma pessoa rejeita a si mesma, coloca em dúvida a sua importância, sente-se inadequada, insegura e incapaz de atender às expectativas que acredita ser o ideal. Esse processo interno é lento e silencioso, porém suas consequências são avassaladoras e o seu inconsciente passa a repetir afirmação de incapacidade, inferioridade e insuficiência, enfraquecendo a autoestima e o amor-próprio. A sua consciência distorcida constrói uma visão distorcida de quem realmente se é, repetindo padrões de autodesvalorização e autossabotagem.

No decorrer das discussões, os alunos puderam perceber como a elite branca, por meio da branquitude, opera nas diversas esferas da sociedade para manter o pacto narcísico e garantir ao branco seu lugar de privilégio, poder e prestígio, por meio de mecanismos de desqualificação e exclusão do outro. Entretanto, por meio de uma educação antirracista, é possível recuperar a autoestima, aprender a acolher as próprias fragilidades, aceitar as diferenças como parte do ser humano e valorizar as conquistas, por menores que sejam, em um movimento que transforma

rejeição em acolhimento.

É importante destacar que, numa educação transgressora, “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente da sua própria recuperação. E, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante dos seus problemas” (Freire, 2023, p. 79). Assim, a verdadeira mudança não se constrói fazendo pelo outro, mas se constrói junto do outro, oferecendo as condições para que ele mesmo se torne sujeito de seu próprio processo de transformação. Conclui-se que a educação libertadora, como Paulo Freire propõe, tem o papel de despertar a consciência crítica e, principalmente, a capacidade de compreender as causas da própria realidade, questioná-las e agir sobre elas para transformá-las.

Nesse sentido, fez-se a escolha do livro de literatura infantil como fonte de pesquisa e recurso pedagógico para trabalhar a questão racial com as turmas da EJA. Embora essa escolha possa parecer incoerente por propor um trabalho de pesquisa com adultos a partir de livros escritos para crianças, essa opção pode se apresentar capaz de orientar por um caminho de reflexões sobre como o racismo é construído desde a infância, evidenciando como as narrativas, imagens e representações presentes nas histórias infantis ajudam a formar estereótipos sobre as pessoas negras e, a partir daí, começar a entender que a diversidade de materiais produzidos para o público infantil não serve apenas para distrair e divertir, mas também é utilizada para moldar comportamentos, escolhas e julgamentos. Essa análise pode ainda ajudar na compreensão de como as ideias racistas são construídas socialmente e incorporadas à consciência desde muito cedo, não se tratando de uma questão natural ou biológica, em que pessoas rejeitam seus corpos e sua cor desde a infância, mas de um processo histórico que mata, exclui e violenta pessoas de diferentes formas.

A partir dessa leitura, é possível perceber que o racismo se faz presente, ainda que de forma sutil, até mesmo em livros escritos para crianças, reforçando comportamentos negativos e a desvalorização de sua imagem. Assim, o uso desses livros com o público adulto possibilita revisitar essas memórias, questionar preconceitos naturalizados e promover uma educação antirracista mais consciente e transformadora.

A literatura infantil, nesse contexto, torna-se um poderoso instrumento de sensibilização e conscientização ao permitir que os estudantes reflitam sobre suas próprias vivências, desconstruam preconceitos profundamente enraizados e ressignifiquem as marcas do racismo internalizadas em suas consciências, contribuindo para a construção e reconstrução da autoestima, da identidade e do respeito às diferenças.

Dentro desse contexto, a partir da análise da literatura infantil, é possível despertar para

uma nova compreensão de como o racismo opera nas diversas fases da vida e de que forma se manifesta nas diferentes relações pessoais e sociais, nas práticas cotidianas e nas produções culturais.

Após essa etapa de análise de livros que reforçam práticas racistas e comportamentos discriminatórios, seguiu-se para um novo olhar, por meio de uma pesquisa realizada a partir de narrativas que valorizam a trajetória da população negra na sociedade, seus sonhos e sua realidade. Histórias que apresentam conquistas, resistência e superação dessa população, trazendo o protagonismo negro em uma perspectiva de positivar sua imagem, valorizar sua trajetória e resgatar sua identidade, respeitando sua ancestralidade, seus corpos e sua história enquanto população vítima de um processo de tráfico transatlântico.

Nesse processo, organizaram-se rodas de conversa e a leitura de outras autobiografias, como as da professora e orientadora Alexandra Lima, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, além de outras obras que trazem histórias ficcionais e reais de personagens negros que, para além de apresentar exemplos positivos de figuras negras que se destacam não apenas pelo mérito, mas pela resistência e superação dos obstáculos raciais impostos, mostram que, apesar da violência, da exclusão e das dificuldades, sempre houve luta por dignidade e liberdade.

A obra *Vozes do Cativo e Liberdade* foi um dos livros analisados para refletir sobre a importância da escrita como um caminho de resistência. Por ser um relato de uma mulher marcada pela violência da escravidão, foi muito importante para mostrar as experiências, sofrimentos e estratégias de resistência vividas pelas mulheres negras, permitindo compreender a escravidão a partir da perspectiva de quem a sofreu diretamente, contribuindo para a valorização dessas vozes historicamente silenciadas., assim como ler trechos do livro *Quarto de despejos*, que reflete não só a realidade vivida pela autora, como também a realidade da maioria dos alunos que participaram desse projeto.

Essa comparação entre as diferentes produções literárias, em que os primeiros textos analisados ainda apresentam o reforço e a permanência de estereótipos negativos herdados do período escravocrata, nos quais a população negra aparece associada à marginalidade, à subalternidade, à animalização e à incapacidade, sendo os personagens, em sua maioria, descritos como cômicos, ingênuos, exóticos, feios, incapazes ou violentos, em contraste com uma segunda literatura apresentada, que passa a questionar essa representação negativa, escrevendo sobre si mesma e tornando-se sujeito em vez de objeto, evidencia vozes, memórias e subjetividades, apresentando a população negra como sujeito ativo no processo histórico, social e cultural. Essas narrativas produzem relatos de luta e dor, mas também de potência,

ancestralidade e dignidade, fortalecendo a percepção de que a história da população negra não é marcada apenas por opressões e violência, mas também por protagonismo, superação e construção de alternativas possíveis.

Comparar narrativas distintas, tanto de valorização quanto de desvalorização da população negra nas obras literárias, pode constituir uma ferramenta fundamental nas aulas de História, pois conduz o aluno à compreensão de que o racismo não é um fenômeno isolado, mas uma estrutura forjada, capaz de atingir múltiplas dimensões em diferentes épocas e lugares. A comparação desses textos permite também analisar distintos contextos históricos, classes sociais e grupos envolvidos na construção dessas obras, bem como compreender como os processos históricos, sociais e culturais atuam na construção e na manutenção das desigualdades raciais e das práticas racistas.

Discutir o racismo a partir da história comparada amplia o olhar crítico, evitando interpretações simplistas ou naturalizadas. Por exemplo, ao analisar livros de literatura infantil que abordam o protagonismo negro de forma pejorativa, percebe-se que muitos são escritos por autores brancos e produzidos em um contexto histórico em que a sociedade já clama por mudanças estruturais e a legislação brasileira já incorpora políticas de reparação e ações afirmativas contra a discriminação racial, reconhecendo não apenas sua existência, mas também criando instrumentos para enfrentá-la nos campos jurídico, educacional e social.

Assim, não caberia, nesse novo contexto social, uma narrativa depreciativa, com explícita desvalorização da população negra e de seus descendentes, como em tempos passados era representada, que demonstrasse a intenção clara de reproduzir características negativas e reforçar estereótipos. Tampouco caberia uma abordagem literária que apresentasse o negro de forma inferiorizada e desumanizada. Com isso, opta-se por criar uma literatura trajada de um falso protagonismo negro, que reforça o mito da democracia racial, mas que, de forma sutil, é capaz de transmitir valores da branquitude e sua maneira preconceituosa de enxergar e definir o “outro”. Diante disso, evidencia-se como o racismo estrutural se reinventa, mesmo quando as condições legais e sociais mudam, pois novas estratégias surgem para manter exclusões e discriminações.

A partir da leitura crítica dessa literatura, é possível questionar o mito da democracia racial e suas consequências sociais, buscando desnaturalizar a coisificação forjada sobre a pessoa negra por meio de saberes emancipatórios que visam à superação das desigualdades produzidas ao longo da história. Assim, pode-se afirmar que é essencial apresentar a esses alunos, de diferentes idades, que já passaram por processos de manipulação ideológica e formaram sua identidade dentro dessa falsa democracia racial, a análise dessa literatura racista

que fere e diminui a criança negra, manipula sua consciência sobre si mesma e sobre o outro e é capaz de fazê-la questionar a própria importância, revelando as estratégias elaboradas para a manutenção do preconceito racial e das práticas racistas. Da mesma forma, é importante apresentar uma literatura que resiste, que se opõe, que se contrapõe e que descoloniza a consciência do repertório negativo sobre a identidade negra. Trata-se de apresentar uma nova narrativa que traga as experiências de pessoas que questionam os lugares de poder e de fala na sociedade, convidando o leitor a refletir sobre as desigualdades raciais e sobre a necessidade de valorização das culturas africanas, bem como sobre a importância das ações afirmativas enquanto política de reparação das desigualdades. “Comparar é de algum modo abrir-se para o diálogo, romper com o isolamento, contrapor ao mero orgulho nacional de um elemento de “humanidade” e, por fim, questionar a intolerância recíproca entre os homens” (Barros, 2014, p. 208).

Comparar, nesse sentido, é confrontar a historiografia oficial, é abrir oportunidades para que histórias silenciadas sejam contadas, é trazer a presença daquele que esteve ausente e invisível. É a possibilidade de desconstruir preconceitos e questionar as injustiças existentes e a intolerância entre os homens. Comparar é trazer uma narrativa que contraponha a regra, que rompa com a invisibilidade. É trazer uma escrita que nasce na luta, que atravessa barreiras e que pode contribuir de maneira significativa para um entendimento mais profundo das dinâmicas do racismo em diferentes épocas, percebendo como as práticas racistas se apresentam de formas diversas, variando no tempo e no espaço.

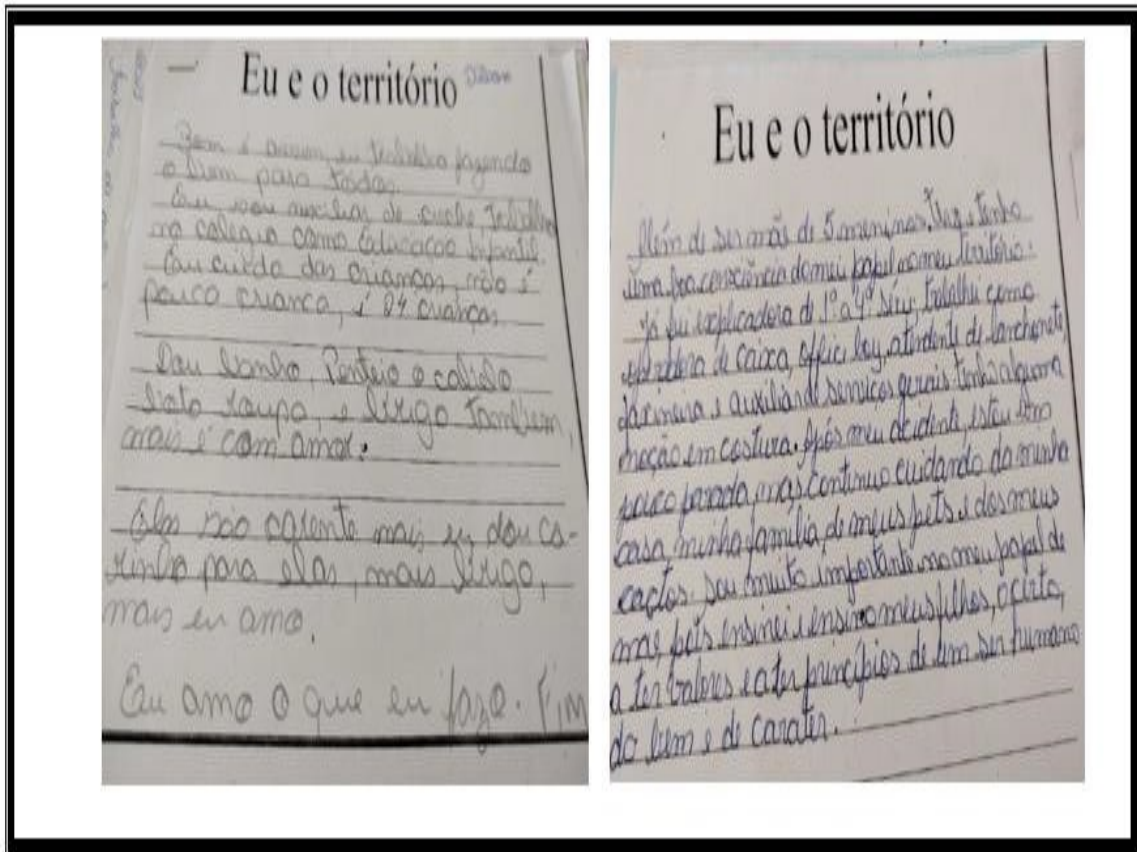
“Antes de tudo, consideraremos que comparar é uma forma específica de propor e pensar as questões” (Barros, 2014. p. 285). Com isso, entende-se que é possível ampliar os questionamentos e elaborar interpretações sobre as dúvidas trazidas em sala de aula, acerca de onde vem a rejeição por sua identidade, por seus ancestrais, a negação de sua cor e muitas outras perguntas que o racismo estrutural e a historiografia oficial não permitem responder.

Nessa perspectiva, a comparação entre os diferentes textos permite dialogar com as diversas vozes que compõem essa história, escapar da armadilha do perigo da história única, combater e questionar a soberania de uns em detrimento de outros, destacando resistências e estratégias de sobrevivência das populações negras em diferentes contextos.

Ao trazer o exercício de comparação entre os textos, torna-se possível perceber como o preconceito racial foi construído, mantido e também combatido ao longo do tempo, assim como compreender que o racismo não é um fenômeno isolado, restrito a uma única época ou cultura, mas sim uma estrutura forjada para justificar e manter as desigualdades e os espaços de poder e dominação.

Antes de iniciar a produção autobiográfica propriamente dita, propôs-se uma atividade com o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre questões relevantes de sua vida e de sua trajetória, incentivando-os a relembrar suas histórias e sua importância no território que habitam e, com isso, perceberem-se como sujeitos de transformação pessoal e social.

Figura 2 - Reflexões de alguns alunos



Fonte: A autora (2025)

Ao fazerem essa relação entre sua vida, suas atitudes e a sua importância no seu território, muitos relatos resumiam-se à ajuda familiar, como se sua única função se limitasse a cuidar da família em detrimento de si mesmos. Não se percebiam como atores sociais capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e de sua comunidade, não tendo a compreensão de que cada voz tem valor, cada ação pode gerar impacto e, com isso, ajudar a transformar o meio em que vivem, entendendo que pequenas atitudes podem se tornar exemplos positivos e abrir caminhos para novas conquistas, rompendo com ciclos de exclusão e violência.

Diante das conversas orientadas, aos poucos, foram surgindo novas reflexões que tornou possível a um novo olhar sobre sua função enquanto sujeito social e um novo entendimento sobre sua contribuição enquanto sujeitos histórico-sociais, deixando-os mais confiantes para

iniciar o processo de escrita e a produção autobiográfica.

Para organizar a produção textual de forma mais confortável e simples, decidiu-se escrever por partes, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos, relatando momentos marcantes e descrevendo não apenas os eventos, mas também os sentimentos e as sensações vivenciadas. As lembranças da infância, as primeiras experiências com a escola, o mundo do trabalho, os desafios enfrentados, os aprendizados conquistados e os possíveis futuros imagináveis foram os temas que mais surgiram nesse momento.

Decidiu-se também que a produção textual autobiográfica seria dedicada ao público infantil, para que as crianças tenham a oportunidade de serem contempladas com leituras que se aproximem de sua realidade, que incentivem e que se apresentem como narrativas diferentes daquelas ofertadas aos alunos da EJA, podendo colaborar para reconstruir a imagem da população negra de forma positiva, empoderada e humana. Com isso, a escrita da autobiografia não surge apenas como cura de feridas individuais, mas também como uma ação política e social que os coloca como colaboradores na formação de uma nova geração. Uma geração que se expressa, que se autoafirma, que se reconhece, que questiona e que transforma as injustiças raciais ainda presentes na sociedade.

Lutou-se para que essa geração cresça consciente de sua história e orgulhosa de sua identidade, capaz de valorizar suas origens e respeitar seus corpos e sua ancestralidade. Que sejam crianças que aprendam desde cedo a olhar para o outro com empatia e para si mesmas com amor, respeito e cuidado, e que saibam usar o conhecimento como instrumento de libertação e igualdade. Assim, o ato de escrever e de ler torna-se um gesto de resistência, valorização de memórias e renovação de esperança.

Respeitando o ritmo e as inseguranças que a escrita pode gerar nesses alunos de maior idade, sempre se reservou um momento para conversas informais e para o acolhimento de que esses alunos tanto necessitam, e assim transcorreu todo o período em que o trabalho foi realizado. Foram momentos de muita emoção; a sala de aula tornou-se um lugar de abraços, choros e afetos, que se manifestavam em palavras de incentivo, olhares de admiração, sentimentos de superação e alegria ao perceber cada conquista. Alunos que, em um primeiro momento, recusaram-se a contar suas histórias por não terem orgulho de si mesmos ou por não se disporem a relembrar momentos de dor e traumas ainda não superados. Após muito diálogo e incentivo, aceitaram a proposta ao entenderem que o passado precisa ser acolhido, os traumas superados e a história reescrita, possibilitando a construção de uma nova história e de um futuro de múltiplas possibilidades.

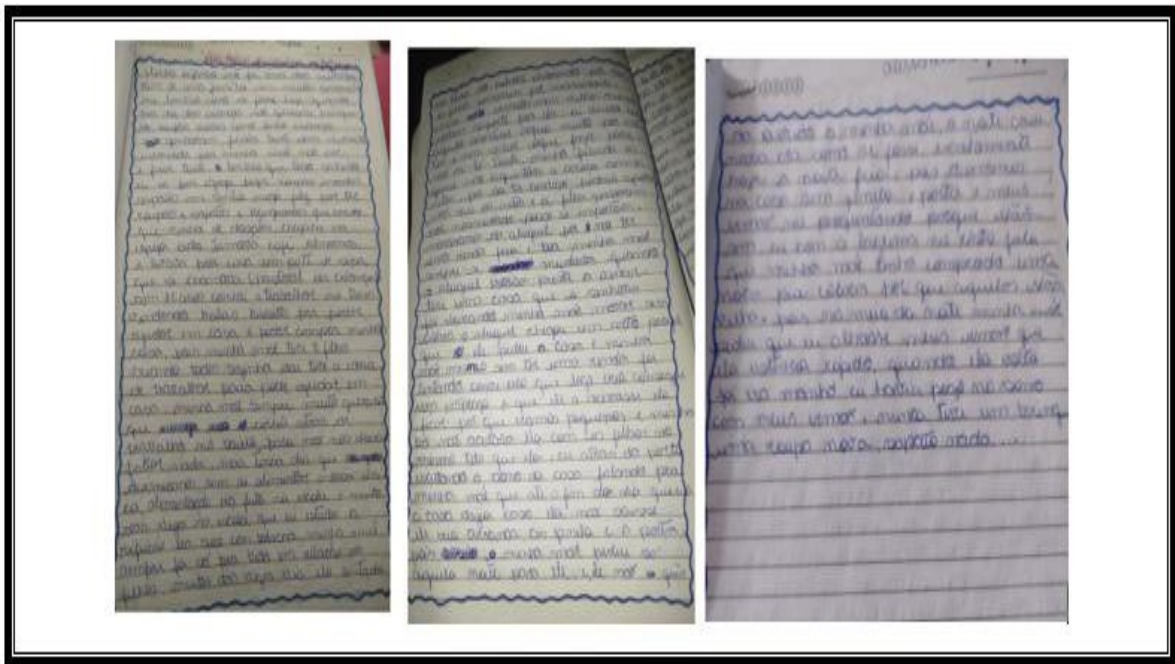
Nesse processo, compreendeu-se que não se trata de reviver dores ou de não ter orgulho

de si, mas de olhar com afeto para a própria história e entender que superar é ir além do imaginável, romper com as barreiras impostas, atravessar fronteiras e ir além do que se pensou conquistar. Todos os que ali estavam já são guerreiros, já superaram obstáculos, já atravessaram fronteiras e já venceram dificuldades; por isso estão ali e são admiráveis por sua trajetória e superação.

A produção literária foi, ao que se pôde observar, um sucesso. Embora os alunos tenham demonstrado muitas dificuldades ortográficas e de organização textual no processo de escrita, narravam suas histórias a partir de um novo olhar. O que antes era relatado com dor, no momento da escrita, já se apresentava transformado em superação. Os olhares brilhavam ao descrever algumas situações, os sorrisos surgiam com passagens engraçadas do passado, as lembranças vinham como gratidão pelas experiências superadas, e, assim, a escola tornou-se um espaço de cura, como esperado por alguns alunos que retornam à escola já na fase adulta.

Seguem abaixo fragmentos da produção autobiográfica de algumas alunas matriculadas no NEJA I do Colégio Estadual Ana Neri que aceitaram participar do projeto.

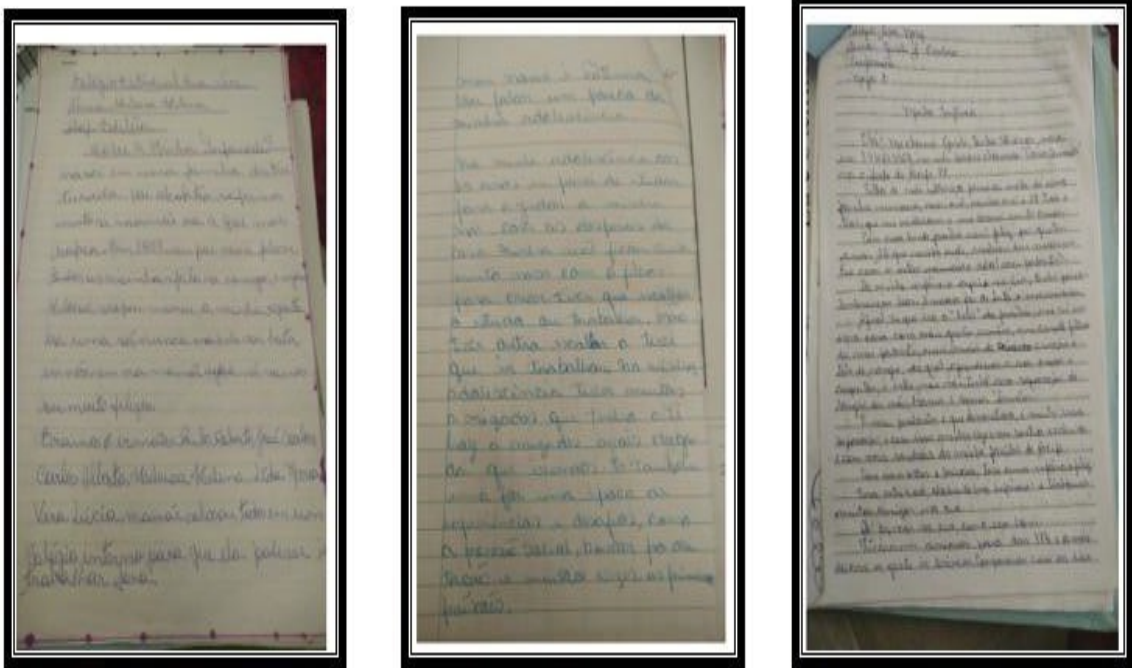
Figura 3 - Fragmentos da produção autobiográfica de uma das alunas<sup>3</sup>



Fonte: A autora (2025)

<sup>3</sup> Fragmento da autobiografia da aluna Alessandra Bonfim, matriculada no NEJA I do Colégio Estadual Ana Neri.

Figura 4 - Fragmentos da autobiografia de algumas alunas<sup>4</sup>



Fonte: A autora (2025)

Aqui são apresentadas partes das histórias de quatro mulheres matriculadas na turma da EJA - módulo I (Educação de Jovens e Adultos) que teve início do período letivo em fevereiro de 2025. Todas são mulheres negras e periféricas, moradoras do município de Mesquita, em uma comunidade carente, com grande índice de criminalidade, marcada pelo abandono do Estado, a violência policial e o domínio do tráfico. Mulheres que vivem diversas formas de desigualdade em uma interseccionalidade que une fatores discriminatórios como raça, gênero e classe social, aprofundando ainda mais sua vulnerabilidade social e contribuindo para o aumento de suas dores e frustrações, mas que não perderam a capacidade de ressignificar suas histórias e valorizar cada conquista.

A educadora Nilma Lino Gomes (2011) defende a relação entre a questão racial e a Educação de Jovens e Adultos como forma de desnaturalizar as desigualdades e solucionar conflitos e contradições, valorizando as diversas histórias que nascem de dentro da vida, das lutas cotidianas às quais a população negra é exposta. Diante disso, escrever sobre si é, portanto, um exercício de reconstrução de si mesmo, de afirmação da dignidade e de construção da autoestima. Nesse sentido, quando a escola reconhece a história de vida dos alunos da EJA como conhecimento legítimo, contribui para o rompimento da lógica da exclusão e da narrativa tradicional e cria caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora, concedendo

<sup>4</sup> Fragmentos da autobiografia das alunas Heloisa Helena, Fatima e Giseli, matriculadas no NEJA I do Colégio Estadual Ana Neri.

aos alunos o direito ao espaço, à fala e ao protagonismo que nunca lhes foi dado.

Essa proposta de trabalho foi fundamental para possibilitar aos alunos da EJA ampliar seus horizontes existenciais e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação, valorizando seu potencial e sua história de vida. Assim, o espaço escolar e a prática pedagógica não apenas preenchem o vazio da desinformação e da falta de conhecimento, como também corrigem a distorção de valores e crenças que ainda fazem desta sociedade um lugar de racismo, violência, desigualdades e discriminação. Segundo Cardoso:

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam e se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente. Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-fascismo queimava livros. (Cardoso, 2005, p. 9)

Concordando com a afirmação do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso sobre a importância do saber na desconstrução de preconceitos e estereótipos socialmente construídos, não se pode pensar em mudanças estruturais racistas sem vincular a importância das práticas educacionais às mudanças curriculares e à formulação de leis que buscam corrigir séculos de invisibilidade, marginalização e desigualdades contra a população negra e seus descendentes, assim como o apagamento de suas histórias, a inferiorização de suas crenças e de suas contribuições na formação da cultura brasileira.

No Brasil, o olhar para o reconhecimento e a valorização da cultura africana ganha força a partir de marcos legais que buscam corrigir os erros históricos de um país construído com base na exploração humana e na desumanização dessa população, bem como em um processo de pós-abolição marcado pelo abandono social e pela ausência de políticas públicas que garantissem integração social, política e econômica aos ex-escravizados.

A atenção dada pelo poder público a essa questão passa a ser percebida a partir da Constituição de 1988, quando o governo brasileiro começa a olhar para a situação da população afro-diaspórica e, ainda que de forma muito discreta, inicia um processo de reconhecimento e valorização da cultura africana, abrindo caminho para políticas de respeito à diversidade cultural ao afirmar, nos arts. 215 e 216, que o Estado deve proteger as manifestações das culturas afro-brasileiras como parte do patrimônio cultural do país, estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível, assim como garantindo que todos são iguais perante a lei, sem distinção de cor, sexo, religião ou origem, criando uma base jurídica para leis futuras.

Dando sequência ao reconhecimento da necessidade de leis que garantam ao cidadão negro a sua existência, a Lei 7.716 (Lei Caó) define punições específicas para crimes de

preconceito de raça ou cor, visando reprimir qualquer tipo de discriminação racial, garantindo meios legais de defesa e proteção da população negra e seus descendentes.

A passos bem lentos, a sociedade brasileira vem avançando na busca por reparação de toda a exclusão social, política e econômica à qual foi imposta a essa população afro-diaspórica. Nesse contexto, a representatividade negra e as denúncias dos diversos movimentos envolvidos na luta pela igualdade racial têm obtido avanços significativos frente às desigualdades históricas iniciadas pelo processo de escravidão e, assim, vêm forçando cada vez mais o Estado brasileiro a caminhar rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Sabe-se que o caminho ainda está longe do fim, mas os primeiros passos já foram dados, e cada conquista nesse sentido é considerada uma vitória.

Finalmente, o poder público, pressionado pelos movimentos sociais, parece ter compreendido a responsabilidade da escola e a urgência de mudanças educacionais para projetar uma sociedade igualitária, democrática e mais justa, que garanta a todos os cidadãos igualdade de direitos, oportunidades, respeito e dignidade humana, independentemente de sua natureza e cor. Assim, leis voltadas exclusivamente à educação vão sendo criadas, marcando o início do processo de superação do racismo na escola e por meio da escola.

Nessa perspectiva, entre 1997 e 1998, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), foram publicados pelo MEC, trazendo a necessidade e as orientações de como trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na educação. Eles não tinham um capítulo específico só para História e Cultura Afro-Brasileira, mas traziam o assunto dentro da sessão dos Temas Transversais, principalmente em Pluralidade Cultural, reconhecendo que o Brasil é composto por diferentes matrizes culturais formando uma grande diversidade étnica.

Com isso, entende-se que a educação é uma ferramenta extremamente necessária no combate ao preconceito e à discriminação racial, e que o ambiente escolar é um espaço de produção de equidade racial, criando condições intelectuais, mentais e emocionais para o enfrentamento do racismo e da criação de estereótipos raciais no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas conscientes e responsáveis que respeitem e valorizem a diversidade e a pluralidade.

Nessa perspectiva, os PCNs permitem trabalhar a cultura africana de forma interdisciplinar, utilizando fontes diversas que apresentam tradições orais, religião, artefatos culturais, músicas, rituais e muitos outros elementos dessa cultura, que precisa ser respeitada, divulgada e valorizada. Dentro dessa perspectiva, em 2003 é promulgada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em toda a educação básica, abrangendo aspectos da História da África e dos africanos, a trajetória de luta dos negros no

Brasil desde o tráfico atlântico, a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a formação da sociedade nacional. Essa lei garante a representatividade e o resgate da história da população negra no currículo escolar, fortalecendo a identidade cultural afrodescendente e caminhando no processo de descolonização das consciências e do currículo escolar. Entretanto, a aplicabilidade dessa lei ainda não é percebida como se gostaria, estando condicionada, em muitas escolas, apenas à comemoração do 20 de novembro, sem se reconhecer que a proposta da lei é muito mais ampla e abrangente, sendo fundamental para transformar as desigualdades raciais e promover um ensino mais democrático.

A implementação da lei nº 10639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem a se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade e de modo geral, na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham na concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsável pela construção de representações positivas dos afros brasileiros e por uma educação que tenham respeito à diversidade como parte de uma formação cidadão. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (Fonseca; Silva; Fernandes, 2011, p. 41)

Essa lei foi complementada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também o ensino da História e Cultura Indígena junto à afro-brasileira, tornando a educação mais justa, respeitando a diversidade do povo brasileiro em sua totalidade, resgatando a memória de duas matrizes culturais historicamente marginalizadas, garantindo a inclusão e o reconhecimento dessas histórias e retirando-as da invisibilidade imposta pelo currículo tradicional.

Pela força do Movimento Negro e de outros movimentos sociais que atuam nas questões raciais, a legislação brasileira tem avançado na busca por reparação histórica frente aos erros cometidos contra a população negra e seus descendentes. Um exemplo disso foi a promulgação da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que estabelece medidas para garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial, abrangendo áreas como educação, saúde, cultura, trabalho e políticas públicas. Dentro dessa perspectiva, destaca-se também a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas Raciais), que garante a reserva de vagas em universidades federais e institutos de ensino técnico, ampliando o acesso de estudantes negros, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas. Segundo Ribeiro (2019), a lei de cotas representou um grande avanço. Pesquisa da Andifes, realizada com base em dados de 2018, mostrou que, nessas instituições, a maioria dos estudantes é negra, representando 51,2%, e que 70% provêm de famílias que recebem até um salário mínimo.

Além das leis descritas acima, destaca-se a Lei nº 13.104/2015 (Lei do Femicídio), que, embora não seja exclusiva da população negra, tem impacto direto sobre suas vidas, pois,

estatisticamente, mulheres e meninas negras são as principais vítimas das mais diversas formas de violência no Brasil.

São os corpos negros os mais vulneráveis, muito em consequência do processo de escravidão, que via esses corpos apenas como mercadoria, instrumento disponível para satisfazer qualquer necessidade de seu senhor. Corpos transformados em descartáveis e inutilizáveis, desprovidos de humanidade ou dignidade. No pós-abolição, essa violência permanece; ela apenas se reconfigura, levando à compreensão de que essa agressão não ocorre por acaso, mas está inserida em um sistema de opressão no qual raça, gênero e classe social se combinam para ampliar a vulnerabilidade, a exposição e o extermínio do povo preto.

Por isso, é importante ressaltar que, por mais que a legislação avance na busca por equidade racial e justiça social, a desconstrução da cultura racista socialmente estabelecida pela força do sistema colonial só poderá ser plenamente alcançada quando forem respeitadas as diferentes matrizes étnico-raciais que compõem a pluralidade do povo brasileiro e quando se modificar a mentalidade construída sobre as bases de um racismo estrutural que exclui e marginaliza grupos definidos como inferiores pelo colonialismo europeu.

Munanga diz que:

[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2005, p. 17)

Dessa forma, percebe-se a importância de não apenas criar legislações de combate ao racismo, mas também a extrema urgência de trazer a questão racial para dentro da escola, oferecendo a essa nova geração de estudantes a oportunidade de desconstruir julgamentos que dividem pessoas em superiores e inferiores.

Sabe-se que trazer o debate sobre a questão racial para o ambiente escolar ainda não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes esbarra-se na negação do racismo presente no discurso social ou até mesmo no incômodo que o tema provoca, por mobilizar emoções que se encontram em um terreno de disputa de memórias: de um lado, aqueles que foram oprimidos e carregam suas dores; de outro, aqueles que se beneficiam dos privilégios da hierarquia racial e, por isso, insistem em minimizar ou negar essas questões, retirando a necessidade de discussão, diminuindo a importância do debate e, por fim, negando a urgência da reparação às vítimas.

No entanto, “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode

temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2023, p. 127). Daí a urgência de trazer o debate sobre o racismo para dentro da escola. Ainda que seja um tema que mobilize aspectos íntimos e identitários da vida das pessoas, discuti-lo é fundamental para desconstruir preconceitos, reconhecer as desigualdades e promover uma educação pautada na equidade e no respeito às diferenças.

Ainda que se trate de um tema sensível, por despertar emoções fortes ou incômodos emocionais, envolver experiências dolorosas e, muitas vezes, traumáticas, a discussão racial no espaço escolar pode oferecer condições para a transformação de estruturas mentais construídas consciente e inconscientemente a partir do mito da democracia racial, que marcou a educação e a formação identitária forjada na falsa ideia de cordialidade e harmonia entre os diferentes grupos. Essa lógica transforma o racismo em um dos graves problemas sociais e emocionais que perduram até os dias de hoje na sociedade e, por isso, a escola não pode se isentar do debate, devendo trazer essas questões para dentro das aulas.

Tutiaux –Guillon (2013 *apud* Gil, 2018, p. 142) define questão sensível como “aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões”. Ainda com definição sobre temas sensíveis, Verena Alberti (2014 *apud* Gil, 2018, p. 142) destaca que “[...] sua abordagem implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, provocando choques de diferentes versões do passado ensinado na sala de aula com memórias familiares ou comunitárias”.

Trabalhar com temas sensíveis não é evitar o conflito, mas contribuir para a formação humana; é discutir temas que podem trazer certos desconfortos ao serem trabalhados em sala de aula, mas que são essenciais para o reconhecimento de diferentes realidades, a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento de uma consciência crítica e mais empática entre os estudantes. Sendo a escola um lugar de muitas dores, o professor não pode fugir desse compromisso e, tendo consciência de que o racismo é um problema estrutural, compromete-se, em sua prática educativa, a promover uma educação antirracista não apenas como uma escolha pedagógica, mas como uma questão de consciência política e ética, essencial para formar cidadãos e promover representatividade.

[...] diferentes grupos partilham da concepção de que escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

(Gomes, 2005, p. 4)

A partir das palavras da pedagoga e ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes, compreende-se que a educação não é imparcial; ela é utilizada como um campo de disputas simbólicas e culturais, no qual se constrói ou se nega o reconhecimento das identidades e histórias dos povos marginalizados. Contudo, a partir de seu posicionamento político, o ambiente escolar torna-se um espaço com grande potencial de transformação, e o professor passa a ser responsável por romper com estruturas e práticas pedagógicas que tradicionalmente vêm dando ênfase à narrativa histórica oficial. Trata-se de uma narrativa que prioriza o olhar eurocêntrico, elitista e hegemônico da sociedade e do conhecimento, tendendo a valorizar as contribuições culturais, científicas e históricas da Europa e das classes dominantes, enquanto silencia ou marginaliza os saberes e as experiências de grupos subalternizados, como a população negra, contribuindo para a manutenção das estruturas de poder existentes e das hierarquias sociais.

Diante disso, é importante que a escola se torne um espaço de construção de conhecimento e ressignificação, no qual todos os alunos, independentemente de sua origem, possam ver suas histórias, culturas e identidades representadas, rompendo com o modelo de educação tradicional e inspirando-se em experiências bem-sucedidas e inovadoras que buscam uma educação libertadora. Assim, a sala de aula configura-se como um ambiente de comunidade, diálogo e respeito à diversidade, promovendo o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos e tornando-se um lugar de transformação e empoderamento. Dentro dessa perspectiva, mudanças também se fazem necessárias no fazer pedagógico, nas práticas que reforçam a hegemonia branca, silenciando histórias e negando vozes aos diferentes grupos oprimidos, perpetuando espaços de poder e de opressão.

A verdadeira transformação no ensino só ocorrerá quando a educação valorizar as diferentes memórias apagadas e as diversas experiências invisibilizadas nas periferias da história, dando visibilidade às diferentes narrativas de pessoas marginalizadas e oferecendo aos alunos a oportunidade de reconstruir sua identidade e resgatar sua dignidade. Diante disso, há urgência em romper com o modelo de educação vigente, transformando o espaço escolar em um ambiente de mudança social, capaz de promover igualdade e uma sociedade verdadeiramente democrática, tornando a sala de aula um lugar de diálogo, respeito e construção de novas pontes para um futuro mais inclusivo e de iguais oportunidades.

Tem-se consciência de que a educação e o trabalho do professor não são os únicos responsáveis por resolver a questão racial, mas constituem uma importante ferramenta de mudança e transformação de mentalidades e de comportamentos preconceituosos, sendo

possível, por meio de estratégias educativas e práticas pedagógicas inclusivas, construir caminhos apropriados para a desconstrução do imaginário coletivo das representações negativas fabricadas sobre os grupos não brancos e, assim, conter ações preconceituosas e comportamentos discriminatórios que ainda são cometidos contra essas pessoas.

Nesse contexto, faz-se necessária a importância de o professor assumir um papel político, compreendendo que a educação não é neutra: ou contribui para manter estruturas de opressão, ou atua na desconstrução delas, rompendo com a aparente imparcialidade da educação, dando voz aos sujeitos historicamente silenciados, bem como identificando e corrigindo práticas e atitudes discriminatórias no ambiente escolar.

Paulo Freire (2023) defende a ideia de que ensinar é um ato político e, portanto, não envolve apenas a reprodução de conteúdos oficialmente estabelecidos, mas também resulta de escolhas pessoais capazes de romper com ciclos de invisibilidade e apagamentos de determinados grupos, permitindo que novas histórias sejam contadas, mais vozes sejam ouvidas e novos conhecimentos sejam compartilhados. Com isso, o professor torna-se um agente de transformação social, preparado para promover a superação do racismo dentro e fora da escola. Por meio de seu posicionamento crítico e construtivo, o educador colabora para mudanças significativas nas relações sociais, além de fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes negros, educando seus alunos para um futuro mais igualitário.

Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos que construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. (hooks, 2017, p. 57).

Nessa perspectiva, o professor precisa acreditar no potencial de cada aluno e ir na contramão de um sistema opressor e cruel, capaz de desumanizar pessoas e destruir vidas. Acreditar na educação como prática da liberdade, como imagina bell hooks (2017), requer uma verdadeira transformação, uma mudança na forma de enxergar o aluno, na escolha dos conteúdos que são prioridade para cada grupo e na vontade de transformar a sala de aula em um espaço de troca de saberes e de construção de algo novo, que só pode ser compreendido com a integração de todos, provocando novas reflexões, respeitando histórias e construindo pontes de transformação da realidade desses jovens e adultos negros e negras que fazem parte da EJA, sem menosprezar os saberes construídos na dinâmica social.

hooks (2017, p. 18) diz que "Muitas vezes antes do processo começar, é preciso desconstruir uma noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica na

sala” e acrescenta ao dizer que “Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. Entretanto, para transformar a sala de aula nesse espaço de escuta e pertencimento, é preciso abolir preconceitos e atitudes discriminatórias, bem como desfazer hierarquias e monopólios consolidados no processo de ensino-aprendizagem, construídos nas bases da colonização, com estruturas de poder que se perpetuam por gerações.

Segundo Abdias Nascimento “o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural” (Nascimento, 2016. p. 95). Diante disso, para alcançar uma educação capaz de promover a liberdade e devolver a dignidade a esses sujeitos, é necessário romper com essa educação colonizadora, que funciona como instrumento de domínio do Estado e transforma o saber escolar em conhecimento fabricado para reproduzir lugares de poder e de exclusão.

Nesse sentido, percebe-se a importância de o professor revisar programas e currículos que perpetuam uma narrativa excludente e eurocêntrica, que valoriza uma história oficial com valores impregnados pela branquitude, reduzindo ou negando a participação de outros personagens importantes da história e as demandas atuais. Ressalta-se, assim, a importância de romper com uma educação que não acompanha as transformações sociais e as necessidades e expectativas dos alunos da modernidade.

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais as sociedades têm passado, em especial às novas gerações [...] Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, tem provocado mudanças no ato de conhecer e aprender social (Bitencourt, 1992, p. 134 *apud* Schmidt; Cainelli, 2010, p. 15).

Não cabe mais, dentro das demandas do mundo contemporâneo, a construção de um saber escolar baseado em ideologias racistas, de exclusão e marginalização de grupos não brancos, que contribui de forma efetiva para as injustiças e desigualdades por meio da elaboração de programas e currículos que pretendem manter as estruturas de poder existentes e que invisibilizam ou minimizam a contribuição negra e indígena na construção social.

Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor, consciente de seu papel enquanto agente de transformação social, romper com estruturas de dominação ideológica que se perpetuam por gerações, valorizando as memórias individuais, tornando o ensino mais inclusivo e sensível às diversas vivências e colocando o aluno como protagonista na construção de novos saberes. Valorizam-se histórias de grupos marginalizados que precisam ser resgatadas, ouvindo os

testemunhos vivos de injustiças sociais e raciais que trazem lembranças sofridas e que, muitas vezes, convergem e disputam com narrativas oficiais. Narrativas essas que, em sua maioria, estão baseadas em ideologias racistas, de exclusão e marginalização de grupos não brancos, reduzindo de forma intencional a existência da população negra e de seus descendentes.

Apesar da complexibilidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2005, p. 17)

A educação precisa ser entendida como instrumento de resistência, e o professor é o principal ator desse movimento. É ele quem deve ser o mediador de consciências, criando pontes entre o conhecimento e a reflexão crítica, ajudando seus alunos a enxergarem além do senso comum e dos preconceitos naturalizados, incentivando-os a questionar representações racistas presentes na mídia, nos livros didáticos, na literatura e no imaginário social, compreendendo que “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre outros” (Munanga, 2005, p. 18).

Dessa forma, todos os professores estão convidados a refletir sobre a implementação de práticas antirracistas em sala de aula, assim como a assumir um compromisso com a ampliação da cidadania e a garantia de uma educação verdadeiramente democrática. “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar a questão racial na escola”. (Gomes, 2005, p. 154).

Diante disso, fica evidente a grande relevância do professor ao fazer escolhas, tomar decisões e se tornar responsável por abrir caminhos para a emancipação dos alunos, ajudando-os a perceber que o racismo não é natural, mas sim uma construção histórica que pode e deve ser superada e transformada a partir da sala de aula e de seu fazer pedagógico.

Miguel Arroyo diz que:

[...] os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da história. (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 7)

Nesse sentido, a postura consciente do professor e o seu papel enquanto sujeito social o

leva a adotar um fazer pedagógico intencional capaz de refletir e analisar trajetórias das populações vítimas de exclusão, assim como identificar e corrigir estereótipos e pagamentos expressos nos diferentes materiais didáticos carregados de valores hegemônicos de branqueamento que se alimenta de teorias de inferioridade/superioridade, que circulam nos mais diversos veículos de reprodução ideológicos que são utilizados no ambiente escolar.

Cabe ao docente selecionar materiais didáticos que representem positivamente a população negra e outras etnias, desconstruindo estereótipos e julgamentos racistas pré-estabelecidos, garantindo a presença de autores, cientistas e diferentes personagens negros nos conteúdos trabalhados, contemplando as mais diversas experiências vividas por grupos marginalizados e os processos culturais que marcaram a formação da sociedade brasileira, repleta de desigualdade e injustiça social. Sua prática circula em um campo carregado de complexibilidade que deverá ser baseado em escuta e acolhimento, valorizando as experiências dos alunos, especialmente daqueles que vivenciam uma dinâmica social que se constrói com base em lutas e tensões. Cabe também a ele, buscar envolver as famílias e demais profissionais da escola para que a luta antirracista seja um compromisso coletivo e, por fim, realizar uma auto avaliação constante, refletindo sobre sua própria prática para evitar reproduzir preconceitos e estereótipos e fortalecer uma educação realmente transformadora. Dessa forma, o professor torna-se mediador de consciência, ajudando os estudantes a reconhecerem seu papel histórico e a se tornarem agentes de uma sociedade mais justa e igualitária, estimulando o respeito e a empatia entre todos.

Nesse processo, tamanha é a importância dos educadores da educação de jovens e adultos, pois estes estão inseridos num processo de humanização e desumanização entre os sujeitos que carregam em si as consequências de experiências vividas em diferentes espaços sociais, onde se experimenta das mais diversas situações de exclusão e discriminação. E para esses alunos, a educação é um campo de transformação e mudança, tornando esses sujeitos em “sujeitos em movimento”, capazes de ressignificar processos discriminatórios em resistência e superação.

Miguel Arroyo aponta a importância dos educadores nesse processo de mudança, dizendo que existe no professor a

compreensão das pessoas jovens e adultas como sujeitos sociais e de direitos. Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança. (Arroyo, 2006, p. 9).

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos pode e deve ser vista como um direito, um

dispositivo legal que deve garantir a oportunidade de estudar e o acesso ao conhecimento a todos os cidadãos, independentemente da idade, reduzindo as desigualdades sociais e estimulando mudanças por meio do acesso à educação em qualquer fase da vida.

Garantir esse direito é uma responsabilidade do Estado, que deve ser capaz de corrigir ou, no mínimo, reparar o abandono social e os processos de exclusão aos quais essas vidas foram submetidas, que, em sua maioria, também passam pela experiência de ser negro e morador de comunidade periférica, e, a partir de políticas afirmativas, garantir um ensino de qualidade a esse grupo de pessoas que, pelas dificuldades da vida, não conseguiram terminar seus estudos na idade “certa”.

Por isso, quando se pensa a educação como um direito de todos e, nesse caso, voltado à Educação de Jovens e Adultos, fala-se sobre respeito e inclusão, oferecendo condições para que esses grupos não apenas ingressem, mas também permaneçam nas escolas, por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com os conflitos e com as maiores dificuldades desses sujeitos, criando um espaço no qual o aluno possa construir e reconstruir sua trajetória, aprender coisas novas e também valorizar o que já sabe, cedendo o protagonismo a esses jovens e adultos por meio de ações afirmativas de pertencimento, identidade e representatividade.

Entender a EJA como direito implica conceder os jovens e adultos como sujeitos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e deformadoras). Essa concepção deverá orientar as políticas e práticas dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, os processos de educação de pessoas jovens e adultas não se encerram na transmissão de conteúdos. Considera-se que o campo do EJA carrega em si uma história de investimento na formação humana [...] (Silva, 2010, p. 63)

Em razão disso, é de fundamental urgência enxergar a EJA como um espaço inclusivo e antirracista, como um campo legal que reconhece jovens e adultos como sujeitos sociais, ricos em vivências e lutas que marcaram suas vidas e moldaram suas ações, e, a partir dessa compreensão, perceber que muitas dessas experiências estão profundamente marcadas por questões raciais que historicamente excluem e marginalizam a população negra e seus descendentes por meio de processos de abandono e invisibilidade de saberes. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como um espaço de formação humana que também se constitui em lugar de reparação, resistência e valorização da diversidade, projetando a educação como um verdadeiro instrumento de transformação social e racial. Assim, chega-se a uma importante questão abordada neste trabalho: qual é o lugar da discussão racial na EJA?

Os alunos da EJA têm histórias muito mais complexas quando comparadas às dos alunos do Ensino Regular. Não se trata de atribuir juízos de valor entre um segmento ou outro; contudo,

é claro que a turma da EJA apresenta peculiaridades específicas, trazendo a realidade de jovens e adultos em condições diversas, complexas e desiguais. Com desafios distintos, em sua maioria são homens e mulheres negros, trabalhadores pobres e subempregados, pais e mães de família, cuja formação se baseia na vida, na existência muitas vezes marcada por processos de violência e exclusão.

Com isso, entende-se que esse segmento da educação básica necessita de uma formação voltada para a vida adulta, destinada àqueles que já trazem consigo trajetórias marcadas por sonhos não realizados, projetos interrompidos e expectativas frustradas. Requer uma formação pautada no reconhecimento das trajetórias históricas e sociais desses alunos, que valorize os saberes adquiridos nas experiências do dia a dia e possibilite compreender os processos sociais de construção e organização das desigualdades de raça, gênero e classe social que marcaram sua existência. Trata-se de uma formação comprometida com uma educação crítica, inclusiva e emancipatória, capaz de transformar realidades e ressignificar identidades, colocando esses sujeitos, em sua maioria negros, como agentes transformadores de sua realidade.

Segundo Nilma Lino Gomes:

Podemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos num processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, sexualidade e a subjetividade serão entendidas como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. É mais: compreenderemos, também, que as formas como jovens e adultos negros(as) e brancos(as) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são diversas e estão relacionadas as representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola (Gomes, 2005, p. 89).

Dessa forma, não se pode negligenciar a importância de trabalhar, nas aulas de História, as questões raciais, sobretudo nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Envolver esses alunos nessas discussões vai muito além de falar sobre os processos de escravidão, abolição e tráfico transatlântico de africanos; trata-se de trazer esses alunos para uma discussão sobre vivências e experiências pessoais cotidianas e também de apresentar um debate sobre um dos problemas centrais do regime democrático, que certamente atinge diretamente a vida desses alunos.

Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na Educação de Jovens e adultos. (Gomes,

2005, p. 93).

Porém, a temática acerca das desigualdades raciais e das verdadeiras contribuições dos diferentes grupos étnicos que formaram a identidade brasileira ainda vem sendo construída lentamente nos currículos e programas educacionais, que carregam muito de uma educação colonial eurocentrada, a qual não leva em conta as vivências, culturas, lutas e dificuldades reais da população negra, maquiando o verdadeiro processo histórico e o racismo estrutural sobre o qual foi construída a base da sociedade brasileira. Trata-se de uma sociedade que limita oportunidades por meio de critérios de seleção e exclusão pré-estabelecidos pela “raça”. “A concepção universalista de políticas educacionais e de práticas educativas não atinge a realidade específica dos negros em tempos de exclusão e nem da conta de compreender o que significa ser jovem e adultos negro(a), trabalhador (a) ou desempregado(a) nesse país” (Gomes, 2005, p. 97)

Diante disso, entende-se que as práticas docentes pouco dão conta da real situação do povo negro e, ao contrário, quando são praticadas sem consciência, acabam por reproduzir as desigualdades e a exclusão de diferentes formas. Não reconhecer que jovens e adultos negros carregam trajetórias marcadas por discriminação, pobreza e negação de direitos é também negar suas identidades e, sobretudo, a garantia de uma formação integral, democrática e transformadora, além de, muitas vezes, pautar uma prática docente baseada na ideia de baixo desempenho intelectual e incapacidade cognitiva, criando baixas expectativas quanto ao sucesso da aprendizagem desses alunos negros.

A escola, ao não considerar essas vivências e a potencialidade dos estudantes negros, torna-se mais um espaço de reprodução do racismo estrutural, dificultando que esses alunos se reconheçam como agentes participativos na construção social e sujeitos de sua própria história, recolocando-os como seres passivos nos processos históricos. Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam repensadas a partir de uma perspectiva antirracista e emancipadora, que valorize as experiências desses estudantes e promova uma educação comprometida com a equidade racial e social.

Para tal transformação, torna-se necessário romper com posturas de acomodação frente aos desafios e dispor-se a construir algo novo, sair da zona de conforto e ingressar em um terreno de lutas e grandes desafios. Diante disso, faz-se necessário dedicar verdadeiro engajamento a uma prática pedagógica que envolva a integração entre professor e aluno, a motivação dos estudantes nas aulas, o preparo do professor, a desconstrução de determinados preconceitos e o rompimento de hierarquias no processo de ensino-aprendizagem que ignora e apaga uma história carregada de luta e resistência.

Esse é um dos aspectos ressaltados na convivência com o cotidiano escolar da EJA, da observação e conversa com os jovens negros e negras. Não se trata de um apelo romântico. Construir algo novo no contexto da diversidade implica conflitos. Implica mudanças de postura, de mentalidades e de relações. Implica, também, mudanças nas relações de poder na própria escola e na sua organização escolar. Tudo isso nos leva a indagar a própria EJA e os seus processos de escolarização. Leva-nos a indagar, ainda, até que ponto a EJA lida com a Juventude, que atualmente está cada vez mais presente no seu anterior e carrega consigo várias expressões da diversidade. Esse contexto demanda ações concretas, políticas e pedagógicas. Para tal, é preciso saber escutar, perceber e compreender os sujeitos. Não de uma forma romântica e idealizada, mas para compreender o sujeito real da EJA e sua vivência cotidiana nesse espaço-tempo e, a partir disso, tomar decisões, construir propostas concretas e problematizar ainda mais a desigualdade socio-racial e de gênero que acirra em nossa sociedade e se expressa na EJA. (Silva, 2010, p. 161).

As relações de raça e classe aproximam as trajetórias e as experiências de muitos alunos que frequentam a EJA. Muitos deles abandonaram a escola ainda na adolescência para ajudar a família; muitas vezes, iniciam em trabalhos informais que oferecem péssimas condições, e a escola perde espaço para as necessidades de sobrevivência. Contudo, quando se discute o que significa ser negro nessa sociedade, percebe-se que a dimensão racial marca profundamente suas vivências, influenciando tanto a forma como se percebem quanto a forma como são percebidos pelos outros. A questão racial e de classe atravessa suas histórias escolares e a construção de suas identidades. Assim, é necessário compreender o papel específico que a raça e a classe desempenham em suas vidas e refletir sobre como a escola, especialmente a EJA, pode atuar como um espaço de formação que valorize e afirme positivamente essas identidades e ofereça possibilidades a cada estudante de assumir uma nova postura diante dos problemas que enfrentam no tempo e no espaço em que habitam. “Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição do se eu, submetido à prescrições alheias”. (Freire, 2023, p. 118).

Nesse sentido, estamos de acordo que a escola possa desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes venham a ecoar no espaço escolar, chegar-se- a consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (Santos, 2001 *apud* Silva, 2010, p. 160).

Sobre isso, entende-se que a escola não deve se limitar ao respeito à diversidade que se constitui nesse ambiente, mas deve ser um espaço de coragem, transformação e formação humana. Uma educação que transforme a ingenuidade em criticidade e possibilite a tomada de consciência crítica, em uma tentativa constante de mudança de atitude. Uma escola composta por profissionais que efetivamente atuem na construção de uma nova cultura, comprometidos

com mudanças significativas nas relações humanas, capazes de construir algo novo e dispostos a tornar o ambiente escolar uma grande potência de mudança social. Com isso, compreende-se que incluir o tema das relações raciais na escola não é priorizar um grupo, mas entender que o racismo é um problema estrutural que envolve não apenas aqueles que sofrem suas consequências, mas também aqueles que dele se beneficiam, desconstruindo os falsos discursos de meritocracia e democracia racial, rompendo com a negação do racismo que sustenta as desigualdades, para, enfim, possibilitar uma educação mais humana, democrática e verdadeiramente transformadora, que inclua todos os sujeitos, brancos e negros, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, possível apenas por meio da equidade racial.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação de jovens e adultos não se encerra na transmissão de conteúdos formais dos currículos e programas nacionais, mas constitui uma aposta na formação humana, na reconstrução de identidades, na valorização de histórias sufocadas e, sobretudo, na reparação de séculos de exclusão e violência cometidas contra essas pessoas. A esse respeito, considera-se que a relação entre o Ensino de História, a EJA e as questões raciais reside na construção de pontes capazes de transportar do lugar de opressão e desigualdade para um lugar de oportunidades e igualdade. Trata-se de possibilitar visibilidade a esses estudantes, reconhecer sua existência, romper com estruturas de exclusão que os marginalizam e, por fim, promover a equidade racial dentro e fora da escola por meio de uma educação antirracista e libertadora, que ensine a transgredir a visão ideológica de opressão, controle social e manutenção das desigualdades.

Diante disso, a transformação no Ensino de História colaborará diretamente com as questões raciais quando passar a valorizar as diferentes memórias apagadas e silenciadas da sociedade, trazendo ao centro as narrativas dos grupos marginalizados nas periferias da história e oferecendo aos alunos a oportunidade de reconstruir sua identidade e resgatar sua dignidade.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria de seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua a transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo colocar, o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (Freire, 2023, p. 113).

Encerra-se este capítulo com um pensamento de Paulo Freire sobre a necessidade de uma educação crítica e criticizadora, defendendo uma educação que forme sujeitos em posições mais indagadoras e inquietas, capazes de questionar sua realidade, as estruturas de poder e de

compreender os processos históricos que moldam sua existência. Com isso, discutir as questões raciais nas aulas de História é uma forma de romper com a transitividade ingênua, com a aceitação passiva de narrativas históricas colonizadoras, e avançar para uma transitividade crítica, na qual os estudantes compreendem o racismo como uma construção histórica e social que precisa ser problematizada e, por fim, desconstruída.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho permitem compreender que a negação da identidade negra não se estabelece como um desenvolvimento natural ou uma escolha individual, mas sim como resultado de um processo histórico de produção de desigualdades, exclusões e violências cometidas contra o indivíduo negro. Tais violências não estão condicionadas apenas ao corpo físico, muitas vezes agredido pelas ações preconceituosas do Estado e de suas instituições ou pelo abandono de políticas públicas efetivas, mas atravessam o físico e ferem a dignidade humana, interferem no desenvolvimento emocional, comprometendo a autoestima, as relações sociais e até escolhas pessoais, deixando marcas profundas que impactam de forma significativa a vida desses sujeitos.

Porém, todo esse processo de exclusão e desigualdade é encoberto e mantido pelo discurso da democracia racial, do país igual, democrático e acolhedor, que apaga e esconde a existência do racismo na sociedade. Essa narrativa é constantemente divulgada e reforçada em diferentes espaços sociais, institucionais e simbólicos, que apresentam a ideia de convivência harmônica e afetuosa entre os diferentes grupos raciais, ocultando as desigualdades que mantêm as hierarquias raciais no país. Assim, a democracia racial contribuiu para o silenciamento das práticas racistas e dificultou o reconhecimento do racismo como um grave problema social.

A importância de trazer o tema das relações étnico-raciais para o espaço escolar reside no fato de que a escola é um dos principais ambientes de formação humana, social, política e cultural dos diferentes indivíduos e, por isso, precisa se transformar em um ambiente democrático e acolhedor das diferentes vozes que ocupam esse espaço. Ao trazer a discussão sobre o racismo e possibilitar a desconstrução do discurso da democracia racial, a escola contribuiu para o reconhecimento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira e para a valorização das identidades negras, resgatando histórias apagadas e silenciadas pela educação tradicional, que valoriza temas e conteúdos estabelecidos pela história branca, eurocêntrica e oficial.

Além disso, o professor consciente de seu dever social, que se compromete com uma educação antirracista, ao trazer essas questões para a sala de aula, promove o desenvolvimento do pensamento crítico, valoriza histórias marginalizadas, fortalece a autoestima de estudantes negros e possibilita a construção de relações mais justas e igualitárias, assim como a formação de alunos mais críticos e reflexivos sobre as desigualdades e tensões sociais, capazes de questionar discursos naturalizados de inferiorização e desqualificação da pessoa negra, além de

promover o empoderamento negro e garantir representatividade e protagonismo de diferentes grupos dentro do espaço escolar.

Diante disso, trabalhar com turmas da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como oportunidade concreta de ruptura com esse sistema que separa, oprime e violenta o sujeito negro, vítima de um processo de escravização. Trata-se de uma oportunidade de valorizar trajetórias, resistência, conquistas e superação. Ao propor o trabalho de produção autobiográfica como prática pedagógica, reconhece-se o protagonismo negro a partir da escrita; deu-se aos sujeitos a oportunidade de se verem como autores de sua história; revisitar o passado com mais acolhimento; reviver memórias que geram orgulho de si mesmos e, assim, ressignificar dores. Nesse sentido, a autobiografia, articulada à escrevivência, é compreendida como ato político e de descolonização de consciências, pois permite ressignificar a realidade a partir de quem a vive, transformar dores em resistência e produzir memória legítima sobre trajetórias que foram historicamente apagadas.

Por fim, reforça-se que a proposição pedagógica apresentada possui potencial formativo e reparador, ao articular leitura crítica, debate, produção escrita e valorização do trabalho dos alunos, direcionando-se à reconstrução da autoestima e do pertencimento identitário.

Na parte prática, a realização desse trabalho realizado com alunos da educação de jovens e adultos contribuiu para que a escola atendesse muito das expectativas que eles depositavam ao retornarem à escola. Foi um trabalho de escuta, de acolhimento, de crescimento individual e coletivo, e, sobretudo, um Trabalho de conscientização do seu papel social enquanto sujeito social. Na atividade que solicitava aos alunos para que fizessem uma reflexão sobre a sua importância no seu território, incentivando-os ao reconhecimento da relevância de sua função na sociedade, experiências maravilhosas puderam ser compartilhadas. Tivemos uma aluna que relatou que atua como explicadora voluntária em sua comunidade para que as crianças que não podem pagar por aulas de reforço não fiquem sem aprender. Ela usa seu quintal como ambiente de ensino e mesmo com poucos recursos, ajuda essas crianças a terem mais oportunidades de aprender e alcançar um desempenho melhor na escola, ao mesmo tempo em que ajuda a reduzir o tempo disponível desses pequenos de ficarem nas ruas enquanto suas mães trabalham. Um outro relato impactante, foi de uma aluna que trabalha em uma creche comunitária. Além de garantir seu próprio sustento, essa aluna também contribui para apoiar outras mulheres trabalhadoras que não têm com quem deixar seus filhos. Ambos os relatos, entre outros compartilhados na turma, evidenciam a relevância de cada estudante no espaço em que vive, bem como sua contribuição para o desenvolvimento do território.

Percebi o quanto crescemos juntos ao longo do processo de produção dessa proposição. O caminho até chegarmos a produção da autobiografia foi cheio de desafios e incertezas, mas com a participação dos alunos por meio de falas emocionadas de reconhecimento da sua história, por meio de discurso de empoderamento e principalmente pela vontade em se fazer ser ouvidas, a escrita da autobiografia pode ser construída e compartilhada por todos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Pauline. Brancos têm rendimento cerca de 40% maior do que negros, mostra pesquisa do IBGE. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brancos-tem-rendimento-cerca-de-40-maior-do-que-negros-mostra-pesquisa-do-ibge/>. Acesso em: 18 maio 2025.

ARROYO, Miguel In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

AVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a história? In: AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (orgs.). **A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **História comparada: atualidades e origens de um campo disciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 15 abril. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 19/08/2025

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMAZANO, Priscila. Qual impacto do racismo nas desigualdades? **Portal Geledes**, 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/qual-o-impacto-do-racismo-nas-desigualdades>. Acesso em: 18 maio 2025.

CANO, Márcio Rogerio (org.). **A reflexão e a prática no ensino – História**. vol. 6. 12. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9.

CARDOSO, Rafael. **Modernidade em preto e branco**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

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

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da História: Ferramentas para a sala de aula no Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

CUTI, Luis Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo. Selo Negro, 2010.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Malê, 2023

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; HOLLANDA, Heloísa Buarque (orgs.). **Escrita de mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 35-38.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Tradução de Ruth Salles. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id (1923). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 11-83.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história: memórias e experiências docentes**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2023

GONZALEZ, Lelia. **Por um feminismo Afro latino Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. Curitiba: Editora Aymará, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, Lamparina, 2022.

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

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. 9 ed. São Paulo: Ática. 2011.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade**. Rio de Janeiro. Intrínseca, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte**. *Arte & Ensaios, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, n. 32, p. 128, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes: Usos e sentido**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem**. Petrópolis: Vozes, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história**. 2013. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NOGUEIRA, Izildinha Batista. **Acor do inconsciente! significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

PAIVA, Paula. Meninas negras de até 13 anos são maiores vítimas de estupro no Brasil; crime cresceu 91,5% em 13 anos. **G1 Política**, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/18/meninas-negras-de-ate-13-anos-sao-maiores-vitimas-de-estupro-no-brasil-crime-cresceu-915percent-em-13-anos.ghtml>. Acesso em: 14 maio 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINTO, Julio Pimentel. **Ensino de História: diálogo com a literatura e fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

PINTO, Zivaldo Alves. **O Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos e realidades brasileiras e estadunidense. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo negro, 2001.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In.: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo. Contexto 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHPALLIR, Andressa. População negra: números mostram a desigualdade no Brasil. **CTB**, 2021. Disponível em: <https://www.ctb.org.br/2021/11/20/populacao-negra-numeros-mostram-a-desigualdade-no-brasil/>. Acesso em: 18 mai. 2025.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Imagens da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras. 2024

SILVA, Alexandra Lima da. **Dandara e o tigre dourado**. Belo Horizonte: Author's, 2025.

SILVA, Alexandra Lima da. **O Diário de Violeta em Kamba Kua**. Belo Horizonte. Ed. Da Aurora. 2023.

SILVA, Alexandra Lima da. **Vozes do cativo e da Liberdade**. Rio de Janeiro, Kitabu, 2023.

SILVA, Luzinete Santos da. **A aprendizagem de história e cultura afro-brasileira a partir das narrativas de estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Rondonópolis -MT -2018**.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011

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

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

SOUZA. Neusa Santos. **Tornar-se negro**. São Paulo: Zahar, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. rev., atual e ampl. São. Paulo: Global, 2003.

## ANEXO A - PROPOSIÇÃO DIDÁTICA E CRONOGRAMA

A proposição didática consistiu na apresentação de uma autobiografia construída pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, módulo 1, matriculados no Colégio Estadual Ana Neri, localizado em uma área periférica do município de Mesquita. Nesse processo, os alunos foram os protagonistas de suas próprias histórias, deixando de ser objetos para se tornarem sujeitos de suas trajetórias. Assim, por meio da escrevivência, foi possível construir um novo olhar sobre si mesmos e sobre o grupo étnico do qual fazem parte.

Propôs-se que a construção desse projeto fosse realizada durante os meses de maio, junho e julho de 2025, sendo dividida em quatro aulas dedicadas às reflexões e aos debates acerca dos efeitos da branquitude nas desigualdades raciais e nas duras consequências emocionais e psicológicas impostas à população negra. Preveu-se ainda uma aula destinada à orientação sobre a organização de uma autobiografia e três aulas voltadas à elaboração da autobiografia, à releitura do livro e à culminância do projeto, que se deu após o término do trabalho.

### 1º dia de aula

1ª atividade. **Propôs-se iniciar a proposta com o preenchimento de um formulário para conhecer melhor a realidade de cada aluno**, assim como a apresentação da proposta do projeto e acolhimento dos alunos. Esse formulário foi entregue no início da aplicação do projeto.

Ficha de identificação
Nome: _____ Idade: _____
Cor que você se identifica: _____
Local/ Bairro onde reside: _____
Atividade econômica que exerce: _____
Quais são suas perspectivas ao concluir o curso? _____ _____ _____
Se auto defina em 5 palavras _____ _____
Você considera o Brasil um país onde existe racismo? Por quê? _____ _____
Em sua opinião, o que justifica a estatística apresentada pelo G1 em julho de 2024 que aponta meninas negras de até 13 anos de idade como as maiores vítimas de estupros no Brasil? _____ _____

## 2º dia de aula

### 2ª atividade - **Leitura e discussão dos livros abaixo relacionados.**

Nessa etapa, a sugestão de atividade consistiu em dividir a turma em seis grupos, com aproximadamente três alunos em cada um, nos quais cada grupo ficaria responsável pela leitura de uma história indicada. Esses alunos deveriam identificar, nessas histórias, elementos explícitos e implícitos que pressupõem uma abordagem preconceituosa e estereotipada sobre a população negra e seus descendentes.

Objetivos para essa proposta:

- ✓ Analisar como a imagem da pessoa negra é construída por meio da literatura infantil e como se constitui no imaginário infantil.
- ✓ Compreender como a rejeição e a negação da identidade negra são intencionalmente construídas pela ideologia dominante, que valoriza os ideais brancos estabelecidos como únicos e universais.
- ✓ Perceber como o racismo no Brasil foi socialmente construído e reforçado em diferentes espaços sociais, ainda que não esteja presente em leis de segregação racial.

Livros sugeridos para leitura nos grupos.

- **Princesa Arabela, mimada que só ela.**



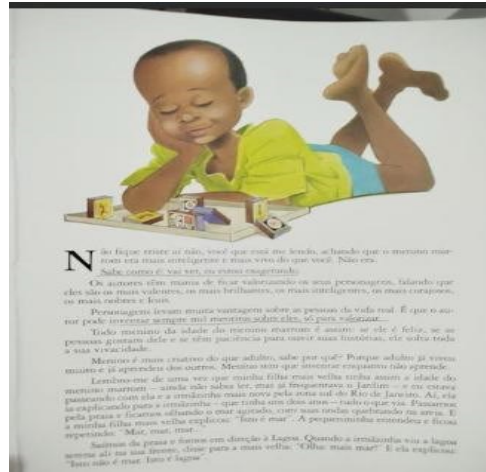
O livro conta a história de uma princesa mimada, fútil, arrogante, impaciente e exigente que, como presente de aniversário, exige ganhar um elefante. A rainha e o rei, que sempre atendem aos desejos da filha, conseguem o elefante e o presenteiam à menina. A autora apresenta o elefante nessa situação como um objeto vitimizado, marcado por tristeza e sentimentos de cativo; porém, ao final da história, a menina que, segundo a narrativa, não teria condições de ser princesa e estaria fora de seu lugar social enquanto menina negra, é recolocada em seu suposto devido lugar e se torna cativa do elefante.



Ao se estabelecer uma contraposição com outros contos que apresentam princesas brancas, Arabela se revela com características bem diferentes das demais, que são retratadas como brancas, delicadas, generosas e responsáveis.

- **O menino marrom**

Ziraldo tenta disfarçar muito bem o mito da união nacional escrevendo sobre dois meninos, que embora sejam de etnias diferentes, são amigos. Ao meu ver, ele quase passou despercebido na crítica aos autores racistas, mas sutilmente reforçou como estereótipos negativos às características específicas de corpos negros. “Os cabelos eram enroladinhos e fofos. Parecia uma esponja”. “Muito olho roxo, muita unhada, muito soco no peito. E muito cabelo puxado (modalidade em que só o menino marrom leva vantagem)”. “O branco não é uma cor. O branco é a soma de todas as cores em movimento”. “[...] as ventinhas do seu nariz se movimentando também, pedindo mais ar”. “Nariz muito expressivo”. E, finalizando, quando o autor diz que o menino marrom não é tão perfeito assim e que as características positivas atribuídas ao menino são apenas para valorizar. “Não fique triste aí não, você que está lendo, achando que o menino marrom era mais inteligente e mais vivo que você. Não era. Sabe como é: vai ver, eu estou exagerando. Os autores têm mania de ficar valorizando os seus personagens, falando que eles são os mais valentes, os mais brilhantes, os mais inteligentes, os mais corajosos, os mais nobres e leais. Personagens levam muita vantagem sobre pessoas da vida real. É que autor pode inventar sempre mil mentiras sobre eles, só para valorizar.”



- **Menina bonita do laço de fita**

A história se desenvolve na admiração do coelho pela cor da menina negra e que por considerar o branco como natural, normal, a norma, ele indaga a menina sobre os motivos que a levaram ter essa cor. A branquitude se expressa claramente nessa história ao querer justificar a cor preta como algo a ser explicado, diferente do padrão universal branco. E por fim, a mãe justifica a cor preta da menina como consequência de uma arte realizada por sua avó.

- **Quibungo**

Um ser malvado comparado com um macaco que devora crianças e mulheres desamparadas. Uma criatura assustadora e covarde que não enfrenta os homens fortes e valentes. “Por esse buraco come apenas criança e mulher, em casa que não tem homem que ela possa defender”. Tornando o quibungo um ser demoníaco, carente de humanidade e merecedor dos piores castigos. Discurso muito parecido com os utilizados para legitimar a escravidão africana.

Vale ressaltar que a palavra quibungo tem origem africana e possui vários significados, entre eles o nome de uma cidade e um ser divino. Na língua portuguesa, a palavra quibungo é repleta de adjetivos negativos, expressando a redução moral e civilizada dos elementos africanos.

Nessa mesma coleção de livros, encontramos outros que reduzem a população negra a seres desprezíveis e sem humanidade.



- **Histórias da Tia Anastácia: A Princesa Ladrona**

Trata-se de um livro de Monteiro Lobato, autor de muito prestígio ainda no início do século XXI, que apresenta diversas histórias contadas pela personagem Tia Anastácia. O que chama a atenção é a forma como a desvalorização da pessoa negra e de sua cultura é reproduzida na obra do autor. “Pois cá comigo - disse Emília - só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisa mesmo de negra beijuda como Tia Anastácia”

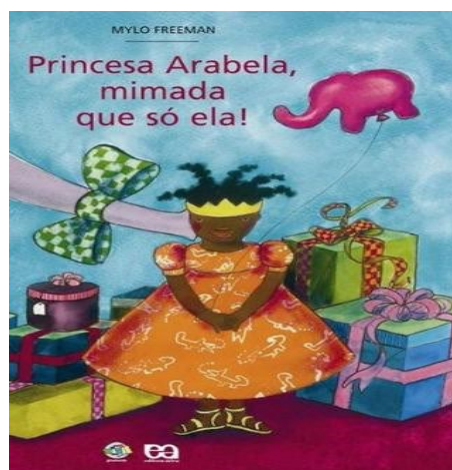
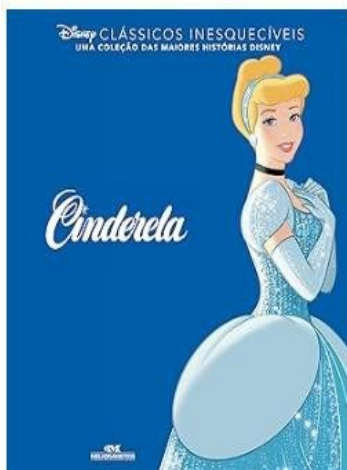
- **As tranças de Bintou**

A narrativa trata de uma menina que manifesta o desejo de colocar tranças para se tornar uma menina bonita, pois, segundo ela, seu cabelo é curto, crespo e sem graça, servindo como ninho de passarinhos. De acordo com a personagem, colocar tranças seria a única forma de se tornar bela. É possível perceber, na leitura desse livro, que a importância atribuída às tranças não se relaciona à valorização de práticas ancestrais, mas à negação de seu próprio cabelo. A autora mantém esse estereótipo negativo ao longo de toda a narrativa.

Após a leitura dos livros de literatura infantil e a discussão acerca do tema, iniciou-se uma análise comparativa da forma como a imagem da pessoa negra era construída no imaginário infantil no final do século XX e no início do século XXI.

### **3º dia de aula**

3ª atividade - **Comparar as características das princesas que são apresentadas nos contos tradicionais com as características da princesa Arabela.**



Objetivos dessa atividade:

- ✓ Compreender como o ideal de ser branco é construído histórica e socialmente como uma ficção de superioridade.
- ✓ Relacionar os efeitos da branquitude à condição desigual da população negra e à manutenção dos privilégios da população branca.

Atividade: Discussão coletiva acerca da análise comparativa do conto da Cinderela e Princesa Arabela, estabelecendo pontos de semelhanças e contradições na construção narrativa da personagem da princesa branca e da princesa negra.

#### 4º dia de aula

4ª atividade: **Positivar a imagem do negro na sociedade. Traze-lo como sujeito social que luta, que resiste, que conquista e supera os obstáculos imposto pela hierarquia racial.**

Apresentar aos alunos os livros “ O diário de Violeta em Kamba Kua” e “Quarto de despejo” da autora Maria Carolina de Jesus, realizando a leitura coletiva de trechos pré-selecionados que evidenciam a realidade e os problemas vividos pela população negra demonstrando a importância da escrita como um ato de resistência, denúncia e valorização da sua própria história.

5ª atividade: **Trazer diferentes leituras de biografias de importantes personalidade negras. Malcolm X; Mandela; Carolina Maria de Jesus; Barack Obama; Martin Luther King; Conceição Evaristo.**

Objetivos das atividades 4 e 5:

- ✓ Fortalecer a autoestima e o empoderamento pessoal por meio de leituras que positivam a imagem da população negra e seus descendentes.
- ✓ Desconstruir estereótipos negativos associados à cor.

#### **5º dia de aula**

**6ª atividade: Criar um mapa identitário: Eu e meu território – Mapear como você contribui com o crescimento e desenvolvimento social e econômico do seu território.**

**7ª atividade: Aula sobre produção de autobiografia. Um Professor de Língua Portuguesa foi convidado a participar do projeto para passar as orientações sobre normas gramaticais e estruturais de como produzir o gênero textual de autobiografia.**

#### **6º dia de aula**

**8ª atividade: Início da produção escrita: produção, pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, módulo 1, do C.E. Ana Neri, de sua autobiografia, como produto final deste trabalho de dissertação de mestrado profissional.**

Após os debates e as reflexões provocados nas aulas propostas neste projeto, o aluno será capaz de compreender os efeitos da branquitude sobre as desigualdades raciais na sociedade, bem como os efeitos emocionais e psicológicos causados à população negra e parda. Sendo assim, com o objetivo de valorizar as diferentes narrativas e as histórias pessoais desses alunos, revelando suas potencialidades e formas de resistência e dando voz e espaço às histórias silenciadas, propôs-se que cada aluno produzisse sua autobiografia, deixando de ser objeto e tornando-se sujeito de sua própria escrita.

#### **Noite de autógrafo - Espaço de representatividade e dia de bem-estar:**

Foi organizada uma noite de autógrafos para apresentar as autobiografias produzidas pelos alunos e organizadas em uma coletânea, ressaltando a importância do protagonismo desses alunos na construção de suas histórias e no desenvolvimento de seu território. Trata-se da história que a História ainda não conta, mas que o C.E. Ana Neri tem o orgulho de contar.

Para todos os alunos que participaram deste projeto, especialmente aqueles que não

desejaram escrever sua autobiografia por ainda necessitarem de mais tempo para curar suas dores e seus traumas, manifesta-se profundo respeito. Para esses estudantes, foi organizado um evento voltado ao bem-estar e à valorização da autoestima, com a oferta de cuidados de beleza e de saúde física e mental.

**ANEXO B – FOTOGRAFIA DAS ETAPAS DO PROJETO**



Noite de bem-estar









Noite de autógrafos:



