

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Eliane Goulart Mac Ginity

**ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVIDADE E RACISMO: O POTENCIAL ÉTICO  
DA AULA DE HISTÓRIA**

Porto Alegre  
2018

Eliane Goulart Mac Ginity

**ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVIDADE E RACISMO: O POTENCIAL ÉTICO  
DA AULA DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

*Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira*

Porto Alegre

2018

#### CIP - Catalogação na Publicação

Mac Ginity, Eliane Goulart

Ensino de história, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de história / Eliane Goulart Mac Ginity. -- 2018.

107 f.

Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino de História. 2. Narrativa histórica. 3. Narrativa histórica ficcional. 4. Imaginação histórica. 5. Educação das Relações Étnico-Raciais. I. Pereira, Nilton Mullet, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Eliane Goulart Mac Ginity

### **ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVIDADE E RACISMO: O POTENCIAL ÉTICO DA AULA DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 17 de julho de 2018.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – Faculdade de Educação, UFRGS

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – Departamento de, UFSC

---

Prof. Dr. Fernando Seffner – Faculdade de Educação, UFRGS

---

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues – Departamento de História, UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador professor, Dr. Nilton Mullet Pereira, por orientar-me desde a escolha do tema desta dissertação e me guiar por mais uma trilha acadêmica. Paciente, leve, bem-humorado, disponível e incentivador. Sem a sua orientação este trabalho não existiria. Obrigada pela sugestão do título.

Aos professores do PROFHISTÓRIA, especialmente à Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues, do Departamento de História, pelas indicações de leituras e pelo suporte nas escolhas teóricas e aos professores da Faculdade de Educação, Profa. Dra. Caroline Pacievitch e Prof. Dr. Fernando Seffner.

À Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, onde leciono e pude com total autonomia e confiança desenvolver as atividades.

Especial agradecimento às alunas e aos alunos das turmas 201 e 203 que participaram da pesquisa e elaboraram narrativas brilhantes. Sem colaboração deles não seria possível a realização desse trabalho.

Muito obrigada aos meus pais Tarcísio e Maria da Graça Mac Ginity pelo apoio, força e incentivo constantes. Por sempre terem acreditado na minha capacidade e nos elogios à minha escrita.

Agradeço imensamente ao meu marido Ricardo Davanzo por apoiar-me em tudo que faço, principalmente no que tange à minha carreira e aos meus estudos. Por entender as ausências, o choro, a falta de atenção e os dias e noites de leitura e escrita. E pelo contínuo incentivo para este mestrado e para os estudos que vem pela frente.

Aos queridos amigos e queridas amigas, obrigada pelo suporte, pelas palavras de apoio. Por compreenderem a ausência em vários lugares. Pelas boas conversas e os bons encontros para a distração.

À turma do PROFHISTÓRIA (2016-2018) e às “Minas” do PROFHISTÓRIA, que mesmo longe, estivemos em constantes conversas através de um aplicativo de mensagens, apoiando-nos e incentivando-nos mutuamente.

*Contamos história porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas. Essa observação ganha toda a sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores. Toda a história do sofrimento clama por vingança e pede narração.*  
(RICOEUR, 2016, v. 1, p. 129)

## RESUMO

A elaboração de narrativas históricas ficcionais pelos alunos da educação básica foi o objeto de estudo desta dissertação. Pretendi analisar como é possível construir conceitos históricos, como racismo e identidade, reconhecer e desenvolver posicionamentos ético-políticos através das narrativas. Além disso, a proposta também foi explorar as possibilidades do “e se?”. A pesquisa foi realizada em duas turmas de segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, na cidade de Porto Alegre, durante os meses de agosto a outubro de 2017. O objetivo foi oportunizar aos estudantes, com o uso da imaginação e da escrita criativa, pensar outras possibilidades para a história, fazendo da sala de aula espaço de percepção das múltiplas narrativas históricas e de como estas constroem-se. Isso a partir da seguinte provocação: “Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”. Foi com base nesse enunciado que os alunos escreveram suas narrativas ficcionais. Assim, é por meio deste assunto específico que este trabalho volta-se para uma proposta de educação antirracista, tomando como norte para tal, os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais. Do mesmo modo, utilizei como referenciais teóricos, os conceitos de imaginação histórica, sob o prisma do historiador estadunidense Hayden White e de narrativa histórica e narrativa histórica ficcional sob a ótica do filósofo francês Paul Ricoeur. As análises das narrativas constataram que os alunos buscam explicações para o racismo no passado escravista do país e na falta de conhecimento das pessoas. Muitas das concepções sobre o racismo estão baseadas em discursos construídos pela mídia, através da produção de materiais didáticos de história e pelas próprias aulas desta disciplina, onde se fundamentam ideias negativas a respeito do continente africano, principalmente, aqueles relacionados à pobreza. Quando se trata das populações negras, estas estão vinculadas à escravidão, ao trabalho e ao sofrimento. Localizam-se em uma posição de sujeição e desprovidas de subjetividade. No entanto, os alunos tendem a positivar a presença africana no Brasil, tendo sua cultura e costumes como elementos essenciais da construção da identidade brasileira. Posicionam-se firmemente contra o racismo e acreditam nos fundamentos da democracia e na educação como capazes de transformar o panorama das relações étnico-raciais no país.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Narrativa histórica ficcional. Imaginação histórica. Educação das Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

The elaboration of fictional historical narratives by students of basic education was the object of study of this dissertation. I wanted to analyze how it is possible to construct historical concepts, in this case, racism, identity, recognize and develop ethical-political positions through narratives. In addition, the proposal is to explore the possibilities of "what if?". The research was carried out in two classes of second year of high school in the State School of Higher Education in the city of Porto Alegre, during the months of August to October of 2017. The objective was to provide students with the use of imagination, and creative writing, to think of other possibilities for history, making the classroom space of perception of the multiple historical narratives and how they are constructed. This from the following provocation: "Write a fictional historical narrative thinking how Brazil would have been if the Africans had come here in a condition other than that of captives, or if they had never come?" It was on the basis of this statement that the students wrote their fictional narratives. Thus, it is through this specific subject that this work turns to a proposal of antiracist education, taking as the north for such, the principles of the Education of the Ethnic-Racial Relations. In the same way, I used as theoretical references the concepts of historical imagination, under the prism of the American historian Hayden White and of historical narrative and fictional historical narrative from the perspective of the French philosopher Paul Ricoeur. The analysis of the narratives found that the students seek explanations for racism in the slave-owning past of the country and the lack of knowledge of the people. Many of the conceptions about racism are based on discourses constructed by the media, through the production of didactic materials of history and by the classes of this discipline, where negative ideas are based on the African continent, especially those related to poverty. When it comes to black populations, these are linked to slavery, to work and to suffering. They are located in a position of subjection and devoid of subjectivity. However, students tend to positivize the African presence in Brazil, having their culture and customs as essential elements of the construction of the Brazilian identity. They stand firmly against racism and believe in the foundations of democracy and education as capable of transforming the landscape of ethnic-racial relations in the country.

**Keywords:** fictional historical narrative; historical imagination; Education of Ethnic-Racial Relations.



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                                  | 9  |
| <b>1 PERCURSO METODOLÓGICO</b>                                                                                                                     | 15 |
| 1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE                                                                                                                          | 17 |
| 1.1.1 Turma 201                                                                                                                                    | 17 |
| 1.1.2 Turma 203                                                                                                                                    | 19 |
| 1.2 AS PRÉVIAS                                                                                                                                     | 20 |
| 1.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE                                                                                                                         | 24 |
| 1.3.1 Categorias de Análise                                                                                                                        | 24 |
| <b>2 IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA: POSSIBILIDADES DE PASSADOS, PRESENTES E FUTUROS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>                                   | 33 |
| 2.1 IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO DE HISTÓRIA                                                                                                     | 33 |
| 2.1.1 Imaginação Histórica                                                                                                                         | 34 |
| 2.1.2 Narrativa                                                                                                                                    | 39 |
| 2.1.2.1 Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional                                                                                                  | 41 |
| 2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS                                                                                                           | 45 |
| 2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana | 48 |
| <b>3 AS ANÁLISES</b>                                                                                                                               | 52 |
| 3.1 RACISMO                                                                                                                                        | 53 |
| 3.1.1 Estereótipo e Preconceito                                                                                                                    | 55 |
| 3.2 IDENTIDADE                                                                                                                                     | 56 |
| 3.3 POSICIONAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS                                                                                                                | 60 |
| 3.4 ALGUMAS PARTICULARIDADES                                                                                                                       | 63 |
| 3.4.1 Estórias: imaginação histórica em ação                                                                                                       | 63 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                                                        | 68 |
| <b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS</b>                                                                                                                 | 72 |
| <b>APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>                                                                                                             | 78 |
| <b>APÊNDICE B – MODELO DE FOLHA PARA ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS</b>                                                                                 | 81 |
| <b>ANEXO A – NARRATIVAS TURMA 201</b>                                                                                                              | 82 |
| <b>ANEXO B – NARRATIVAS TURMA 203</b>                                                                                                              | 95 |

## INTRODUÇÃO

Ensinar história consiste em produzir e apresentar narrativas sobre o passado para os jovens, na escola básica. Certamente, ensina-se e aprende-se história em vários espaços, entretanto, esta pesquisa centra sua atenção a esse fenômeno no interior da escola. Mais do que ensinar História, minha preocupação é com a aprendizagem histórica, ou seja, com a possibilidade de aprender com a experiência do outro, na perspectiva de produzir novos modos de vida, novas soluções para os problemas que se apresentam no presente. Postura essa assumida considerando a sala de aula não apenas como espaço de construção do conhecimento formal, mas também de formação de princípios éticos e solidários, visando uma sociedade menos excludente.

Nesse sentido, a noção de passado prático, de Hayden White, reveste-se de importância, pois a preocupação central da historiografia, e no caso deste trabalho, do ensino de história, não é a comprovação daquilo que aconteceu, mas sim, buscar no passado motivos para ações no presente, as quais possibilitem superar a realidade em que se vive e, conseqüentemente, a expectativa de um futuro melhor (AVILA, 2018, *passim*), criando novas narrativas históricas a partir de outras já existentes.

Tomar a história como narrativas escritas a partir de vestígios do passado é pensar a forma como o conhecimento histórico é construído, pois os vestígios são as marcas deixadas pelo passado. Também chamadas de fontes primárias, tratam-se de documentos oficiais e pessoais, periódicos, imagens, entre outros, em suma, tudo que é produzido pelos seres humanos e passível de ser utilizado para o estudo do que já aconteceu. Tendo isso em mente, pode-se afirmar que essas marcas refletem a experiência do presente, e também do passado, de quem as produziu. Assim, os indícios contêm uma percepção de mundo que, por sua vez, é fruto da visão da sociedade de um período específico. Neste contexto insere-se o historiador, uma pessoa igualmente imbuída dos valores de seu tempo, que através de seu problema de pesquisa e da seleção de suas fontes escreverá sobre o passado.

A partir dessa lógica, pode-se pensar que não existe história, pois não há um material que represente o passado tal qual aconteceu e, ao mesmo tempo, o profissional responsável pelo estudo e produção do conhecimento histórico traz consigo experiências capazes de interferir em seu trabalho, causando prejuízos ao

que efetivamente ocorreu. Isso torna evidente que não é possível reconstruir ou restaurar o passado. Entretanto, tais argumentos não levam à sua negação, mas sim, conferem a ele uma multiplicidade de narrativas, ou seja, outras narratividades. Diferentes formas de narrar e escrever a história.

O texto que segue é uma dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo foi orientado pelo Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira e está inserido na linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”.

O trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro versa sobre a metodologia usada para a coleta dos dados e para a análise das narrativas. Aborda também os passos anteriores à aplicação da própria atividade, tais como os conteúdos e a dinâmica das aulas, pois acredito que são fundamentais para a compreensão global da investigação. São explicados os critérios adotados para a análise das narrativas: racismo, sob o ponto de vista de Munanga Kabengele, de identidade vista sobre o prisma de Stuart Hall, e o que foi considerado como princípios ético-políticos. O texto traz também os conceitos de estereótipo, preconceito e discriminação, pois mesmo não se tratando de categorias específicas de análise, contribuem para o estudo dos textos dos alunos.

O capítulo seguinte apresenta as possibilidades em torno do uso da imaginação histórica e da narrativa em sala de aula, juntamente com a fundamentação teórica. Há uma breve reflexão sobre o conceito de história, visto que a compreensão que se tem do que é história possui uma relação estreita com esta investigação, pois aqui se pensa em pluralidade de narrativas. Esta seção também faz um levantamento da trajetória da narrativa histórica, diferenciando-a de história narrativa. Por fim, apresenta os elementos teóricos da pesquisa: a concepção de imaginação histórica do historiador Hayden White, o conceito de narrativa desenvolvida pelo filósofo Paul Ricoeur e os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O último capítulo é composto pelas análises das narrativas ficcionais criadas pelos estudantes. O texto desenvolve-se em torno de frases e excertos das narrativas, os quais são discutidos a partir dos critérios de análise e dos conceitos que embasam teoricamente esta pesquisa. Nos apêndices encontram-se a sequência didática e o modelo de folha disponibilizado para as turmas para a elaboração de suas redações e, em anexo, as mesmas digitadas.

Esta pesquisa está inserida no que se denomina de educação antirracista, uma política do Estado brasileiro para superar as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que os afro-brasileiros passam em decorrência do racismo endêmico. O ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e ações afirmativas, como as cotas em universidades e concursos públicos, fazem parte das medidas adotadas no sentido de reparar as consequências devastadoras do passado escravista do Brasil. Visto que a partir disso foi criada toda uma mentalidade nos brasileiros que passaram a ver a população negra<sup>1</sup> e afrodescendente como inferiores.

Durante muito tempo a sociedade brasileira acreditou, e muitos ainda acreditam, na falaciosa democracia racial, a qual diz que o Brasil é um país onde não existem conflitos de ordem racial. Parte-se do mito fundador, isto é, uma nação desenvolvida a partir de três raças

“... a de cor de cobre ou americana, a branca ou Caucasiana e, *enfim* a preta ou *ethiopica*. Do encontro, da mescla, das relações *mutuas* e mudanças *d’essas* três raças formou-se a *actual* população... Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da *Providencia* predestinou ao *Brazil* esta mescla” (VON MARTIUS, 1973, p. 382-383).

Dessa união harmoniosa e complementar nasceu o Brasil. Tal teoria escrita pelo alemão Von Martius, no final da primeira metade do século XIX, ajuda a corroborar uma ideologia criada nos anos 1930, a já mencionada “democracia racial”. Esse sistema de ideias, forjado em torno da mestiçagem, supera as concepções desenvolvidas pelo racismo científico do final do século XIX, que considerava as desigualdades sociais fruto de diferenças biológicas, visto que os seres humanos eram ordenados por raças, em que a branca seria superior às demais e a mistura entre estas levaria à degeneração. Porém, no caso do Brasil, a miscigenação assumiu um caráter positivo, pois pensava-se no branqueamento da população brasileira, daí o incentivo à imigração de europeus (SANTOS; SILVA, 2018).

No início do século XX, a sociedade brasileira estava passando por transformações advindas da urbanização e industrialização do país. A partir da Revolução de 30, essas mudanças são coordenadas politicamente por um Estado que precisa consolidar-se e solidificar o seu desenvolvimento social. Pensando assim, foi necessário rever as teorias raciológicas tidas neste momento como ultrapassadas,

---

<sup>1</sup> Ao longo da dissertação utilizei também as expressões, “povo negro”, “negros”, “afro-brasileiros” e “afrodescendentes” para referir-me às pessoas negras com o objetivo de evitar repetições.

pois o Brasil tinha que ser visto de outro modo, ou seja, era imprescindível uma nova teoria que desse suporte às modificações pelas quais o país estava atravessando, e o livro *Casa Grande e Senzala* escrito pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, em 1933, retomando o mito das três raças, através da mestiçagem, contribui aos propósitos da nova ordem que estava surgindo e na formação de uma identidade nacional, pois a análise que faz da sociedade brasileira une a todos. Além disso, a incorporação de elementos da cultura negra dá a ideia de uma cultura unificada, isto é, mestiça (ORTIZ; 1896, p. 36-44).

Assim, o argumento da democracia racial está centrado na ideia de uma nação onde a miscigenação é fator agregador da sociedade e formadora da identidade nacional. Desta forma, o que há é uma sociedade harmônica, livre de conflitos raciais, uma vez que o passado escravista foi superado e mostrou-se que a cultura negra é parte constituinte da sociedade brasileira, sendo assim, não há divergências raciais.

Entretanto, essa não é a realidade que se observa. O Brasil é um país racista. Demorou-se décadas para que se reconhecesse o racismo intrínseco à sociedade brasileira, racializada e hierarquizada. A hierarquização não se dá apenas através do viés econômico, mas também da raça. Neste caso, especificamente, com relação aos afro-brasileiros.

Negros e pardos possuem os menores índices de escolaridade e renda do país. Porém, são a maioria dos moradores de favelas e comunidades pobres<sup>2</sup>, assim como compõem em maior número a população carcerária<sup>3</sup> e os que mais morrem por homicídio<sup>4</sup>. Essa precarização da vida dos afro-brasileiros é resultado de mais de três séculos de escravização desses sujeitos e da continuação das construções negativas a partir da abolição. Esse processo de inferiorização das populações negras contribuiu para a edificação e sedimentação dos diferentes níveis de racismo no Brasil.

Para que se reverta essa lógica, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

---

<sup>2</sup> FONTOURA, Natália (et al.). *Retrato das desigualdades de gênero e raça: 20 anos*. In: BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); ONU Mulheres. Brasília: 2017. <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_apresentacao\\_retrato.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf)> Acesso em: 18 out. 2017.

<sup>3</sup> BRASIL. *Levantamento Nacional de informações penitenciárias* (INFOPEN). Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Ministério da Justiça. Brasília: 2106, p. 50. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>> Acesso em: 18/out/2017.

<sup>4</sup> CERQUEIRA, Daniel (et al.) *Atlas da Violência 2017*. In: BRASIL. IPEA. Brasília: 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf)> Acesso: 18/out/2017.

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de um projeto sistematizado para pôr em prática a lei 10. 639/03, através do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica no país.

Partindo das premissas acima mencionadas e comprometida com um projeto de sociedade que respeite os Direitos Humanos e com um ensino que pretende estimular a criatividade e a capacidade dos estudantes de problematizar e repensar o mundo em que estão inseridos, escolhi como tema de pesquisa as narrativas ficcionais no ensino de história, tendo por problema de pesquisa como a elaboração de narrativas históricas ficcionais podem contribuir para a construção de conceitos históricos e de como provocar acontecimentos que permitam a compreensão da complexidade da construção da narrativa histórica através de questionamentos que levem à produção de narrativas imaginárias e ficcionais. Deste modo, analisar de que forma a construção de narrativas baseadas na ideia do “e se” podem permitir pensar a história como exercício de interpretação e como fazer aparecerem os elementos éticos e políticos no estudo da História através de um exercício de provocação à produção de narrativas.

Assim, desenvolvi um estudo sobre a narratividade do conhecimento histórico ensinado na sala de aula da escola básica, tendo como eixo central a provocação da produção de narrativas ficcionais e imaginárias, através de perguntas sobre alternativas históricas que não fizeram parte do universo do discurso histórico. Trata-se de considerar a provocação: “e se não tivesse ocorrido assim?”, como o elemento central a partir de onde se pode pensar e repensar a realidade histórica e as narrativas sobre ela construídas, bem como, a compreensão dos elementos éticos e políticos envolvidos no estudo e narração do passado. Para isso, criei uma sequência didática, cuja explicação pormenorizada encontra-se no primeiro capítulo dessa dissertação.

O que propus foi pensar através das narrativas criativas questões relativas ao racismo, à identidade e aos posicionamentos ético-políticos dos alunos ao provocá-los com o seguinte enunciado: “Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil hoje se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”. A ideia de proporcionar uma experiência deste estilo visa não só a aprendizagem de um determinado conteúdo, mas também tornar possível que enxerguem as diferentes narrativas existentes sobre o passado e como isso articula-se com o seu cotidiano e a partir das impensadas

realidades imaginar quais futuros podem ser elaborados. Pois, as questões referentes aos afro-brasileiros de exclusão, racismo e preconceito já estão constatadas, cabe agora reverter essa lógica e essa é uma atividade que gera reflexões e pode contribuir nesse processo e isso é um compromisso do professor, pois trata-se de um dever ético a relação que estabelece entre ensino e sociedade, tanto a presente como a futura, pois esta será vivida e construída pelos seus educandos.

Para poder analisar as redações dos alunos, tomei como instrumentação teórica os conceitos de imaginação histórica sob o ponto de vista do historiador Hayden White e de narrativas histórica e ficcional do filósofo Paul Ricoeur. Ambos são pilares da pesquisa, todavia, outras concepções são fundamentais como é o caso de fabulação, pois há uma diferença entre a imaginação histórica do historiador e a dos estudantes. A primeira é relativa à forma pela qual o profissional preenche as lacunas deixadas entre os vestígios para assim poder escrever sobre determinado evento, por sua vez, a imaginação histórica concernente ao aluno é justamente o fabular, é a criação de histórias ficcionais que possibilitem pensar conceitos históricos.

Ao longo da dissertação, a escrita está ora na primeira pessoa do singular e ora na primeira pessoa do plural, pois essa dissertação é produto da interação entre eu, a professora-pesquisadora, e os meus alunos, dado que nossa relação não se deu apenas durante as semanas que antecederam a elaboração das narrativas, a produção das mesmas e ao encerramento da atividade em si. Nossa caminhada iniciou-se na primeira semana do ano letivo de 2017 e se estende até o presente momento e iremos juntos até o final de 2018. Desta forma, em muitos momentos seremos eu, eles e nós, mesmo sabendo que o correto em uma pesquisa acadêmica seja seguir a norma culta e escrever toda a investigação em uma só pessoa. Além disso, coloco-me, de forma mais pessoal, nos momentos em que é necessário fazer autocríticas, pois minhas ações interferem no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. Contudo, os estudos em educação aceitam e devem aceitar exceções desta natureza, entre outras.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

A aula de História como espaço de produção de narrativas foi o foco deste trabalho. Assim, analisar as estratégias do “e se” como elemento a partir do qual se pode pensar e repensar o que se diz e o que se narra sobre o passado da escravidão e o presente do racismo a partir da elaboração de uma sequência didática<sup>5</sup>, que teve como eixo central a produção de narrativas históricas imaginárias, em que a ficção foi um elemento capaz de contribuir na construção do conhecimento e de conceitos históricos. Isso tudo baseado na ideia da provocação, ou seja, em uma pergunta que levaria os alunos a trilhar os caminhos da escrita criativa, onde ao mesmo tempo em que criam essas histórias ficcionais aprendam conceitos históricos.

Os afro-brasileiros no período colonial da história do Brasil foi o tema da sequência e, conseqüentemente, das narrativas. Para a elaboração destas foi apresentado aos alunos o seguinte enunciado e provocação: “Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil hoje se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”.

A partir dessas narrativas, procurei entender quais seus conceitos de etnia, racismo e identidade. Bem como, a visão que têm sobre os escravizados. Estas categorias de análise foram preestabelecidas, porém ao longo do estudo retirei etnia, o que não foi tido como um empecilho, pois quando uma pesquisa é qualitativa, não há a preocupação de buscar indícios que comprovem hipóteses pré-definidas, mas sim quais perspectivas constituem-se com a análise dos dados produzidos pelos participantes.

A coleta de dados deu-se através da produção escrita dos estudantes, da própria sequência didática e da observação participante com minhas anotações. Com isso, pretendi também ver os posicionamentos ético-políticos dos alunos a respeito do racismo.

A sequência didática foi desenvolvida onde leciono, na Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, situada na Avenida Niterói, 472, no bairro Medianeira, em Porto Alegre. A atividade foi realizada entre os meses de agosto a

---

<sup>5</sup> A sequência encontra-se em apêndice.



outubro de 2017 com duas turmas de segundo ano do ensino médio (201 e 203) nas quais exercia a regência.

Inicialmente, as narrativas foram lidas e digitalizadas. O objetivo era preservar os originais caso houvesse algum dano a eles. Cada imagem recebeu uma letra do alfabeto como nome. Num segundo momento, com mais de um mês da primeira leitura, foram digitadas. Adotei essa postura por acreditar que eu teria um outro olhar, uma outra impressão dos textos. Nesta etapa, não pretendi fazer análises aprofundadas e nem definitivas, mas sim apontamentos.

As narrativas foram transcritas com a grafia dos alunos, respeitando ortografia, pontuação e as concordâncias nominal e verbal com as quais escreveram. Apenas identifiquei os “erros” de ortografia e concordância em *itálico*. Entretanto, utilizei-me do advérbio latino *sic* quando se tratou de palavra muito incomum. Nas análises não abordo essas questões, porém, ressalto que esse fato demandou uma atenção especial na leitura dos textos, pois muitas tinham seu sentido alterado em razão disso.

Como há uma diferença entre o número de linhas escritas à mão e as digitadas, identifiquei a quantidade de linhas escritas pelos alunos. Optei por isso, em razão de ter solicitado no cabeçalho da atividade que escrevessem no mínimo 30 linhas, mas disse que não era uma obrigação fazê-lo.

Não foram colocados nomes nos textos, pois como pretendia analisar posicionamentos ético-políticos dos estudantes e um tema sensível como o racismo, parti do princípio de que com o anonimato ficariam mais confortáveis para exporem suas visões.

As turmas foram comunicadas sobre o estudo que eu estava desenvolvendo e convidei-os a participar deste. Conforme combinado com a escola, os alunos poderiam optar por não ter sua narrativa analisada, mas realizariam a tarefa, pois tratava-se de uma atividade que também fazia parte do planejamento da disciplina. Para declinar da análise, os alunos deveriam escrever que não queriam fazer parte do estudo. Duas pessoas da turma 203 escolheram não ter suas produções textuais analisadas, eu as li, mas não incluí no projeto. A autorização para a realização da atividade foi dada pela direção da escola mediante uma explicação verbal e o pré-projeto por escrito, o qual encontra-se na escola para consulta da comunidade escolar. A formalização foi através de um documento assinado e carimbado pelo diretor da escola.

## 1.1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A sequência didática estava planejada para ser desenvolvida em quatro aulas. No entanto, só aconteceram as três primeiras (quatro períodos) nas duas turmas. Isso decorreu em razão de fatores internos e externos. No primeiro caso, em razão da participação da turma na leitura e diálogo sobre as narrativas e no segundo, em decorrência do não comparecimento de alguns alunos que haviam participado da elaboração das narrativas. Considero isso como um motivo externo, pois muitos alunos não estavam comparecendo à escola devido aos chamados períodos reduzidos, ou seja, o tempo das aulas passaram de 30 a 50 minutos e da ausência dos professores que aderiram à greve do magistério gaúcho.

Segui o mesmo procedimento nas duas classes nos dias da elaboração das narrativas, que serão explicitados detalhadamente mais abaixo. O que quero relatar aqui é a forma como as redações foram entregues a mim. Expliquei que deveriam ficar com as folhas até o momento em que eu solicitasse a entrega. Quando chegasse esse momento, eu avisei que sairia da sala e o último colega de cada fila recolheria as redações. Essas pessoas iriam até a mesa em que estavam as minhas coisas e deveriam embaralhar todas as narrativas, colocá-las dentro de um envelope pardo, fechar com um clipe e depois me chamar. Pensei nessa tática como forma de deixá-los livres para escrever, pois talvez percebessem que assim eu não saberia a ordem de entrega das narrativas, e conseqüentemente, quem as escreveu.

### 1.1.1 Turma 201

Esta turma foi a primeira a elaborar as narrativas. Conforme planejado, no dia 16 de agosto, retomei as conversas iniciais sobre a participação deles em minha pesquisa e expliquei que estava relacionada aos estudos que haviam sido desenvolvidos com relação aos afro-brasileiros no período colonial da história nacional e como seria a atividade em si. Frisei a questão de que não deviam identificar-se e que todos tinham a opção de não ter suas narrativas analisadas. Para isso, apenas teriam que escrever que não autorizavam o uso de seus textos. Por fim, lembrei-os de

que não conseguiria reconhecê-los pela letra<sup>6</sup> e que deveriam expressarem-se livremente e criativamente, pois o objetivo do projeto não era julgá-los pelos seus pontos de vista.

Na segunda-feira, 21 de agosto, a turma teve dois períodos de aula, das 07:30 às 09:10, para elaborar as narrativas. Neste dia, dos 22<sup>7</sup> alunos, 13 compareceram, a única aluna negra da classe estava entre os ausentes<sup>8</sup>. Entreguei as folhas em que os textos seriam escritos e li o enunciado. Pedi que não entregassem os textos até que eu solicitasse e perguntei se tinham alguma dúvida. Logo começaram a escrita.

Em princípio, era para ser utilizada apenas caneta, mas alguns perguntaram se podia ser a lápis e deixei, porque a ideia era libertá-los das exigências formais. Poucos alunos tiveram dúvidas após o início da atividade. O que percebi através daqueles que me chamaram, foi uma necessidade de aprovação do que estavam escrevendo, como se não tivessem propriedade ou autoridade para escrever sobre seu país, sua história ou por um tema sensível como o racismo.

A maioria dos estudantes encerrou a redação por volta por volta de 08:55. Para recolher as narrativas usei o sistema mencionado acima, para evitar identificar os autores. Agradei a colaboração de todos e ficaram com os minutos finais da aula para descontrair após quase duas horas de atividade, que realizaram com afinho e seriedade.

Na aula seguinte, 23 de agosto, dei seguimento ao planejado, mas que não se desenvolveu como acreditei que seria. A proposta dessa aula era a leitura de duas narrativas e após a leitura de cada, a turma seria convidada a socializar seus pontos de vista sobre os textos. Primeiro, perguntei o que haviam achado de ter realizado a atividade e aqueles que estavam presentes na segunda-feira, disseram que gostaram. O passo seguinte foi a leitura. A turma estava agitada, solicitei que ouvissem a leitura, mas isso não ocorreu. Pedi novamente, obtive silêncio e esse estendeu-se aos comentários.

---

<sup>6</sup> Pode surgir a dúvida de se realmente eu não saberia quem havia escrito cada narrativa. Na turma 201 reconheci apenas uma redação em função da letra, por isso, excluí-a da análise. Na outra turma, também identifiquei uma grafia, mas esta era de um texto que não teve o uso autorizado. O fato de desconhecer a letra dos alunos deixou-me mais confiante para tentar ser mais objetiva nas análises, pois é provável que meu olhar seria influenciado por saber quem havia escrito a narrativa. Por fim, esclareço que desconheço suas letras, visto que sou professora desta turma há apenas seis meses (data da elaboração das narrativas).

<sup>7</sup> Em outubro uma aluna que participou da elaboração das narrativas transferiu-se de escola.

<sup>8</sup> Inserir essa informação, pois em algumas narrativas os alunos assumiram-se como personagens negros.

Após a leitura das duas narrativas, os alunos não comentaram, instiguei-os e apenas algumas falas surgiram. Li mais três redações e a turma participou um pouco mais. Esse cenário surpreendeu-me, pois esta é uma classe protagonista, costumam comentar, questionar, enfim, os estudantes participam. Até o momento questiono-me o porquê de tal atitude.

O encerramento da atividade estava previsto para o dia 28 de agosto. Esta aula seria dividida em três momentos. No primeiro, mais duas narrativas seriam lidas e comentadas (lembro que os textos selecionados para esse dia acabaram sendo lidos no dia 23, por isso selecionei mais duas). Em seguida, seria feita uma rodada de conversa sobre o que foi estudado sobre os afro-brasileiros. Nos 15 minutos finais, eu entregaria uma ficha de avaliação da atividade. O planejamento acabou não acontecendo, pois, apenas oito alunos compareceram à aula e destes três não haviam participado da elaboração das narrativas. Diante disso e da aula anterior, perguntei se gostariam de ouvir mais algum texto e os alunos disseram que não. Assim, optei por dar o projeto como encerrado.

Mesmo que a atividade não tenha saído exatamente como planejado, não houve prejuízo para este projeto. As narrativas foram elaboradas e o conteúdo é riquíssimo, permitindo inúmeras possibilidades de análises, não só as realizadas nesta pesquisa, pois outros estudos podem utilizá-las.

### **1.1.2 Turma 203**

Aqui também o tempo de duração da atividade foi a metade e os motivos bem semelhantes. A explicação da atividade seguiu o mesmo modelo da forma que o fiz na turma 201.

No dia 22 de setembro comuniquei à turma que fariam a atividade da elaboração das narrativas. Nesse dia estávamos trabalhando com períodos reduzidos, ou seja, de 30 minutos. Mesmo não tendo um período completo, o tempo foi necessário para conversar com a turma.

Na segunda-feira, 25 de setembro, os alunos elaboraram as narrativas. Como se tratava de dois períodos, os alunos tiveram 50 minutos, o que seria o tempo de um período para realizar a atividade, já que os primeiros 10 minutos usei para explicar detalhadamente o que era para ser feito. Optei por realizar o trabalho mesmo assim, pois não sabia por quanto tempo essa situação de períodos reduzidos e greve

continuar e eu queria que fizessem a atividade como parte do encerramento da temática dos afro-brasileiros que vinham estudando.

Assim que entreguei as folhas, os alunos iniciaram a escrita. Não houve perguntas. Havia uma aluna do terceiro ano assistindo a aula e ela solicitou para fazer a narrativa também, não hesitei. Ao término do tempo, foi utilizado o mesmo sistema para a entrega das folhas. Saí da sala, os últimos alunos das filas recolheram, embaralharam os textos e colocaram-nos no envelope pardo. Em casa, li e digitalizei as narrativas e escolhi quatro que seriam lidas e comentadas nas próximas duas aulas.

Na aula do dia 29 de setembro, acabei por ler as quatro redações. Neste segundo ano, a socialização desenvolveu-se mais do que na outra turma, porém não foi como acreditei que seria, pois a 203 é um grupo negro, de 22 alunos, 8 destes são negros ou pardos, fora aqueles que fenotipicamente são brancos, mas possuem familiares próximos que são afro-brasileiros. Por isso, alimentei a expectativa de uma participação efetiva.

De acordo com o planejamento da sequência didática, o encerramento da atividade dar-se-ia através da leitura de duas narrativas, as quais acabaram sendo lidas na aula anterior, e um diálogo para finalizar o que havia sido estudado nos últimos dois meses. Ao final da aula, estava programado uma avaliação da atividade. Assim como na outra turma, a maioria dos alunos que estiveram presentes na elaboração das narrativas, estavam ausentes no dia 02 de outubro. Logo, optei por findar o projeto.

## 1.2 AS PRÉVIAS

Para encerrar, considero importante relatar como percurso metodológico, de forma breve, como decorreram as aulas anteriores sobre a temática da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros. Ao mesmo tempo que se buscou a posituação dessas pessoas, também foi estudado o passado escravista, pois isto faz parte de sua história, mas visando problematizar o assunto e romper com os paradigmas tradicionais de que os negros foram agentes passivos desse processo.

Inicialmente preparei duas apresentações de slides em PowerPoint intituladas “Onde fica o quê?” e “De onde são?”. O objetivo foi identificar os clichês que os alunos

tinham com relação à África e aos africanos. Na primeira apresentação, os slides continham nos títulos nomes de continentes e imagens de dois lugares, locais “subdesenvolvidos” e locais “desenvolvidos”. A fala dos estudantes foi de atribuir aos locais pobres ao continente africano e cidades e praias a outras partes do mundo. Nos slides chamados de “De onde são?”, segui a mesma lógica, só que desta vez ao invés de locais eram pessoas e a percepção das turmas foi semelhante<sup>9</sup>.

Os comentários dos alunos refletem a imagem que têm de uma África pobre e única. O terceiro maior continente do mundo é visto como se fosse um só país. Essa visão é construída pela mídia, pelos livros didáticos e pela própria fala dos professores nas salas de aula. Diante disso, é claro o porquê da estigmatização dos povos africanos.

Na aula seguinte, também utilizei uma apresentação de slides que continha informações mais gerais sobre a África e algumas justificativas para a construção negativa que as pessoas têm sobre o continente africano. Após isso, foi feita uma retomada dos reinos africanos no período medieval e em seguida passamos para os reinos africanos na modernidade<sup>10</sup>.

Como este trabalho está focado na sala de aula como lugar produtor de diferentes tipos de narrativas históricas, cabe aqui interromper o relato do desenvolvimento da atividade para comentar a periodização que utilizei acima para abordar a história da África, já que fiz isso a partir de uma postura eurocêntrica, ou seja, Idade Média e Idade Moderna.

---

<sup>9</sup> Em 2014, três alunos da UFRGS participantes do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de História desenvolveram com uma turma de 7º ano da Escola Estadual Coronel Emilio Massot, atividades relativas ao ensino de história da África a partir de imagens, vídeos e da HQ “Tintim na África”. Tendo como objetivo “desconstruir visões sobre o continente africano com base em diferentes narrativas históricas” (GIL; PACIEVITCH; RODRIGUES, 2017, p. 328). Ao longo das atividades, os bolsistas traziam imagens de lugares pobres, áreas urbanas, praias e shoppings, por exemplo. As paisagens não possuíam legendas e era solicitado aos alunos do ensino fundamental que identificassem de onde eram as imagens. Conforme os pibidianos esperavam, mesmo que o local pobre fosse localizado nos Estados Unidos e o urbano no continente africano, a turma achava que era o contrário. Contudo, a partir das problematizações disso os estudantes da UFRGS conseguiram romper com alguns estereótipos (Op. cit., 338-339). Trouxe essa experiência do Pibid, pois a atividade que desenvolvi com minhas turmas foi semelhante e as conclusões também, mesmo tratando-se de alunos de diferentes níveis de ensino e faixas etárias. Isso mostra que os alunos estão vivenciando apenas uma narrativa histórica.

<sup>10</sup> Na banca de qualificação, a professora Mara Rodrigues alertou-me sobre como utilizei o Quadripartite Francês com relação à história do continente africano. Optei por deixar a referência inicial que fiz e em seguida retificar esse ponto de vista a partir de uma nova proposta de como categorizar a história da África. Não retirei, pois, meu posicionamento é o de justamente romper com esse tipo de paradigma e a escolha da temporalidade eurocêntrica deixa claro como estamos imbuídos dessa lógica.

O cientista social cubano Carlos Wedderburn (2005) propõe uma forma própria para organizar a história do continente africano em função de suas particularidades, tais como extensão territorial, presença de mais de 2 mil povos, berço da humanidade e das primeiras civilizações, escravização e tráfico transatlântico, entre outros (p. 5-9). O autor foge do chamado “Quadripartite Francês”, o qual divide a história da humanidade a partir do ponto de vista europeu, isto é, do desenvolvimento do mundo ocidental. Para ele, “a África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano” (p. 13) e faz uma periodização complexa apoiada em pesquisas historiográficas de Ki-Zerbo, Diop, Ajayi, Obenga, Cissoko, M'Bokolo e Diagne (p.16) e levando em consideração toda a singularidade da história africana.

Assim, a divisão feita pelo cubano é extremamente detalhada e diante desse aspecto, trago aqui apenas a nomenclatura adotada para o que enunciei como medieval e moderna. Antiguidade Neo-clássica (200 d.C - 1.500 d.C), período dos grandes reinos de Gana, Mali e Songai, por exemplo, seria o mais aproximado de Idade Média (476 d.C. - 1453 d.C.) e Período Ressurgente (1500 - 1870), era dos impérios Congo e Oyo, entre outros, para a Idade Moderna ocidental (1453 - 1789), (WEDDERBURN 2005, p. 23).

Retomando a sala de aula, os Reinos Africanos não foram devidamente aprofundados em razão de meu despreparo com relação ao conteúdo, pois mesmo a lei 10.639/03 ter 14 anos, tive pouco contato com materiais didáticos referentes ao tema. O propósito aqui foi estudar a diversidade, cultura e riqueza dos reinos do Congo, Benin e Gana.

Após esse dia, foram vistos e comentados dois vídeos sobre o assunto dos reinos. Na aula seguinte assistiu-se ao vídeo referente ao Reino Iorubá e sua relação com a cultura brasileira. Este vídeo suscitou conversas sobre a religião, a música e a dança, pois foi possível enxergar o dado da corporeidade. Para complementar, foram assistidos mais dois vídeos sobre o Jongo.

Utilizei muito a oralidade, já que se trata de outro aspecto relevante da cultura africana, assim vimos outro vídeo, desta vez sobre o Quilombo da Serrinha (também havia uma relação com o Jongo), valorizando a fala e o papel dos griôs na transmissão da tradição e do conhecimento. Diante do dado da oralidade, todas as aulas desenvolvidas até esse momento foram focadas na fala. Como discorri, a oralidade é um elemento fortíssimo da cultura africana, mas ao mesmo tempo, a escola é um dos

espaços mais importantes para desenvolver a leitura e a escrita, assim para este momento, foram pesquisadas na internet palavras de origem africana utilizadas no cotidiano dos brasileiros. Após isso, solicitei que escrevessem uma pequena redação onde exporiam quais os aspectos da cultura afro-brasileira que se faziam presentes em seu cotidiano. Na aula seguinte alguns textos foram lidos. Na turma 203, ao final desta aula, um aluno tímido, veio conversar comigo e perguntar se seria possível em nosso próximo encontro ele falar sobre as religiões de matriz africana a qual ele pertence. Obviamente aceitei e agradei. A experiência foi fantástica, aquela pessoa acanhada tornou-se um grande palestrante e outra colega juntou-se a ele, fazendo deste momento algo extremamente enriquecedor para mim e o restante da turma.

Retomando a questão do registro escrito, solicitei como parte da avaliação uma pesquisa sobre o processo diaspórico propriamente dito, a escravização e a resistência a esta. No dia da entrega e em outro subsequente, sentamos em roda e todo o conteúdo foi conversado. O objetivo era que socializassem o assunto contido na escrita ao mesmo tempo que tivessem a experiência do griô.

A proposta da elaboração das narrativas está relacionada a essas aulas, pois esse percurso transformou a sala de aula não só em um espaço formal de construção do conhecimento, mas também de sentirem-se partícipes da cultura afro-brasileira. Quando foi estudada a estereotipização, falou-se sobre o papel subalterno dos negros na mídia ao mesmo tempo em que isso está sendo revertido e essa conversa impactou os alunos, pois não se trata de tema abordado na escola e esses aspectos oportunizaram a eles uma série de problematizações que foram refletidas nas próprias narrativas. O uso da imaginação em seus textos permitiu que pensassem outras possibilidades para os povos negros, isso no impacto tanto no Brasil como na África e em seu dia a dia, quando abordaram o tema relativo ao racismo, por exemplo.

Por fim, é imprescindível dizer que na turma 203 houve uma elevação na autoestima dos estudantes negros, percebendo-se isso através de suas falas, na participação de alunos que antes não o faziam e até mesmo na entrega de trabalhos. Pode questionar-se como confirmar tal assertiva, porém, as pesquisas em educação por si só apresentam certas peculiaridades devido às suas idiossincrasias, principalmente quando o pesquisador faz parte do percurso investigativo e acompanha semanalmente aquelas pessoas. Diante disso, reitero a informação acima.



### 1.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Iniciei a análise das narrativas com leituras em diferentes momentos, conforme dito acima, as primeiras vezes para entrar em contato com o material e para selecionar quais seriam lidas e comentadas com as turmas. Em seguida, as leituras passaram a ser sucedidas por anotações individuais. Após um período de tempo, retomei esses comentários e aprofundei-os para depois fazer a análise final de cada uma. É difícil afirmar de que efetivamente tratou-se de uma leitura final, mas optei em encerrar a apreciação das redações e a escrita neste momento, pois estava muito claro para mim que surgiriam ao longo do caminho novas interpretações.

Durante essas reflexões e registros, passei a identificar certas recorrências entre as narrativas que foram elencadas e também serviram de base para a análise final, pois estavam relacionadas com as categorias de análise, as quais estão explicitadas no próximo subtítulo.

Num segundo momento, a partir das recorrências e dos critérios, escolhi quais textos iriam para a análise final. No caso da turma 201, das onze narrativas analisadas inicialmente, selecionei sete para o último estudo e na outra turma, dos 13 textos, também sete foram escolhidos. Com estas narrativas em mãos, levantei as recorrências e parti para análise final, em que todas as narrativas das duas classes foram tomadas em conjunto.

#### 1.3.1 Categorias de Análise

Um dos critérios escolhidos para a análise das narrativas escritas pelos alunos foi sua visão do conceito de racismo. Nesta dissertação, utilizei como base teórica o que diz o antropólogo e professor da Universidade de São Paulo Kabengele Munanga. Para o autor (2003), o racismo é a crença na superioridade natural de uma raça sobre outra. Trata-se de uma teoria resultante, basicamente, dos estudos das Ciências Naturais no século XIX, que através do conceito de raça hierarquizou brancos, negros e amarelos. Para chegar ao conceito de racismo, o autor inicia desenvolvendo os significados de raça e como esse conceito foi modificando-se e tomando forma ao longo dos séculos. Trago abaixo esse raciocínio do antropólogo por considerar fundamental essa discussão para este trabalho.

Para conceitualizar racismo, o autor parte do significado e origem da palavra “raça”, cuja sua etimologia vem do italiano *razza*, que por sua vez deriva do latim *ratio*, significando “sorte, categoria e espécie” (2003, p. 01). Ao longo da história das ciências da natureza, foi na Zoologia e em seguida na Botânica, para classificar as espécies tanto vegetais como animais, que se passou a usar o conceito de raça. Aproveitando-se dessa ideia, no século XVIII, Carl Von Linné ou Lineu, um naturalista sueco, classificou as plantas em 24 raças ou classes, perspectiva que está em desuso nos dias atuais.

Antes de Lineu, na Idade Média, raça estava ligada à descendência, à linhagem, ou seja, a grupos familiares com um ancestral comum e características físicas assemelhadas. Por volta dos séculos XVI-XVII, raça passa a ser utilizada no âmbito social, relacionando os Francos com a nobreza e os Gauleses com a plebe, em que os primeiros eram naturalmente superiores ao segundo grupo e assim deveriam governar e poderiam até escravizá-los. Ligado a isso, falava-se na época que os francos possuíam “sangue puro”. Tal expressão foi adotada pela Zoologia e pela Botânica. Já no final do século XVII, o francês François Bernier é quem pela primeira vez emprega raça no sentido de classificar pessoas com aparências físicas diferentes.

Seguindo com Munanga, a expansão marítimo-comercial europeia possibilitou o encontro com povos desconhecidos e isso levou ao questionamento da humanidade dessas pessoas, visto que o espectro humano era pertencente apenas ao mundo ocidental. A Teologia e as Escrituras, até o final do século XVI, eram as responsáveis por dar respostas a tudo. Assim, para comprovar a humanidade dos “outros”, sua descendência de Adão, utilizou-se o mito dos Reis Magos, no entanto, apresentou-se aí um problema, pois três raças (semitas, brancos e negros) são representadas, mas a indígena não. No século XVIII, essa visão de mundo foi questionada pelos filósofos iluministas, pois não acreditavam em explicações dadas pelos teólogos. As respostas deveriam ser racionais, desta forma retomam o conceito de raça para nomear os sujeitos descobertos, esses não-europeus passam a ser de raças diferentes, surgindo daí novos campos de estudo como a História Natural da Humanidade, que mais tarde se transformou na Biologia e na Antropologia Física. Kabengele diz o seguinte sobre o porquê dessa classificação dos humanos em raças diferentes.

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (MUNANGA, 2003, p. 02).

A partir do pensamento do século XVIII, a cor da pele passou a ser um elemento fundamental na ideia de raça, daí a divisão em três raças, branca, negra e amarela. A pigmentação da pele, dos olhos e dos cabelos de uma pessoa depende da presença de mais ou menos melanina. Assim, indivíduos com menos concentração dessa proteína pertencem à raça branca, aqueles que possuem uma quantidade maior são da raça negra e em quantidade intermediária fariam parte da raça amarela. À cor da pele juntou-se, no século XIX, características físicas tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo e do formato do crânio passaram a fazer parte das categorias de classificação.

No século seguinte, a área da Genética Humana desenvolveu estudos sobre o sangue, comprovando que elementos químicos presentes nele são responsáveis por mostrar que o cruzamento dos diferentes marcadores genéticos, como cor da pele, aspectos morfológicos e químicos, dividem a humanidade em dezenas de “raças, sub-raças e sub-sub-raças” (2003, p. 04). Além disso, pesquisas comparativas mostraram que indivíduos tidos como de raças distintas são mais semelhantes do que se acreditava; o autor dá o exemplo de que um senegalês pode ser geneticamente mais próximo de um norueguês do que de um indivíduo nascido no Congo. Em poucas palavras, raça não existe e o avanço da ciência deixa isso claro, visto que não é uma realidade biológica, pelo contrário, é um conceito que não explica a diversidade humana.

Conforme Munanga, os naturalistas dos séculos XVIII-XIX causaram enormes prejuízos à humanidade quando foram além das características físicas para as categorizações das raças humanas, pois hierarquizaram-nas, isto é, desenvolveram uma escala de valores entre as raças.

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios,

do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

No século passado, uma teoria chamada de raciologia, derivada dessa hierarquização, ganhou espaço, pois justificava “cientificamente” a inferioridade de algumas raças em relação a outras e assim legitimava a dominação racial. Essa pseudociência, ao entrar no ideário cotidiano das pessoas, resultou no nazismo, validando o extermínio de milhares de pessoas na Segunda Grande Guerra. Infere-se disso que raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003, p. 06).

Após essa pormenorização baseada em Kabengele sobre raça, trago como complemento o que diz o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999, p.141-151). Para este autor, o termo “raça” está inserido numa relação de poder estabelecida entre o mundo capitalista eurocentrado e todos aqueles outros que não o são. A partir do encontro com as populações originárias da América e a retomada de relações mais estreitas como o os povos dos continentes africano e asiático, a partir do final do medievo europeu, iniciou a dominação da Europa sobre o restante do globo. Ao classificar a população em cores consolidou seu poder político, econômico e cultural. A abertura do artigo de Quijano ilustra essa concepção:

“La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobretoda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa” (QUIJANO, 1999, p. 141)<sup>11</sup>.

Assim, compreendendo o que é raça e como constituiu-se ao longo do tempo, chega-se ao conceito de racismo. Este seria uma teoria que divide a humanidade em grandes grupos denominados raças. Dentro de cada uma destas, os indivíduos têm

---

<sup>11</sup> “A ideia de raça é, com toda certeza, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida nos primórdios da formação da América e do capitalismo, na transição do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial europeia” (QUIJANO, 1999, p. 141). Tradução livre da autora.

características físicas semelhantes herdadas geneticamente, que se relacionam intrinsicamente aos atributos psicológicos, morais e intelectuais, em uma escala desigual, em que uma raça é superior às demais. Em suma, o racismo pressupõe a existência natural de uma hierarquia entre as raças, em que as características morais, intelectuais e estéticas são inerentes às características fenotípicas.

Essa teoria tem duas origens, o mito bíblico de Noé e no modernismo ocidental. De acordo com a Bíblia, os filhos de Noé representam os antepassados das três raças: Jafé, ancestral da raça branca; Sem, da amarela e Cam, da negra. Segunda a lenda, ao final do dilúvio, Noé cansado e após beber certa quantidade de vinho, deitou-se em uma posição indecente. Cam fez troça disso junto com seus irmãos, estes condenando a risada jocosa de Cam sobre seu pai, delataram-no. Noé amaldiçoou seu filho dizendo que seus filhos seriam escravizados pelos filhos dos seus irmãos. A outra justificativa deriva do modernismo ocidental, em que se classificam os indivíduos a partir de seus traços físicos e estes são considerados como constituintes das ações dos sujeitos, como que já comentado. Kabengele aponta isso como uma grande transformação ideológica na construção do racismo, pois a validação passa a ser biológica e não mais baseada em Deus e no livre-arbítrio.

Munanga diz que os avanços nos estudos nas ciências biológicas, a partir da década de 1970, reforçaram a descrença no caráter científico de raça, assim, deslocando o foco do racismo para outras formas decorrentes como, por exemplo, racismo contra mulher, homossexuais, pobres e ricos, entre outros. Isso leva ao esvaziamento dos danos gerados pelo racismo direcionado especificamente às populações negras, pois coloca essas outras formas de discriminação no mesmo nível. O racismo do início do século XXI é fundamentado na ideia de etnia, relacionado ao aspecto cultural e identitário de um grupo, mais especificamente, nas diferenças entre grupos. Na realidade, trata-se apenas de uma mudança lexical.

(...) o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2003, p. 12).

Foi necessário historicizar, aqui, o racismo para que se entenda o próprio conceito em si, visto que seu significado é carregado de sentidos semânticos, léxicos e ideológicos criados ao longo de séculos. A concepção ou as concepções de racismo dos alunos são permeadas por essas construções, pois a partir destas é que elaboram o seu próprio conceito. Daí o porquê de falar mais detalhadamente sobre raça e racismo e não simplesmente passar para a explicação pontual. Além disso, algumas vezes os estudantes tendem a utilizar racismo, preconceito e discriminação como sendo a mesma coisa, provavelmente, porque seus sentidos e ações entrelaçam-se.

Para os dois últimos conceitos, utilizarei o que diz o dicionário Michaelis, por não ser necessário aqui uma discussão aprofundada dos termos, contudo, fazem parte da compreensão desta pesquisa. Segundo o dicionário online Michaelis, preconceito define-se:

“1 Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto. 2 Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção (...). 3 Superstição que obriga a certos atos ou impede que eles sejam praticados. 4 SOCIOL Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos (...)” (Michaelis, online).

Nas quatro definições elencadas acima sobre preconceito, fica claro tratar-se de uma ideia pré-existente sobre um assunto ou objeto específico, ou seja, algo que se sabe previamente mesmo que não se tenha conhecimento real a respeito do tema. Tanto na segunda explicação geral quanto na sociológica aparece a visão desfavorável do indivíduo. Por fim, o caráter supersticioso é tido como uma forma de condução da atitude do sujeito. Destaca-se nesses significados o caráter irracional de tal conceito, visto que se chega a uma conclusão tendo como base o imaginário e o senso-comum.

Discriminação é outra palavra com sentido atribuído ao racismo e/ou ao preconceito, porém, o substantivo feminino é uma prática. De acordo com o dicionário Michaelis, o vocábulo define-se por “1 Capacidade de discriminar ou distinguir; discernimento. 2 Ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política etc. (...)”. Assim, a discriminação é uma ação exercida por um sujeito em relação a outrem. Neste verbete, ao contrário do mencionado anteriormente, é

especificado o porquê e quem sofre a ação de ser discriminado, caso que não acontece com o termo preconceito. Diante disso, é importante deixar claro que não se tratam de sinônimos e de que há uma relação direta entre discriminação e racismo, que por sua vez, é fruto de construções a priori sobre os indivíduos de uma raça.

Retomando a questão da raça e dando continuidade as categorias de análise das narrativas, surge a necessidade de definir o que é um estereótipo, pois mesmo não sendo um critério específico de análise da pesquisa, faz parte do imaginário construído pelo racismo ou a partir do mesmo. Segundo o professor Marcos Pereira, professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia:

Os estereótipos são crenças socialmente compartilhadas a respeito dos membros de uma categoria social, que se referem a suposições sobre a homogeneidade grupal e aos padrões comuns de comportamento dos indivíduos que pertencem a um mesmo grupo social. Sustentam-se em teorias implícitas sobre os fatores que determinam os padrões de conduta dos indivíduos, cuja expressão mais evidente encontra-se na aplicação de julgamentos categóricos, que usualmente se fundamentam em suposições sobre a existência de essências ou traços psicológicos intercambiáveis entre os membros de uma mesma categoria social (PEREIRA, 2008).

A partir do que foi conceituado e discutido sobre racismo, preconceito, discriminação e estereótipo fica evidente que há uma inter-relação entre todos. Sendo o racismo a crença na superioridade de uma raça sobre outra, neste caso específico, da branca sobre a negra, em que as características fenotípicas são as responsáveis pelo caráter e atitudes dos indivíduos, os estereótipos vão dar suporte a esse tipo de teoria, pois conferem a todo um grupo padrões de conduta a todos os sujeitos que o compõem. A partir dessa construção ideológica surge o preconceito, visto que essas ideias já fazem parte do imaginário da população em geral e a discriminação coloca em prática os pensamentos e atitudes de cunho racista.

Outro critério escolhido para analisar as narrativas ficcionais dos alunos é o conceito de identidade, que apareceu nos textos dos estudantes como a sua própria, do Brasil e dos negros. Este é um termo dotado de diferentes significações, aqui vai ser tomado tanto no singular como no plural, pois a identidade dos sujeitos é múltipla. Ela se desloca no espaço e no tempo, já que se trata de pertencer a um determinado grupo ou da forma como a pessoa relaciona-se com as outras. De acordo com Stuart

Hall, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2011, p. 13).

Além das identidades pessoais há também a identidade nacional, utilizada aqui em virtude de o enunciado das narrativas ser relativo ao país. A identidade nacional é forjada a partir da cultura nacional, que segundo Hall gera sentidos para a nação, os quais os sujeitos identificam-se e criam a sua própria identidade, pois os sentidos estão presentes nas histórias que são contadas sobre o país. Tratam-se de memórias que ligam o passado ao presente e com as imagens que são construídas sobre a nação (HALL, 2011, p. 51). Ainda com o mesmo autor,

há a *narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal ‘comunidade imaginada’<sup>12</sup>, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa” (HALL, 2011, p. 52).

Trouxe a questão da identidade e da cultura nacionais, pois a concepção de construção de um ideal de país está intimamente relacionada aos textos dos alunos, pois percebe-se sua interpelação com o outro, neste caso, os afro-brasileiros e demais membros da sociedade brasileira. A forma como veem os afrodescendentes, na perspectiva de identificá-los como sujeitados ao trabalho escravo, tiram-lhes sua subjetividade e ao mesmo tempo expõem como a cultura afro-brasileira influenciou a formação da identidade da nação brasileira é controversa, logo isso pode estar relacionado com a concepção de democracia racial, por um lado apresenta-se inserida na identidade do país e por outro aparece o estereótipo do sofrimento e do trabalho cativo.

Daí o porquê de trazer as identidades negras que se constituem na relação com outros sujeitos e segundo Gomes “é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p.43). Para complementar o conceito de

---

<sup>12</sup> Benedict Anderson (1983 *apud* HALL, 2011, p. 51) diz que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, em que as diferenças entre as nações dão-se na forma como são imaginadas e Hall diz que as comunidades imaginadas são construídas a partir de representações que visam construir a ideia de pertencimento (Op cit, p. 51).



identidades negras, a autora traz Kabengele Munanga, o qual fala que a formação da identidade negra é fruto da conscientização da exclusão socioeconômica pela qual as afro-brasileiras foram e são alvos (MUNANGA, 1994, p. 187 *apud* GOMES, 2005, p. 43). Desta forma, reconhecer tal passado e o próprio presente, o qual se torna o espaço de lutas e conquistas por espaços e direitos, é mais uma identidade que surge.

Outra categoria de análise refere-se aos seus posicionamentos ético-políticos, pois estes já estão contidos em sua escrita no momento em que criam as suas realidades possíveis, isto em função de serem os próprios estudantes que estão propondo uma outra forma de organização social. Desta forma, pode-se também visualizar como concebem os conceitos de racismo e identidade e como inserem no processo imaginativo as percepções que têm sobre estereótipos e discriminação.

## 2 IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA: POSSIBILIDADES DE PASSADOS, PRESENTES E FUTUROS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo está estruturado com base nos atravessamentos entre as possibilidades do uso da imaginação histórica na sala de aula e os referenciais teóricos desta pesquisa. Utilizei a escrita criativa como forma de problematizar determinados assuntos e aspectos da realidade social dos alunos, neste caso específico, a questão do racismo, pois o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a elaboração de narrativas imaginárias pelos alunos da educação básica contribuem para a construção de conceitos históricos como identidade e racismo e seus posicionamentos ético-políticos com relação a estes temas.

Para analisar seus textos ficcionais, tomei os conceitos de imaginação histórica, sob a perspectiva do historiador estadunidense Hayden White (1928-2018) e narrativas histórica e ficcional do ponto de vista do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) como bases teóricas desta dissertação, seguidas da Educação das Relações Étnico-Raciais.

### 2.1 IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E ENSINO DE HISTÓRIA

Os jovens que ocupam os bancos escolares têm um grande acesso à informação possibilitado pela internet, redes sociais, filmes e séries. É possível aos estudantes em espaço de segundos acessar pelos seus celulares qualquer tipo de informação e não apenas localmente, mas em nível mundial, isto é, o mundo está mais “veloz” e “menor”. Pode-se assistir produções cinematográficas de países que há algumas décadas atrás seria inviável. O mesmo ocorrendo com séries de televisão e canais de *streaming*<sup>13</sup>, trazendo consigo visões de mundo e culturas que passam a fazer parte da vida dos escolares, dinamizando seu cotidiano e aumentando suas

---

<sup>13</sup> “Os serviços de streaming de vídeo são plataformas que permitem a transmissão online de conteúdo audiovisual e permitem que o usuário crie seu próprio canal. As ferramentas estão ganhando cada vez mais força entre os brasileiros e são várias as opções disponibilizadas para os internautas”. In: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/05/conheca-os-melhores-servicos-de-streaming-de-video.html>> Acesso em: 20 mar. 2018.

capacidades imaginativas e criativas. Assim questiona-se: estas estão sendo aproveitadas e estimuladas pelos professores?

Pensando nessa premissa, a proposta deste trabalho foi centrada nas possibilidades das narrativas históricas imaginárias. Quando se pensa nesse tipo de redação e tendo em mente que a sequência didática pretendeu, além de contribuir na aprendizagem de determinado conteúdo, possibilitar aos educandos a liberdade de interpretar, criar e expressar-se, essa prática deixá-los-ia livres para escrever sem a preocupação de errar ou acertar ou das de/limitações do que é e o que não é permitido<sup>14</sup>, pois:

A imaginação tem a potência virtual que falta à percepção, que é limitada ao presente do tempo e às necessidades desse presente. Sua virtualidade a distancia das coisas imaginadas, permitindo a vida em paradoxo. Trata-se de um movimento que suspende, por um momento, a atenção à vida para poder dispersar-se entre as forças que habitam o imaginário virtual. Nesse não-lugar, não existem matérias formadas, coisas a serem descritas, ou o antes, agora e depois. A imaginação nos leva ao próprio lugar de escape da inteligência (PEREIRA, 2018, p. 09).

Desta forma, os estudantes ficariam libertos de compromissos estipulados pelo próprio campo de conhecimento histórico, podendo criar as diferentes possibilidades para o “e se?”.

### **2.1.1 Imaginação Histórica**

Objetivamente, a imaginação histórica é a que o historiador usa no momento da escrita de sua narrativa, entre um acontecimento e outro, pois é necessário conectar os seus vestígios, ou seja, dar sentido aquilo que está escrevendo. Trata-se de um conceito controverso, discutido desde o início do século XX e se for considerar além de alguns dos historiadores contemporâneos (Collingwood, 1972; Ricoeur, 2016; White, 1992; 1994), o filósofo Immanuel Kant, no final do século XVIII, já falava sobre isso, utilizando-se da expressão “imaginação apriorística” (WHITE, 1994, p.100).

Operando com os conceitos de imaginação histórica e de narrativa histórica, é interessante fazer uma relação com o uso de jogos nas aulas de história, mesmo que

---

<sup>14</sup> Faço uma ressalva em relação a isto, ou seja, ao “pensar livremente” pois há a delimitação do tema das narrativas.

se trate de uma atividade prática diferente da elaboração das narrativas. Parto do princípio de que há uma afinidade entre esses e as narrativas históricas ficcionais em razão da forma com que os alunos podem e nesse caso puderam interagir com o assunto indicado para seus textos, já que foram convidados a refletir a partir de um tema problematizador: imaginar historicamente, mas sem a obrigação de escrever “aquilo que a professora Eliane quer ouvir”. Isto proporcionou que fossem atuantes no processo, ou seja, puderam inserir-se como sujeitos e perceber que as narrativas históricas são múltiplas.

Isso é semelhante ao que ocorre com os jogos, pois dependendo do tipo, os alunos assumem personagens históricos e não há uma preocupação restrita aos conteúdos que estão sendo estudados. Segundo Bernardes,

Outra vantagem do uso dos jogos de tabuleiro nas aulas de História seria a possibilidade de outro tipo de imersão do estudante/jogador no tema estudado. De ouvinte/receptor passivo de uma narrativa sobre uma época distinta, os estudantes teriam a oportunidade de, por meio da simulação que o jogo oportuniza, sentirem-se parte de outro contexto histórico, avaliar as possibilidades que os atores daquela época dispunham para resolverem os problemas que enfrentavam e refletirem sobre como as decisões tomadas no decorrer do jogo lhes resultaram uma condição diferente – ou não – da que iniciaram a partida (BERNARDES, 2017, p. 59-60).

O mesmo autor aborda a necessidade de se desenvolver recursos didáticos, em seu caso jogos de tabuleiro, que permitam aos estudantes refletir sobre os problemas da sociedade, que se enxerguem como sujeitos que a compõem e perceber que a realidade social na qual estão inseridos é resultado do que aconteceu no passado (BERNARDES, 2017, p. 25). Mesmo tratando de uma metodologia diferente à qual estou propondo, Bernardes foge do padrão das aulas de história, pois percebe que não está alcançando seus objetivos.

Em suma, trago essa visão de Bernardes para esta pesquisa, pois acredito que as narrativas históricas ficcionais representam uma metodologia diferenciada no ensino de história e são capazes de estimular a reflexão sobre o passado. Quando se permite ao aluno utilizar-se do “e se” e de forma problematizadora, ele vai além da construção do conhecimento histórico, pois através da imaginação e do conteúdo em si, busca-se e re/cria-se explicações. Para escrever é necessário pensar, recriar, ir atrás de caminhos alternativos, levantar hipóteses, é ver e analisar quais as implicações estão presentes em determinado contexto histórico.

[...] existe alguma função, no processo de construção das narrativas históricas, em imaginar sequências de acontecimentos diversas das que “realmente aconteceram”? Via de regra os historiadores refutam esse tipo de questão, sob o argumento de que não há espaço para esse tipo de imaginação. Esse julgamento, a meu ver, contraria um dos princípios básicos da constituição das narrativas históricas: elas são fruto do pensamento (inevitavelmente imaginativo) do historiador (GIACOMONI, 2017, p. 3).

Entretanto, a aceitação do uso da imaginação na construção do conhecimento histórico e, por sua vez, na história ensinada foi e ainda é criticada. Durante quase um século e meio sobre a influência do cientificismo e do positivismo, em nome da “neutralidade científica”, “[...] o investigador, aquele que busca a verdade, não deveria se envolver com o objeto investigado. Sua função consistiria em relacionar, observar e explicar uma dada realidade a partir da explicação do *método científico*” (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 160). Desta forma, a objetividade científica repudiava a interpretação e a reflexão sobre o passado, já que isso corromperia o fato histórico contido nas suas fontes, normalmente, documentos escritos e produzidos por órgãos oficiais, que ao serem descritos estariam revelando o passado. O historiador inglês Collingwood chama esta teoria da autoridade das fontes, dos fatos pré-fabricados e da verdade do relato da escrita do historiador, a partir destas, como “senso comum” (COLLINGWOOD, 1972, p. 291).

Essa ideia de veracidade incontestável está atrelada ao que se entende por história. Assim, é interessante ver o posicionamento do historiador inglês Keith Jenkins, o qual faz uma distinção entre história, passado e historiografia. O autor parte do princípio de que história e passado não são a mesma coisa, pois estão muito distantes no tempo e no espaço, visto que um mesmo objeto de investigação pode ser interpretado de diferentes formas.

Portanto, o preferível seria sempre marcar essa diferença usando o termo “passado” para tudo que se passou antes em todos os lugares e a palavra “historiografia” para a história; aqui, “historiografia se refere aos escritos dos historiadores. Também seria um bom critério (o passado como o objeto dos historiadores, a historiografia como a maneira pela qual os historiadores o abordam) deixar a palavra “História” (com H maiúsculo) para indicar o todo (JENKINS, 2003, p. 24-25).

Deste ponto de vista, o que se ensina nas salas de aula é historiografia e, ainda de acordo com Jenkins, não existe verdade em história, pois o que há são histórias

(no plural) para esta pesquisa narrativa. Isso porque as fontes primárias são na realidade vestígios do passado, ou seja, marcas deixadas pelo passado. Vão além apenas dos documentos escritos e oficiais, uma vez que compreendem também objetos pessoais, cartas, jornais e revistas, móveis, obras de arte, imagens, fotografia, entre outros, e não traduzem com exatidão o evento, mas a perspectiva de quem o produziu. Além disso, como mencionado, os historiadores escrevem (historiografia) sobre o passado, sob uma determinada posição teórica e ideológica, assim interpretando-o conforme essa ótica (JENKINS, 2013, *passim*).

Cardin e Lemieux dizem que a subjetividade do historiador é importante, pois através da diversidade de olhares e interpretações, é possível ter um melhor entendimento sobre o mesmo tema. “Em suma, confrontar pontos de vista diferentes permite acrescentar partes da verdade, sabendo, ao mesmo tempo, que essa verdade nunca será alcançada” (2016, p. 13).

Além da diversidade dos vestígios e das idiossincrasias do historiador, essa verdade torna-se mais questionável quando se traz para o debate Hayden White. Para ele, o autor da narrativa histórica conduz o leitor, através da linguagem à sua interpretação. Já no prefácio de seu Meta-história diz “[...] trato o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1992, p. 11). Em seguida, e ainda dentro dessa lógica, para escrever história, pega-se os vestígios e conceitos teóricos e estrutura-os em uma narrativa poética para poder explicar o que possivelmente aconteceu no passado (Id).

Para exemplificar isso<sup>15</sup>, White relata o encontro do rei inglês e aquele com quem disputaria o trono. Em seguida, fala que o monarca já tinha informações de que seus opositores estariam à sua espera e que um acordo com estes seria difícil. Diante dessa exposição, o leitor fica em suspenso esperando um desfecho para a situação, que é apresentado pelo autor quando este fala que se travou um conflito entre os postulantes ao trono da Inglaterra (WHITE, 1992, p. 21). São citados dados

---

<sup>15</sup> “O Rei foi a Westminster em 3 de junho de 1321. Lá aconteceu o funesto encontro entre o rei e o homem que iria finalmente desafiá-lo em disputa pelo trono, se bem que na ocasião os dois homens parecessem destinados a tornar-se os melhores amigos [...]. Enquanto viajava para Westminster, o rei foi informado por seus conselheiros de que ali o esperavam seus inimigos e que as possibilidades de um acordo vantajoso para a coroa eram escassas [...] A 6 de abril de 1333 travou-se a Batalha de Balybourne. As forças do rei foram vitoriosas, os rebeldes, derrotados. O resultante Tratado de Howth Castle, de 7 de junho de 1333 trouxe paz ao reino – muito embora viesse a ser uma paz difícil, consumida nas chamas das lutas religiosas sete anos depois” (WHITE, 1992, p. 21).

específicos como lugar e dia do encontro e da batalha que se sucedeu ao fracasso das negociações, da mesma forma que é mencionado o tratado que sela a paz. O uso de dados precisos e devidamente registrados traz veracidade à narrativa histórica. Entretanto, para Hayden White essa narrativa trata-se na realidade de *estória*, um dos níveis que ele faz de conceitos históricos. Aqui *estória*<sup>16</sup> é entendida como “[...] processos de seleção e arranjo extraídos do *registro histórico não processado* no interesse de tornar esse registro mais compreensível para um *público* de determinado tipo” (grifos do autor), (WHITE, 1992, p. 21).

Mesmo corroborando com o pressuposto apresentado neste texto de que não existe verdade absoluta em história, é o conceito de imaginação histórica desenvolvido por Hayden White que efetivamente interessa para essa pesquisa. Contudo, foi necessário expor sua visão em que literatura e narrativa histórica aproximam-se, pois é daí que advém o conceito acima mencionado.

Com o objetivo de reconstruir o passado, o historiador deve “interpretar” os dados que coletou, retirando outros que não são fundamentais para sua narrativa. Porém, ficam espaços abertos entre os indícios e a escrita do que aconteceu, e para completar esses vazios:

O historiador deve inevitavelmente incluir em sua narrativa um relato de algum acontecimento ou conjunto de acontecimentos que carecem dos fatos que poderiam permitir uma explicação plausível de sua ocorrência. E isto significa que o historiador precisa “interpretar” o seu material, preenchendo as lacunas das informações a partir de inferências ou de especulações (WHITE, 1994, p. 65).

Assim, as inferências ou especulações, como diz o autor, seriam a imaginação histórica. Tanto que em um de seus textos, afirma que as narrativas históricas são “[...] ficções verbais cujos conteúdos tanto *inventados* quanto *descobertos* (grifos do autor) e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p. 98). A ficção é produto da imaginação e não da realidade.

Hayden White para dizer que a história é literatura, mesmo que historiadores e os teóricos literários não aceitem esse posicionamento, diz que o historiador pode escrever a história de forma cômica ou trágica, isso dependeria da forma como

---

<sup>16</sup> Optei aqui por utilizar apenas *estória*, em razão do relato exposto ser comumente a narrativa histórica destinada aos escolares.

descreverá uma determinada sequência histórica (White, 1994, p. 75). Collingwood diz que não existem dissensões entre a escrita do romancista e a do historiador, entretanto há uma diferença, este último tem compromisso com a verdade. Enquanto o primeiro precisa construir um quadro coeso e possuidor de sentido, o outro tem um duplo serviço, também fornecer um quadro coerente, pois deve estar situado no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que relata as coisas como realmente aconteceram, visto que seu trabalho é fruto da relação com as suas fontes (COLLINGWOOD, 1972, p. 303).

A concepção de imaginação histórica de Hayden White é indissociável do seu conceito de narrativa histórica, como já visto acima. Porém, além disso, é necessário saber como outros autores abordam o tema e considerar com a devida atenção o que diz Paul Ricoeur, visto que os conceitos de narrativa histórica e narrativa ficcional deste filósofo foram escolhidos para embasar esta pesquisa.

### **2.1.2 Narrativa**

Narrativa é uma palavra que admite uma série de significados. Pode ser um texto, entenda-se uma redação, isto é, a forma da escrita; algo que uma pessoa contou a outra; um historiador falando sobre o passado; uma estória e, também, uma ideia ou visão de mundo, que contém teores ético e ideológicos. Nesta dissertação, todos estes elementos estão inter-relacionados, pois a narrativa de cada aluno é uma escrita discursiva, que por sua vez fala sobre o passado, presente e futuro sem preocupações com o conhecimento histórico propriamente dito, pois os textos eram ficcionais, mas com fortes implicações éticas.

Propor aos estudantes atividades que lhes permitam narrar sua versão de passado, presente e futuro estimula o uso da imaginação e da liberdade de interpretação ao mesmo tempo em que lança desafios éticos, pois afora estimular a criatividade e o pensar histórico, também se relaciona com imaginar outra realidade possível, ou seja, uma transformação no modo de viver. Essa perspectiva é uma transposição do conceito de passado prático de Hayden White para o ensino de história, em que o meio usado para tais reflexões é a escrita criativa.

Pensando nas narrativas em si, reelaborar o passado dos afro-brasileiros a partir de sua imaginação, possibilitou aos alunos que pudessem refletir através do “e se” coisas tais como, se não tivesse tido a escravidão no Brasil a realidade dessas



peessoas seria outra, que não a de exclusão e da falsa ideia de não existir racismo na sociedade brasileira, entre outros aspectos?. As alternativas pensadas e propostas por eles constituiriam um futuro diferente do que hoje são as relações étnico-raciais.

Sob um outro ponto de vista, no qual o conceito de escrita ficcional da história não é o centro da discussão, mas sim a validade do exercício narrativo, Cardin e Lemieux citam Henri Moniot para falar da contribuição da narrativa produzida pelos alunos, pois o ato de narrar permite que busquem compreender o tempo histórico (2016, p. 19). Assim, “[...] escrever um texto em história, é apropriar-se dos critérios intelectuais, é experimentar diretamente constrangimentos específicos, é agir intencionalmente sobre elementos e articulações que compõem o discurso histórico, é ter que implementar seu próprio controle reflexivo” (MONIOT, 1991, p. 194-195 *apud* CARDIN; LEMIEUX, 2016, p.19).

São recorrentes nos estudos sobre o uso de narrativas nas aulas de história, as possibilidades de ir além da aprendizagem histórica. Como colocar-se no lugar do outro, reelaborar o passado, construir presentes e futuros. E é isso que pretendi, além de oportunizar a elaboração da escrita criativa, proporcionar aos meus alunos pensar outras possibilidades para os afro-brasileiros e para seu país.

Após esse breve comentário sobre a prática de narrar a história, é necessário distinguir história narrativa de narrativa histórica. A primeira está relacionada com a história positivista do século XIX, onde os fatos são narrados linearmente “tais como ocorreram”, visto que a expressão da verdade está contida nos documentos cabendo ao historiador apenas relatá-los. Os iluministas no século XVIII, antes mesmo do Positivismo, já censuravam essa perspectiva de escrever história (BURKE, 1992, p. 327), porém, foram os integrantes dos Annales que propuseram a história-problema, que criticaram o que chamaram de história dos acontecimentos e adotaram o estudo das estruturas (longa duração) para responder aos questionamentos históricos. Essa postura influenciou gerações de historiadores desde os anos 1920 e esse julgamento à narrativa incorporou-se ao discurso historiográfico.

Segundo Peter Burke, a narrativa retorna à historiografia por volta de 1970, ainda na forma de história narrativa, denominada de narrativa tradicional, pois naquele momento olhava-se com desconfiança para as explicações históricas baseadas nas estruturas, tidas como reducionistas e deterministas (BURKE, 1992, p. 332). Em oposição à narrativa tradicional, o mesmo autor distingue a narrativa moderna, aproximada da literatura (Op. cit, p. 334) e diretamente relacionada com a micro-

história. “[...] os historiadores sociais se voltaram para a narrativa, como meio de esclarecer as estruturas [...]” (Op. cit, p. 343).

A volta da narrativa também se justifica com a “virada linguística”, ou seja, a valorização dos elementos linguísticos do discurso, em estreita relação com as teorias pós-modernas, as quais negam as verdades absolutas, o que existem são diferentes discursos. “Nesse cenário, os paradigmas interpretativistas e narrativistas encontram terreno fértil para desenvolver-se, fortificar-se e propor instrumental de análise ou chaves de leitura para a compreensão das práticas sociais. Narrativas que permitem dar a ler e a pensar a dimensão construcionista, subjetiva e inventiva das teorias, dos discursos” (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p.1).

Para Roger Chartier, nunca aconteceu um “retorno da narrativa” ou reencontro, pois considera que nem houve sequer partida ou abandono, o que ocorreu foi que nas últimas décadas houve uma preferência por narrativas diferentes das clássicas. Para exemplificar, fala que as narrativas biográficas da micro-história não se utilizam das construções das grandes narrativas (CHARTIER, 2002, p. 87). Essa afirmação do historiador francês é uma forma de demonstrar as diferentes formas de escrever sobre o passado, isto é, as diversas narratividades que tratam daquilo que aconteceu, desde as tradicionais narrativas historicistas até aquelas pertencentes ao movimento pós-moderno.

### **2.1.2.1 Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional**

Segundo Paul Ricoeur, a narrativa histórica tem compromisso com a “verdade”, por sua vez, a narrativa ficcional não, ambas possuem certas estruturas comuns, mas não se tratam da mesma coisa, por exemplo, possuem enredo e intriga. A narrativa histórica é a experiência no tempo e está presa a ele, enquanto a narrativa ficcional está livre. A aproximação também se dá em relação às intencionalidades de uma e outra, ou seja, tanto a narrativa histórica quanto a ficcional tomam para si elementos da outra, quando estes lhes faltam (RICOEUR, 2016, v. 3, p. 311). Mesmo com tais entrecruzamentos, a narrativa histórica tem a função de reconstruir o passado e isto é feito com base nos documentos e a relação com estes aproxima-a do que realmente aconteceu ou teria acontecido (Op. cit., p. 237).

Para explicar a mediação entre tempo e narrativa, o autor utiliza-se da tripla mimesis: mimesis I, prefiguração, mimesis II, configuração e mimesis III, refiguração, que formam o ciclo hermenêutico, em que a ação humana é configurada no texto e reconfigurada na leitura. A prefiguração é a composição da intriga, isto é, uma pré-compreensão do mundo da ação simbólica, das intencionalidades (objetivos, motivos, agentes, circunstâncias, interação). A configuração é a escrita do autor, é a construção da intriga. Trata-se da mediação entre a prefiguração e a refiguração. Sendo esta a recepção da leitura, em que o leitor a significa. Transpondo o círculo mimético para as narrativas ficcionais dos estudantes, a prefiguração é o conhecimento prévio que têm a respeito de determinado assunto. A configuração é quando escrevem suas narrativas e a refiguração é a nova compreensão sobre o tema que desenvolveram em seus textos. É o momento das novas percepções, que se dá a partir da audição e comentários das narrativas suas e dos colegas.

De forma mais detalhada, a *mimesis I*<sup>17</sup>, denominada de prefiguração, está relacionada àqueles conteúdos que os alunos já sabem sobre a história da África, o passado escravista e o contexto brasileiro com relação aos afro-brasileiros. Este é o momento da escrita de suas narrativas, ou seja, a composição da intriga. É quando a pré-compreensão das coisas articula-se na ação. Segundo Ricoeur, as ações dirigem-se a *motivos*, isto é, são as explicações do porquê alguém tomou certas atitudes de modo a tornar compreensível como um acontecimento levou a outro. Essas ações foram realizadas pelo que ele chamou de *agentes*, que fazem e podem fazer coisas que são tomadas como produtos *deles*, logo podem ser considerados responsáveis pelas consequências de suas ações.

Continuando com esse raciocínio, os agentes agem e sofrem em *circunstâncias* que não foram criadas por eles, isso pertenceria ao campo prático, pois “[...] elas circunscrevem a sua intervenção de agentes históricos no curso dos acontecimentos físicos e que oferecem à ação deles ocasiões favoráveis ou desfavoráveis” (RICOEUR, 2016, v. 1, p. 97-98). Assim, a *interação*, que é o agir com outro, ou seja, aquilo que o agente pode fazer com outros, de forma competitiva ou cooperativa, resulta no *desfecho*, o fim de toda a ação, que pode ser uma transformação favorável ou desfavorável (2016, v. 1, p. 96-98).

---

<sup>17</sup> Neste subtítulo específico, as palavras em itálico, mesmo que não sendo citações diretas, são grifos do autor.

Aplicando esse pensamento às narrativas, pode-se dizer que a ação foi a interferência do agente, o europeu no continente africano, o tráfico transatlântico e o processo de escravização. A exploração das economias coloniais seria o motivo. As consequências dos atos deles, por exemplo, o racismo. A interação dá-se entre o europeu e o africano de modo violento, não há cooperação e assim, o desfecho é favorável ao branco em razão do lucro e desfavorável para o negro, pois sabe-se a situação das populações negras brasileiras<sup>18</sup>. Desta forma, é possível perceber como a intervenção europeia resultou na história dos afro-brasileiros.

Além de saber “como”, “por que” e “quem”, por exemplo, a narrativa possui aspectos *discursivos*, que é o que dá sentido ao texto, baseados nos elementos sintáticos, isto é, da ordem das palavras na frase. É a composição da intriga, o ordenamento da ação, do motivo, do desfecho de modo a dar significado à narrativa. Tal estrutura é válida tanto para a narrativa histórica quanto para a ficcional (RICOEUR, 2016, v. 1, p. 99).

Mesmo sendo narrativas ficcionais, esse tema proporciona aos alunos a tomada de posicionamentos éticos. Abordando esse assunto dentro da *mimesis I*, Ricoeur fala que não há como ser neutro na construção de uma narrativa e vai além, dizendo:

Um motivo para pensar que essa neutralidade não é nem possível nem desejável é que a ordem efetiva da ação não oferece ao artista apenas convenções e convicções a serem dissolvidas, mas ambiguidades, perplexidades a serem resolvidas de modo hipotético” (RICOEUR, 2016, v. 1, p. 104).

Este argumento é válido para o estudo das narrativas dos estudantes, pois fala que a neutralidade não é algo a se almejar e isto era um dos propósitos deste trabalho visto que está relacionado à construção de concepções éticas e políticas dos alunos. O autor, ao trazer os elementos hipotético e ambíguo da ação como forma de romper com paradigmas, fornece elementos para o uso da imaginação histórica quando esta visa pensar outra(s) história(s).

---

<sup>18</sup> O ângulo pelo qual fiz essa breve relação das narrativas dos alunos com a *mimesis I* coloca as populações negras em posição de subalternidade ao processo descrito acima, e fiz isso, pois esta é a representação que muitos alunos fizeram em seus textos, o que será explicitado no terceiro capítulo desta dissertação.

A *mímesis II* ocupa posição intermediária entre a primeira e terceira parte do círculo mimético. Trata-se da intriga, em que a narrativa ganha sentido, ou seja, as ações são organizadas assumindo a ordem sintagmática e a história é considerada em seu todo, não mais como acontecimentos separados; esse ordenamento é resultado do processo de configuração (RICOEUR, 2016, v. 1, p. 112-117). Segundo o filósofo, “uma história, por outro lado, tem de ser mais que uma enumeração de acontecimentos numa ordem serial, tem de organizá-los numa totalidade inteligível, de modo tal que se possa sempre perguntar qual é o ‘tema’ da história” (Op. cit., p. 114).

Por fim, a função mediadora da intriga, chamada de *síntese do heterogêneo*, possui *caracteres temporais* específicos em uma perspectiva cronológica, a saber a do acontecimento e a não-cronológica, na qual as ações são transformadas na dimensão configurante (Op. cit., p. 115). Refletindo sobre as narrativas criativas dos alunos, pode-se dizer que a *mímesis II* é quando organizam aqueles conhecimentos prévios de forma ordenada sintaticamente, ou seja, em que se torne possível entender a narrativa.

O encontro do leitor com o texto é a terceira parte do círculo mimético, isto é, a *mímesis III*, o período da recepção. Parto do princípio de que a refiguração nas narrativas dos alunos pode ser encarada de diferentes formas. Primeiramente, tratando-se da refiguração do seu próprio conhecimento histórico, ao pensarem e escreverem uma história diferente daquela que aconteceu, dessa forma os estudantes estão fazendo uma leitura de outras possíveis ou impensáveis realidades. Considero, também, como *mímesis III*, a leitura em voz alta que fizemos de algumas redações, pois aqui o ato de ler não era uma ação solitária, o que muda a recepção do texto pelo leitor/ouvinte. Igualmente, ouvir o que seu colega escreveu e comparar com a sua narrativa também é um ato refigurante, uma vez que evidencia as diferentes narrativas sobre um tema.

Ressalto essa proposição, visto que um dos objetivos da elaboração das narrativas ficcionais pelos alunos é perceber que existem diferentes modos de narrar o passado e que uma das possíveis formas de narrativa são seus textos criativos e também os dos seus colegas. Além disso, reviver a seu modo o passado aproximando-os mais deste e mostrando a dimensão humana nas construções históricas.

A consciência da narratividade (necessária) da História, reafirmada por Paul Ricoeur, apresenta implicações importantes, sendo a mais importante delas assegurar o retorno do vivido, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que nos casos extremos parecia quase se abstrair do homem (BARROS, 2012, p. 3).

A narrativa, segundo Paul Ricoeur, é a classe que mais possui discursos, ele exemplifica isso elencando as expressões narrativas: orais, escritas, gráficas, gestuais e as classes de narrativas: mito, folclore, fábula, romance, epopeia, tragédia, drama, filme, história em quadrinhos, a própria história, pintura e conversação (2016, v. 2, p. 52). As narrativas ficcionais inserem-se nessas expressões.

Nesse tipo de escrita o tempo é fictício, logo, não há compromisso do narrador com os vestígios do passado, conectores, como diz Ricoeur, que um historiador tem ao escrever uma narrativa histórica. “Nesse sentido, da epopeia ao romance passando pela tragédia e pela comédia antiga e moderna, o tempo narrativo de ficção está livre das imposições e exigências que exigem transferi-lo para o tempo do universo” (RICOEUR, 2016, v. 3, p. 215).

As variáveis imaginativas são elementos que compõem as narrativas ficcionais, da mesma forma que o imaginário perpassa as narrativas históricas. Pensando na imaginação e nas possibilidades que oportuniza para o ensino de história, encerro com as palavras do filósofo francês sobre “história quase ficção” e “ficção quase histórica” e das possibilidades de libertar o passado ao dizer que:

“A interpretação que proponho aqui do caráter “quase histórico” da ficção evidentemente coincide com aquela que proponho do caráter “quase fictício” do passado histórico. Embora que uma das funções da ficção, misturada com a história, é libertar retrospectivamente certas possibilidades não realizadas do passado histórico, é por meio de seu caráter quase histórico que a própria ficção pode exercer *a posteriori* sua função libertadora. O *quase passado* da ficção torna-se assim o detector dos *possíveis escondidos no passado efetivo*” (RICOEUR, 2016, v. 3, p.327).

## 2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Realizar um estudo de cunho antirracista em uma escola de educação básica, além das preocupações éticas, está relacionado à legislação brasileira elaborada com

a função de contribuir na superação do racismo e da exclusão social, econômica e cultural da população negra.

O racismo inerente à sociedade brasileira é fruto de quase 400 anos de escravização dos africanos e afro-brasileiros e das construções depreciativas a seu respeito, não só durante esse período, mas também após a abolição. Durante as épocas colonial, imperial e depois da proclamação da república, que deveria ser o momento da liberdade e garantia da cidadania a todos, construiu-se uma visão negativa sobre aquelas pessoas através de jornais, conversas informais, discursos proferidos em órgãos legislativos, entre locais oficiais e não oficiais. Essas falas foram responsáveis pela naturalização da inferioridade do povo negro, resultando no preconceito e em justificativas para o cativo, trabalhos forçados, violência e assassinato desses seres humanos.

Assim, é expressamente necessário a reversão desse processo. A partir dessa lógica, institui-se e ainda se busca implementar no Brasil, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Fruto da luta de anos dos Movimentos Negros, a ERER pretende, entre várias outras demandas, a superação da construção histórica acima mencionada. Outros elementos também se somam, como a positivação da história e da cultura negra e a necessidade de rever as possibilidades do ensino de história nos dias atuais.

Em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, através do artigo 26-A<sup>19</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Essa conquista é resultado, como dito, de décadas de lutas dos Movimentos Negros e de outros grupos organizados da sociedade civil. Segundo Amílcar Pereira, a questão da educação é pauta importante das lutas do Movimento Negro desde o período chamado de “pós-abolicionismo” (PEREIRA, 2011, p.27-28).

A educação sempre foi pensada pela população negra brasileira como um meio de resistência e ascensão social; através dela os/as negros/as poderiam *‘melhorar de vida’*. Organizações negras surgem para defender e exigir uma educação para essa população. Vale

---

<sup>19</sup> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003).

ressaltar que a população negra escravizada foi impedida por lei de estudar, podendo, posteriormente, frequentar escolas noturnas (SANTIAGO; CARVALHO, 2013, p. 17).

Ainda segundo Santiago e Carvalho, a educação também é pensada pelo Movimento Negro como viabilizadora de transformar as ações e o pensamento da população, neste caso especificamente, o combate ao racismo (Op. cit, p. 21) e o direito à cidadania em seus amplos aspectos.

Demandas relativas à valorização dos negros e à reavaliação de seu papel na construção do país vão aparecer oficialmente, pela primeira vez, na Constituição de 1888, através da alteração dos currículos escolares, pois a partir desse momento o ensino de história deve levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias na constituição da nação brasileira (PEREIRA, 2013, p. 26).

Dentro desse processo reivindicatório insere-se o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que se trata de uma resposta à necessidade de se criarem diretrizes que conduzam projetos educacionais que visem à valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros e dos africanos (BRASIL, 2004, p.9). Isso é o que se chama de ações afirmativas, ou seja, diferentes formas de reparar os prejuízos causados pelo passado escravista do Brasil.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Retomando o que foi dito inicialmente sobre a construção negativa das populações negras, Amauri Mendes Pereira, apontando estudos das antropólogas Giralda Seyferth e Marisa Corrêa, demonstra como isso se deu através de um discurso cientificista que vigorou entre os intelectuais (?) brasileiros no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, que adotaram o discurso da superioridade racial branca e aponta como a política de imigração, que acompanha essa época, visava extirpar a presença negra no país. Dentro dessa lógica do racismo científico, há os estudos do médico maranhense Nina Rodrigues sobre o comportamento e costumes



dos afro-brasileiros. Para ele, suas pesquisas apontaram os negros como (p.6) “[...] raça degenerada e ‘causa da nossa inferioridade como povo’” (PEREIRA, 2011, p. 4-6).

Desta forma, fica manifesto o porquê das políticas de reparação do Estado brasileiro e da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como condutora de ações educacionais. Daí pensar como articular isso com a minha prática diária em sala de aula saindo das tradicionais metodologias de ensino. Essa busca por alternativas pedagógicas está intimamente relacionada aos alunos que ocupam os espaços escolares atualmente.

### **2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como já dito, são resultado de décadas de luta dos movimentos negros em busca do reconhecimento de seu papel na formação do país e da valorização da cultura negra e da assunção do racismo intrínseco à sociedade brasileira. “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (RIBEIRO, In: BRASIL, 2004, p. 7). Ao admitir isso, o Estado reconhece o racismo e assume o compromisso de uma educação antirracista como postura político-pedagógica.

Começa-se a implementar essas práticas com a obrigação do ensino de história e da cultura africanas e afro-brasileiras instituídas pela Lei 10.639/03, através do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's). Assim, a educação das relações étnico-raciais entrou

[...] no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (SILVA, 2004, p. 490).

Sabendo destas desvantagens, a escola é apontada pelo lugar capaz de gerar as mudanças necessárias na superação do racismo e promover a igualdade de oportunidades entre brancos e negros e, conseqüentemente, o exercício pleno da cidadania. A reformulação nos conteúdos curriculares é uma das formas de pôr em prática esses objetivos, para isso o Conselho Nacional da Educação, através do parecer 03/2004, conhecido como o “Parecer Petronilha”, em razão da professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ser a relatora deste, ou seja, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem o propósito de guiar as práticas pedagógicas e apontar conteúdos para as salas de aula da educação básica em todo o país.

Para reparar os danos causados por séculos de escravização, do preconceito e da naturalização de uma visão de inferioridade dos povos negros, o parecer visa “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10). Lembrando que o acesso à educação é uma demanda das populações negras desde o final do século XIX.

Na realidade é necessário reeducar os brasileiros em relações étnico-raciais. Tem-se que, através do conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira, superar os estereótipos de inferioridade, de beleza e de incapacidade criados ao longo de séculos. Daí a importância da alteração dos currículos, da lógica etnocêntrica que valoriza e torna como ser superior o europeu, branco, civilizado e aqueles que não atendem a esses requisitos como seres inferiores e, por sua vez, subalternos na história.

Visando a superação do etnocentrismo e das questões acima apontadas de valorização das culturas negras, revisão da participação de africanos e afro-brasileiros na constituição do país e políticas reparatórias, entre outros, o parecer elenca nas “Questões introdutórias” (Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais) como se construiu a negatização daqueles sujeitos, como a escola e professores devem portar-se, da necessidade de qualificação dos docentes, fala sobre as políticas afirmativas e de reparação, medidas e propostas de superação e lembra que não cabe somente à

escola reeducar para as relações étnico-raciais, é também papel da sociedade reconhecer o racismo, as diferenças de oportunidades e a partir daí tomar atitudes que levem a uma sociedade mais justa. Isso tudo apoiado em leis e em acordos internacionais (p. 10-17).

As questões acima elencadas visam orientar e justificar as normas sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações” e “Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação” (p. 17-28).

A primeira dispõe dos princípios que devem ser adotados (consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações). Garantir o respeito à pessoa humana, o direito ao exercício pleno da cidadania e o reconhecimento às diferenças, acabar com as visões distorcidas e negativas sobre os povos negros, valorizar a cultura afro-brasileira ressaltando os dados da oralidade e da corporeidade, ressaltar o papel da Educação Artística, Literatura e a História do Brasil sem eximir os demais componentes curriculares, e da escola como um todo em atuar na educação das relações étnico-raciais e no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Menciona quais conteúdos devem ser estudados na História da África e do Brasil, bem como personalidades representativas da cultura e do pensamento negro, elaboração de materiais didáticos dentre muitas outras diretrizes.

A última parte do texto “Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação” trata das disposições legais, leis e compromissos internacionais firmados pelo Brasil, bem como princípios éticos com relação ao racismo e da forma como deve ser a atuação dos órgãos normativos para que se cumpra a lei.

A posituação da cultura e das pessoas negras é um dos elementos fundamentais na superação do racismo, pois quando esse aspecto é desenvolvido nas escolas alteram-se as relações entre brancos e negros. Quando assumi o compromisso com a educação das relações étnico-raciais, procurei desenvolver aulas e atividades nas quais fosse possível aos alunos conhecer a história da África e dos afro-brasileiros e identificarem-se com estas.

A proposta de valorizar as culturas negras, mas sem ignorar o passado escravista do Brasil, pois como já como dito nesse trabalho, faz parte do que a sociedade é hoje e uma das formas de entendê-la e problematizá-la é conhecer as

origens do racismo e da desigualdade de oportunidades a que estão sujeitas às populações negras, e assim reverter a própria lógica da inferiorização e da incapacidade como resultado da desigualdade social dos afro-brasileiros com relação aos brancos.

Enquadro as narrativas ficcionais históricas dentro da perspectiva de problematizar os aspectos acima relatados e através disso pensar em outras possibilidades de passado, presente e futuro dos africanos, dos afro-brasileiros, dos brancos, enfim, do Brasil. Através disso entender a complexidade da história, das narrativas históricas e a partir de sua imaginação, narrar o passado ou as possibilidades de um outro passado, de um presente e futuro alternativos.

### 3 AS ANÁLISES

Um dos objetivos da disciplina de história é proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre o passado, muitas vezes apresentado como uma única narrativa possível, normalmente eurocêntrica. Romper com essa lógica, a qual a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie denominou de “o perigo de uma única história”, é dever do professor. Cabe a este, a mim neste caso, oportunizar aos alunos espaços que lhes possibilitem conhecer algumas das múltiplas narrativas históricas existentes, principalmente àquelas que dizem respeito ao seu cotidiano.

As aulas e as produções didáticas de história têm sido espaços de reprodução e difusão de discursos negativos concernentes à África, principalmente, com a imagem de um local pobre, tanto economicamente quanto culturalmente. Da mesma forma, contribuiu na construção de uma visão negativa sobre os povos africanos que vieram para o Brasil no processo diaspórico, ressaltando o dado da escravidão e da violência, retirando daquelas pessoas sua subjetividade, ignorando seus costumes e traços culturais. “Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará” (ADICHIE).

Este é o perigo ao qual Chimamanda referia-se. Ensinar continuamente essas narrativas como as únicas e verdadeiras é colaborar para que se mantenha no Brasil sistemas de exclusão sócio raciais. É necessário que essas narrativas sejam problematizadas e comparadas com outras, para que se perceba que não há só um passado e, conseqüentemente, um só presente e menos ainda um só futuro. Pensando em infinitas possibilidades, a escrita criativa é uma ferramenta que busca tensionamentos com as narrativas históricas, pois a narrativa ficcional, como o próprio nome já diz, não se trata da verdade histórica e nem se propõe a tal, mas ela abre caminhos para questionamentos e novas concepções e construções de mundo.

Isso ficou evidente nas narrativas dos alunos, que em sua forma foram originais, pois se tratou de atividade na qual fizeram sozinhos, não ficaram interferindo uns nos trabalhos dos outros, “espiando” ou “copiando”, no uso coloquial dessas palavras em sala de aula. Diante disso, os textos apresentaram os mais diferentes estilos. Certas narrativas possuem personagens, diálogos e cenários. Umas são mais voltadas para o conteúdo formal das aulas e outras têm forte cunho denunciante.

Algumas mais direcionadas para questões do presente e do futuro, outras para o passado. Frente a essa diversidade de narrativas e de narratividades, retirei excertos das redações partindo das categorias de análise e fazendo comentários relativos a recorrências que apareceram ao longo da leitura e que completam e complementam a análise.

### 3.1 RACISMO

O tema relativo ao racismo aparece na maioria das narrativas e percebe-se que os estudantes veem este conceito por diferentes ângulos, ora é atribuído à ausência dos negros no Brasil: “[...] existia/existe pouquíssimos negros no Brasil. Nosso país é composto por *descendentes* de portugueses, italianos, *espanhois*, alemães, indígenas e etc...” (201, D, 5-7)<sup>20</sup> ora atrelado a essa população: “em minha *opinião* acho que não haveria muito preconceito racial [...]” (203, B, 5). Ou seja, é como se o racismo fosse intrínseco aos povos negros. Neste caso, o aluno desconhece o racismo tomado como a ideia da superioridade de uma “raça” sobre outra, o que ele está explicitando, na realidade, é discriminação racial.

A presença do racismo no Brasil é relacionada ao passado escravista, como diz a aluna: “[...] não existiria o racismo *por que* no meu ver o racismo começou quando fizeram os africanos de escravos [...]” (203, H, 2-3). Na frase é perceptível a relação de racismo com as populações negras. Neste outro exemplo, “o Brasil seria um país sem preconceito *por que* os negros viriam não como escravos e sim como pessoas livres podendo frequentar os mesmos lugares que os brancos frequentavam” (203, I, 1-3) o aluno utiliza a palavra “preconceito”, pois faz uso da mesma como sinônimo para racismo e faz o mesmo cruzamento.

Nesta frase, o estudante diz que “[...] o racismo *esta* fortemente ligado aos fatos *historicos* do passado e quem pratica o racismo é gente ignorante, que não teve a oportunidade de se alimentar de conhecimento ou *manuzear* um livro” (203, F, 20-22). É interessante trazer para a análise deste trecho o conceito de “feridas históricas” do historiador indiano Dipesh Chakrabarty. Conforme as ideias deste autor elucidadas por Avila:

---

<sup>20</sup> Adotei a seguinte estrutura para identificar as narrativas: (turma, LETRA, linha).

[...] tais “historical wounds” podem ser pensadas como uma combinação da história e da memória de injúrias e violências passadas que, por sua vez, sustentam demandas públicas por justiça e reconhecimento, especialmente por grupos submetidos a processos diversos de colonialismo externo e interno. Desta maneira, a própria ideia de uma “ferida histórica” confunde passado e presente, tornando o segundo habitado de pelos espectros do primeiro. Dentre estas máculas, pode-se mencionar todas aquelas desigualdades e injustiças resultantes de processos de colonização, de exclusão legal ou social e de subalternização que são imaginados como ainda operando na atualidade. Feridas históricas traduzem-se, assim, em passados presentes que, contudo, são reconhecidos menos pela “evidência” de sua ocorrência do que pelas experiências que comandam (CHAKRABARTY, 2007, p. 77-79 *apud* AVILA, 2016, p. 199).

A concepção de “feridas históricas” pode ser uma referência para esta dissertação, visto que abordei um tema sensível e, como já aludido diversas vezes, lida com o passado escravocrata do Brasil e de como isso, além de outros elementos, afeta as relações raciais no país. Todavia, utilizei-o neste momento em razão de como o aluno abordou o elo direto do passado com o presente e de como um opera no outro. Além disso, supor que a partir do conhecimento é possível a revisão e alteração das relações étnico-raciais na sociedade brasileira como um todo, faz parte das políticas de reparação exigidas pelos movimentos negros, que estão sendo implementadas pelo Estado nacional. Aquelas demandas e as ações que exigem para tal são percebidas pelo estudante.

No excerto que segue, é possível ver que o aluno domina o conceito de racismo como a superioridade de uma raça sobre a outra, em que o comportamento do indivíduo é determinado pela sua cor (Cf. MUNANGA, 2003), mas discorda do discurso cientificista, pois diz: “Eu sou negro, minha pele tem mais melanina que a de “pessoas brancas”, mas o meu caráter, inteligência pode ser muito maior que o seu” (201, J, 1-2). A personagem negra ao dizer que pode ser mais íntegra que a outra está expondo a existência de uma relação racista, pois a personagem branca já se julga melhor. Sua afirmação demonstra o conhecimento da teoria na qual o branco baseia-se para tomar-se como superior e diz que não é uma proteína que efetivamente define as atitudes de um ser humano. Além disso, e para corroborar com sua argumentação, a expressão “pessoas brancas” entre aspas é uma crítica à concepção de que não existem pessoas com sangue miscigenado no país, ou seja, “branco puro”.

Os alunos têm a compreensão do quão nefasto é o racismo e as práticas racistas. Existem certos equívocos em torno do conceito em si, mas isso dá-se em

razão das concepções de preconceito, racismo e discriminação serem inter-relacionados e também é preciso considerar que em nossas aulas essas definições e atravessamentos não chegaram a ser estudados detalhadamente. Mesmo havendo imprecisões referentes aos significados daquelas palavras, os estudantes compreenderam que o racismo é resultado de diferentes componentes, tanto do passado escravista como da reprodução de estereótipos.

### 3.1.1 Estereótipo e Preconceito

Ainda que não tenham sido categorias de análise, acredito que inserir tais conceitos no estudo é fundamental, pois configuram como expressões e práticas do racismo e estão presentes nas narrativas dos alunos, e isto é algo que não pode ser ignorado.

Com relação aos estereótipos, aparecem construções negativas e pejorativas sobre o continente africano e às populações negras, as quais se constituem em discursos repetidos por gerações. A manutenção e a propagação de tais visões são elementos que contribuem na construção do preconceito e naquilo que diz Chimamanda sobre a história única.

Outro estereótipo que aparece é aquele que relaciona a mulher negra com os pressupostos da “mãe-preta” e como objeto sexual do senhor, conforme a seguinte frase: “As mulheres negras eram estupradas, e quando a mulher negra ganhava um filho de um branco, ele virava capataz, e as mulheres negras *cuitavam* (sic) dos filhos dos brancos (que eram chefe), e as crianças tratavam as negras como mãe” (201, H, 8-10).

O sofrimento é também outra constante nas narrativas, como por exemplo, “eles tinham condições precárias, passavam fome, frio, sede... As mulheres eram abusadas sexualmente, as crianças também eram escravizadas bastante cedo” (201, E, 8-9) ou “foram trazidos a força, como mercadorias e objetos de serviços braçais, alforriados (sic) e castigados viviam em condições *precarias* e isso era tratado como uma coisa natural. Vindos da África, trabalhavam noite e dia, sem um alimento sequer na barriga [...]” (203, F, 3-5). Existem várias outras narrativas que retratam esta temática, da mesma forma que é possível encontrar em outros excertos deste capítulo referências à sujeição dos afro-brasileiros.



### 3.2 IDENTIDADE

Os primeiros africanos chegaram ao território brasileiro no século XVI, ao longo de mais de 300 anos, aproximadamente cinco milhões de pessoas cruzaram o oceano Atlântico contra sua vontade para trabalhar compulsoriamente nos latifúndios, nas minas auríferas, nas atividades domésticas e em muitas outras tarefas. Como já mencionado, essas pessoas passaram por processos de construções negativas de si e de sua cultura. No entanto, a despeito disso, esses milhões de seres humanos que vieram para cá trouxeram costumes e hábitos que fincaram raízes e são constituintes da nação, da cultura e da identidade brasileiras.

Em função do que foi dito, o cotidiano do povo brasileiro é permeado pela influência dos processos civilizatórios africanos e esta assunção está presente nas narrativas dos alunos, pois muitos dizem que o Brasil não seria o mesmo sem a presença dos negros no país e destacam a cultura afro-brasileira como constituinte fundamental da nação, chegando a dizer que “[...] seria um *país ‘Sem Cultura’*” (203, C, 3). Se eles não viessem *pro* Brasil, o Brasil não teria tudo *oque* (sic) tem, culturas, rodovias, carnaval e várias religiões... (201, H, 4-5).

Há uma forte relação identitária estabelecida entre negro-trabalho-desenvolvimento do país: “o Brasil não seria tão desenvolvido, pois muitos agricultores *uso* os escravos como mão-de-obra [...] garanto que se não tivesse a escravidão não seria tão desenvolvida a agricultura” (201, A, 3-4;5-6) e essa relação é fortemente permeada pelo passado escravista, pois “[...] foram os africanos que *construíram* esse país sendo *escravizado* e vivendo nas piores condições (203, B, 6-7) e também “os africanos foram *essencial* para o Brasil, mas que pena que eles tiveram que sofrer *pras* pessoas de hoje em dia viverem bem” (201, H, 6-7).

Como referido, são os costumes que se destacam e caso os africanos não tivessem vindo para o Brasil e trazido toda a sua influência cultural “[...] não teria algumas comidas da cultura deles que são *maravilhosa*, não conheceria a religião” (203, H, 9-10) e depois “não consigo nem imaginar o que seria de nós ou melhor do *brasil* se os africanos não *tivesse* sido trazidos *pra cá*” (203, H, 11-14).

É possível perceber que os alunos possuem um conceito bem definido de identidade e também de cultura e ambos os sentidos são postos em termos de uma identidade nacional “[...] o Brasil é rico em cultura africana, os costumes, danças,

religião e tudo mais [...]” (203, K, 3-4). O Brasil iria perder sua identidade cultural, e as coisas que os brasileiros mais amam que é a cultura cheia de alegria e diversão” (203, K, 5-6). É visível neste excerto como no anterior (203, K) a ideia, já comentada nesta dissertação, de “comunidade inventada”, surgida a partir da representação de um sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, uma aluna referindo-se ao carnaval fala que “[...] o pior de tudo é ver os racistas indo viajar ou aproveitando um dia de pessoas que eles odeiam” (201, A, 15-16). Ela relata um sentimento de indignação pelo não reconhecimento de um dos maiores acontecimentos do país ter sua origem na cultura negra e de sujeitos que desprezam as populações negras tomarem os eventos e homenagens apenas como momentos de recreação. Não creditar o carnaval como herança afro-brasileira é, para a estudante, não pertencer a identidade cultural brasileira. O seu comentário referente a repulsa pelos afro-brasileiros é uma demonstração do conceito que ela tem de racismo e reitera com isso a autoexclusão da comunidade nacional. Por fim, deixo a seguinte frase também como um exemplo do que foi dito acima, “[...] mas adora meu carnaval [...]” (201, K, 8).

Ressalto que, ao mesmo tempo em que comemorações de origem africana marcam a identidade nacional, acabam também se tornando um estereótipo, como pode ser lembrado durante décadas da “Mulata Globeleza”<sup>21</sup>. Esses elos são resultados da tentativa de tornar, artificialmente, elementos da cultura afro-brasileira marginalizada como sendo a cultura nacional.

A ideologia da “democracia racial” no Brasil, como dito na introdução deste trabalho, foi uma tentativa de unificar e harmonizar a sociedade brasileira, ao tomar a ideia de “mestiçagem” como solução. Semelhante visão é perceptível no trecho abaixo:

Mas como deveria ser o Brasil e o mundo para você? Deveria existir a liberdade, o mundo deveria ser totalmente miscigenado, tanto na genética, como no ambiente onde vivemos, com africanos no Japão, na Rússia, na Coreia, com israelenses na Argentina, nos EUA, no Brasil, todo mundo junto e misturado. Vivendo bem, sem preconceito, sem disputas, sem barreiras, vivendo todos juntos, unidos, com diferentes crenças, culturas, opiniões, com diferentes cabelos, peles, olhos, mas todos com o mesmo coração (201, J, 11-17).

---

<sup>21</sup> “A mulata, mistura de branco com o negro, seria morena? Cabe ressaltar que a mulata é um ícone nacional festejado, considerada mais bela do que a negra, porém, menos bonita do que a branca. No entanto, quando se trata de objeto sexual, a mulata é colocada como objeto mais atraente do que a branca. Como objeto sexual a mulata seria superior à branca [...]” (CARDOSO, 2014, p. 55).

Unir uma sociedade em torno de determinado elemento, isto é, a mistura de raças é criar uma identidade para uma nação inteira, principalmente, se for levado em consideração que aquele sistema de ideias adotou elementos da cultura afro-brasileira para isso. Stuart Hall fala no:

[...] *mito fundacional*: uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo 'real', mas de um tempo 'mítico'. Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em comunidade [...] (grifos do autor), (HALL, 2011, p. 55).

Tal colocação de Hall é atinente com a ideia da invenção de uma identidade brasileira que remonta ao início da chegada do europeu. Um passado idílico, ignorando-se a violência cometida contra os indígenas e em seguida aos africanos, esquece-se tal questão, pois o que existe é um país mestiço e é justamente tal elemento que congrega todos. No entanto, o autor alerta: “[...] esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as ‘pessoas’ para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente” (HALL, 2011, p. 57). Em suma, trata-se do branqueamento da população brasileira.

Porém, tal estratégia da mestiçagem encontra obstáculos quando há uma identidade branca específica e essa nega de todas as formas possíveis a integração de elementos biológicos e culturais.

Há hoje uma contradição entre as ideias e os fatos de nossas relações de raças. No plano ideológico, é dominante ainda a brancura como critério de estética social. No plano dos fatos, é dominante na sociedade brasileira uma camada de origem negra, nela distribuída de alto a baixo (RAMOS, 1992, p. 216).

Tal afirmação do intelectual negro Guerreiro Ramos foi escrita no final dos anos 1950, algumas décadas após a emergência da teoria da mestiçagem. Porém, sua teoria diferia dos estudos da época, em que o negro era o objeto de estudo do antropólogo e do sociólogo brancos (RAMOS, 1992, p. 215). Assim, o autor traz uma nova perspectiva para a sociologia brasileira.

Até o momento falei em identidade e culturas nacionais, as quais os alunos construíram-nas a partir da influência dos traços civilizatórios africanos na vida

cotidiana do Brasil. Entretanto, é necessário abordar as identidades específicas de brancos e negros, também presentes em suas narrativas, além disso, tais identidades resultam nas relações étnico-raciais no país.

Conforme Lia Schucman, ao final da década de 1990, iniciam nos Estados Unidos pesquisas voltadas para indivíduos que antes não eram racializados, no caso os brancos. Esse novo rumo foi denominado de “estudos críticos sobre a branquitude”<sup>22</sup>. Esta é uma construção ideológica da identidade racial branca como modelo a ser seguido, tal perspectiva começa a delinear-se a partir dos processos de colonização dos povos não europeus, ou seja, os “outros”, os subalternos (SCHUCMAN, 2012, p. 17-18).

Pensar “[...] brancos e branquitudes como parte das relações raciais, onde as desigualdades de oportunidades e de direitos da população negra estão diretamente relacionas à vantagem e identidade racial do branco” (DU BOIS *apud* SCHUCMAN, 2012, p. 20). Esse raciocínio de Du Bois, mesmo falando da sociedade estadunidense, adapta-se ao contexto brasileiro, visto que as identidades negras e as relações étnico-raciais constituíram-se com base nessa concepção, pois aos brancos foram concedidos privilégios de acesso a bens materiais e de oportunidades (SCHUCMAN, 2012, p. 23). Desta forma, as identidades negras contrapõem-se à branca, pois também se forjaram na luta pelo acesso às “vantagens” dadas aos brancos, as quais na realidade tratam-se de direitos e não de privilégios, que lhes foi negado.

### 3.3 POSICIONAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS

O ato de escrever uma narrativa criativa por si só já é uma tomada de posicionamentos éticos e políticos, pois apresenta as visões de mundo dos alunos e refletem que tipo de sociedade gostariam de viver. O seguinte excerto elenca aspectos éticos e de construção de futuro relevante, no caso, o conhecimento sendo apontado como um meio de pôr fim ao racismo.

Eu (sic) que sou considerado branco me sinto *mau* quando vejo alguém sendo racista a outra pessoa, não compreendo isso somos

---

<sup>22</sup> A autora data no final do século passado a consolidação destes estudos, no entanto, aponta que desde as primeiras décadas do século XX já havia estudos precursores nesse sentido (SCHUCMAN, 2012, 18). É relevante ler as páginas 18 a 22 nas quais traça a trajetória dessas pesquisas.

todos iguais somos feitos de carne e osso somos todos seres humanos que nos *adapitamos* a ambientes diferentes, sou branco por que a onde moro o sol não é tão forte sou negro por que a onde moro o sol o clima é mais forte, acredito que a falta de conhecimento! *faz* a nossa sociedade ser assim tão egoísta a tudo que conhecemos (201, I, 16-21).

O autor revela o constrangimento de estar diante de alguém praticando atos racistas. Como fala em branco, o seu conceito de racismo é aquele explicado por Kabengele Munanga (2003), ou seja, a ideia de que existe raça, sendo a branca superior às demais e que o fenótipo é fator determinante do caráter e das atitudes de um ser humano. Tendo esta percepção em mente, o aluno traz aspectos da ciência, a teoria da adaptação ao meio, para justificar o porquê da diferença na tonalidade da pele. Por fim, há uma valorização do conhecimento como forma de transformar a sociedade.

É importante refletir sobre o uso que o aluno fez da ciência para explicar o porquê das diferenças físicas das pessoas, visto que a própria ciência desenvolveu, no final do século XIX e início do XX, as teorias raciais, o que resultou no chamado racismo científico. Chegamos a comentar sobre isso nas aulas, falei brevemente sobre o filósofo francês Gobineau e o médico brasileiro Nina Rodrigues, que faziam estudos raciais, mas não no intuito de aprofundar esse assunto e sim para mostrar que existem muitos elementos ligados ao racismo.

A participação na política esteve presente em três narrativas da turma 203, todas apontando para a falta de pessoas negras nos cargos de governo, isto é, de carência de representatividade política, e os alunos atribuem à escravidão a responsabilidade por isso. Segue um exemplo: “[...] se *viesemos* por livre e *espontania* vontade *estariamos* ocupando lugares *importante* no governo [...]”<sup>23</sup> (203, I, 8-9). Neste excerto é possível visualizar a ideia quase de fatalidade e de irreversibilidade de tal quadro, justificado basicamente através da escravização, excluindo-se outras possibilidades como mais uma resposta para tanto. Tratando desse tipo de abordagem, Avila (2016, p. 193) traz o conceito do filósofo britânico Peter Osborne de “políticas do tempo histórico”, que se tratariam de uma

---

<sup>23</sup> A vinda espontânea para o Brasil não implica, necessariamente, dizer que os africanos não seriam escravizados. Entretanto, a frase foi considerada como não havendo escravização diante do contexto geral da narrativa.

[...] associação de determinadas temporalizações, explícitas ou implícitas, com certas epistemologias e práticas disciplinares, principalmente, que vinculam passado, presente e futuro na “dinâmica e excêntrica unidade de uma única visão histórica” (OSBORNE, 1995, p. ix *apud* AVILA, 2016, p. 193).

Por outro lado, o mesmo o aluno demonstra a percepção de que espaços antes não ocupados por negros agora estão sendo. Ele fala especificamente em um ator e na sua atuação em prol do empoderamento das populações negras, com isto, ele percebe que estão ocorrendo mudanças e que a tomada de posicionamento e ações fazem parte do processo de transformação.

[...] hoje em dia podemos ver que os negros estão ganhando oportunidades de fazer coisas melhores por exemplo apresentar um programa de *Tv* como *criança esperança* que foi apresentado pelo Lasaro Ramos que defende os negros com uma força, como dizem antigamente que os negros só serviam para lavar, passar, cozinhar e limpar estamos provando que podemos fazer bem mais que isso [...] (203, I, 3-7).

Vale dizer que quando o estudante fala das atividades laborais que cabiam aos negros, ele cita afazeres domésticos e, normalmente, aqueles atribuídos à mulher, não vem à tona o trabalho na lavoura canavieira, nas minas de ouro ou nas fazendas de café, em suma, ele não traz a escravidão para a narrativa. O trabalho braçal está presente, mesmo assim, são atividades menos exaustivas e penosas do que o era em uma mina de ouro, por exemplo.

Tem-se aqui outra narratividade sobre o passado, conforme Hayden White diz: “o importante é que a maioria das sequências históricas pode ser contada de inúmeras maneiras diferentes, de modo a oferecer interpretações diferentes daqueles eventos e a dotá-los de sentidos diferentes” (WHITE, 1994, p. 101). Novos sentidos querem dizer uma outra narrativa sobre os afro-brasileiros, não enfatizando apenas o sofrimento e o trabalho compulsório, mas mostrando as conquistas. Apresenta um presente que modifica o futuro.

Diante das falas acima arroladas, compreende-se que há uma dicotomia na fala do autor da narrativa, por um lado, afirma que não há espaço no Legislativo e no Executivo para as pessoas negras, por outro visualiza os negros em lugares que antes não estariam. Porém, tais locais não são aqueles onde se tomam as decisões e os rumos que o país deve seguir.

Na narrativa abaixo, as relações de poder na política são explícitas, pois o autor assume a postura na qual colocar no cargo máximo do Executivo do país um negro, significaria por si só garantia de melhoria na qualidade de vida das populações negras.

Se os Africanos tivessem o mesmo poder que os *Branco*s que capturaram eles a História teria sido *Bem* diferente a História do Brasil talvez *teríamos* nos dias atuais um Presidente Negro, talvez não tivesse tanta *Violência* contra negros, não só nas favelas como em meio a *Burguesia*, talvez a *Violência* fosse *Bem* menor com um “*Negro*” no poder do Brasil (203, C, 4-7).

Ao imaginar uma pessoa negra na presidência da República, ele diz que a “Cultura Africana seria vista por todos no Brasil” (203, C, 8), assim está pensando em políticas públicas de valorização da cultura afro-brasileiro, o que vem sendo desenvolvida nas escolas através da lei 10.639/03, conforme já disse anteriormente. Em termos de posicionamento ético-político, seu futuro é baseado nos valores democráticos com a participação política dos afro-brasileiros e com equanimidade nas relações étnico-raciais.

A próxima frase assume tom peculiar diante das demais narrativas e é justamente a sua singularidade que requer atenção especial, pois ela vai, por um lado, na contramão do que foi debatido em nossas aulas, por outro, através de uma nuance irônica e crítica, apresenta aqueles estereótipos e visões preconceituosas que foram comentados.

“Fico sem palavras *pra* te agradecer negro, por tudo que aprendi e agradeço muito mais por me mostrar quem eu devo odiar” (201, B, 13-14). Como dito, o aspecto *sui generis* diante das demais narrativas possui uma questão ética importante a resolver-se, pois há um sentimento de punição ou vingança para com os brancos, em razão dos atos destes, ao mesmo tempo valoriza as aprendizagens oportunizadas. Entretanto, tal pensamento é antiético e requereu uma boa conversa com a turma. Contudo, esta não se deu ao término do projeto, ocorreu posteriormente<sup>24</sup>.

O objetivo da atividade era produzir novas visões de passado, presente e futuro e também desenvolver posicionamentos ético-políticos e tal escrita mostrou

---

<sup>24</sup> O Brasil está passando por um período conturbado em relação à criminalidade e à violência. Surgem na mídia a todo momento casos de linchamentos de assaltantes. Além disso, o número crescente de mortos por policiais acaba recebendo anuência de parte da sociedade, na concepção de que a execução sumária é punição adequada. Diante disso, surgem nas aulas tais assuntos, os quais trago para discussão refletindo sobre ética, justiça e reparação.

exatamente isso, mas de uma forma a criar um futuro reprodutor de uma lógica perversa, que se trata do racismo. É possível inserir o excerto naquilo que Hayden White denominou de passado prático, tomando o passado como agente propulsor de mudanças, no entanto, não é esse o tipo de transformações que se espera, visto que não se quer continuar com uma sociedade racista independentemente da cor ou etnia da pessoa. “Toda a história do sofrimento clama por vingança e pede narração” (RICOEUR, 2016, v. 1, p. 129), mas que a retaliação seja a reparação e o próprio narrar.

### 3.4 ALGUMAS PARTICULARIDADES

Selecionei abaixo duas narrativas em razão da forma como foram escritas, isto é, pelo caráter de serem narrativas ficcionais no sentido de literatura como diz Paul Ricoeur, isto é, sem o compromisso com a “verdade”. Destaquei as narrativas C e L da turma 201, pois tratam-se de narrativas históricas ficcionais com personagens, diálogos e cenários bem definidos, um exemplo de imaginação histórica em estilo de uma estória. É evidente que as alunas adquiririam o conhecimento histórico formal ao mesmo tempo em que inseriram este dentro de suas histórias, que apresentam estilos distintos e muito criativos.

#### 3.4.1 Estórias: imaginação histórica em ação

Na primeira, o cenário é a África. Há o contato do povo negro com o europeu e imediatamente se dá uma relação de estranhamento e também a ideia de que havia pessoas no continente africano que tinham acordos de cooperação com o branco:

Parei imediatamente de tocar e todos olharam para aquelas pessoas estranhas e sem cor. Ele falou algo que eu sequer entendi, peguei a faca que estava em cima da mesa e fui *pra* cima dele.  
– Pare! Viemos em paz! - um negro sai daquela coisa estranha e veio até mim (201, C, 7-10).

Em seguida, a aluna conta o convite feito pelos brancos aos africanos, que consistia na vinda destes para ocupar o Brasil. Nesta narrativa, a estudante imagina um futuro completamente diferente para o povo africano e logo para os afro-



brasileiros, pois foram convidados para vir para o Brasil e assim quem assume o papel de colonizador<sup>25</sup> são os sujeitos africanos. É evidente que a estudante propõe um futuro positivo para as populações negras, livre da escravização e, desta forma, sem as consequências do racismo e da exclusão às oportunidades socioeconômicas às quais lhes são conferidas até hoje. Contudo, os negros adotam a identidade do colonizador branco europeu, pois

A condição pós-colonial nos confronta com um presente eivado de heranças do colonialismo ao mesmo tempo em que reconhece a ruptura produzida pelos processos de descolonização. Isso significa admitir, dentre outras coisas, que certos pretéritos considerados como efetivamente encerrados (o da escravidão ou da destruição dos diversos povos originários, por exemplo) são agora tomados, nos termos de Stuart Hall (2013, p. 120), como fundamentais, ainda que recalçados, para a emergência da própria modernidade. Consequentemente, se fazem, assim, “passados presentes” e produtores de uma desordem no regime temporal linear e progressivo da modernidade (AVILA, 2016, p. 191).

Romper com discursos e práticas aos quais nós, os “outros” fomos submetidos ao longo de séculos de processos colonizatórios não é fácil. Porém, estudos, debates e políticas públicas estão iniciando uma transformação nesse panorama. O raciocínio apresentado pela autora é um reflexo dessa mudança, pois imagina outra possibilidade de trajetória para os afro-brasileiros, ao mesmo tempo traz um caminho colonizado, o qual pode ser inserido na concepção de branquitude exposta anteriormente. O trecho que segue é mais um exemplo de concepções desenvolvidas pelos brancos como forma de manter os “outros” à margem e igualmente justificar tal exclusão.

- Vovô? - minha neta vem até mim.
- Olá querida! - coloco ela no meu colo.
- Será que um dia perderemos nossa liberdade ou seremos julgados pela nossa cor ser diferente?
- Acho que não, o Brasil é um país que abrange várias pessoas. Não excluiria uma raça pela cor (201, C, 31-35).

---

<sup>25</sup> A concepção de colonizar assume o papel de alguém que vai para um lugar não habitado com o objetivo de lá se estabelecer, pois na narrativa em momento algum é dito que o Brasil é habitado pelas populações indígenas. Sendo assim, os africanos não exerceriam o mesmo papel que o europeu desenvolveu quando aqui chegou, aquele da conquista e da violência.

Mesmo assim, está-se tomando o rumo certo, tanto que ao contrário de muitas das outras narrativas, em que os negros são relacionados diretamente à escravidão e ao trabalho e despojados de suas subjetividades, nesta narrativa não foi o exercício de uma escrita criativa que contribuiu para que a aluna pensasse outras formas de construção da sociedade.

A segunda narrativa selecionada apresenta a fala de duas pessoas que ocupam posições opostas na sociedade brasileira dentro do sistema escravista. De um lado o europeu e do outro o africano.

A primeira fala, a do europeu, contém informações referentes à organização socioeconômica do Brasil no período colonial. Aparece a figura do “homem bom”, isto é, o homem branco, católico, proprietário de terras e escravos. Percebe-se, através da crítica com tom sarcástico que a aluna faz ao sistema da época colonial, o quanto compreendeu o conteúdo formal e como ela imagina que seria tal pessoa.

Sou um senhor branco, branco e rico, moro a pouco tempo no Brasil.  
Sou dono de terras, coisas e pessoas (201, L, 1-2).

[...]

Português, católico, membro da *família* Real. Já foi e voltou a África diversas vezes, não pelo simples fato de fazer uma visita mas sim para comprar seus escravos para trabalhar na colônia (Op. cit, 5-7).

[...]

Eu não vou fazer nada, nasci para mandar, sou branco, isso é serviço para negro (Op. cit, 10-11).

Nas falas atribuídas ao africano, o sentido é o mesmo das anteriores. Apresenta o conteúdo formal e detalha o dado da escravidão, explica de forma clara o funcionamento do tráfico transatlântico e rapidamente a dinâmica do trabalho na lavoura canavieira. No entanto, a aluna traz a subjetividade do africano, tanto no uso do pronome na primeira pessoa do singular e em seguida na relação de afetividade com a família. Além disso, mostra a lucidez com o qual a personagem percebe o que está por acontecer com a chegada dos forasteiros.

Sou negro, africano, era muito feliz na minha terra, mas infelizmente tive que contra minha vontade, deixei mulher, filhos e o resto da minha *família*.

Era dia claro ainda, quando do nada chegaram muitos homens armados, disse para Rosa e as crianças entrarem correndo para dentro de casa, foi só eles desaparecerem em meio a mata que os brancos me prenderam, eu não me entreguei *facil*, resisti até não aguentar mais e do nada apaguei ... (201, L, 14-19).

[...]

Depois de meses cheguei em um lugar chamado Brasil, logo me jogaram em uma lavoura e me botaram para trabalhar. Fui escravizado e vi muitos morrerem por serem fracos a esse tipo de trabalho (Op. cit, 24-26).

Ao criar uma personagem, que mesmo escravizada, expõe a sua visão do mundo, a estudante está colocando o escravo como protagonista, pois ele está narrando o acontecimento. Por mais trágico que seja o que lhe aconteceu, a voz é a dele e não de outrem contando a sua história. Ao dar voz ao africano, a aluna compreende que havia também as narrativas dos negros. Porém, em seu texto, parte da fala é daquele discurso tradicional estereotipado do trabalho e do sofrimento.

Nesta redação, a autora não buscou apenas pensar outras possibilidades para o tema proposto, ela imaginou como seriam os pensamentos e as falas dos indivíduos que viviam no Brasil e na África há séculos e as relações que se estabeleciam entre tais sujeitos. É uma narrativa aproximada da literatura naquele sentido proposto por Paul Ricoeur.

Imaginar passado(s), presente(s) e futuro(s) diferentes, possíveis e até impensáveis era a tarefa dos alunos através da elaboração de suas narrativas históricas ficcionais sobre um assunto delicado no Brasil, a escravização dos povos africanos e de seus descendentes. Para isso, utilizei-me da ideia do “e se fosse de outra forma?”, no caso, “e se essas pessoas não tivessem sido escravizadas, o que poderia ter acontecido com elas e com o Brasil?” A partir de uma provocação semelhante, os alunos puseram-se a escrever pensando naquilo que haviam aprendido do conteúdo das aulas anteriores à atividade, no seu cotidiano e em outros espaços físicos e mentais nos quais buscaram elementos para escrever suas narrativas.

Através da leitura de seus escritos, foi possível perceber o que entendem por racismo e onde buscam, ou tentam buscar, explicações para algo que têm plena consciência de quão errado e nocivo é. Os alunos assumem a escravidão e a falta de conhecimento das pessoas como possíveis causas e respostas. Em certos momentos, “preconceito” é tomado por “racismo” e o contrário também, pois se tratam de termos inter-relacionados.

Identidade, um conceito múltiplo e mutável, foi compreendido pelas turmas. Os estudantes perceberam alguns dos diferentes tipos de identidades, as do país, das pessoas brancas e das pessoas negras e conseguiram identificar quais aspectos da

cultura e dos costumes africanos estão presentes no dia a dia do Brasil e como fazem parte do que é ser brasileiro.

Assumi, nesta dissertação, que a escrita dos jovens sobre passado-presente-futuro é uma ato ético-político, pois expõe as suas visões do mundo que vivem e daquele que pretendem viver. Desta forma, foi possível identificar que não concordam com aspectos do presente e do passado, a escravidão, racismo e as atitudes racistas. Imaginaram um passado livre, tanto da escravidão como do sofrimento. Seu futuro é perpassado pelos preceitos democráticos, alguns pessimistas, outros nem tanto.

Por fim, os estudantes fazem relações estreitas com os afro-brasileiros e o trabalho, pois os estereótipos da escravidão, da violência e do sofrimento estão fortemente presentes, mesmo naquelas narrativas que assumem a posituação da cultura e das pessoas negras. Tomo isso como normal, pois é imprescindível levar em consideração que filmes, novelas e os próprios livros didáticos e as aulas de história contribuíram para a construção dessas narrativas, no entanto, é evidente que há um processo de mudança desses discursos e é através da reflexão e problematização de tais temas nas salas de aula que se pode chegar a uma nova orientação das relações étnico-raciais no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”. Foi a partir dessa provocação que os alunos escreveram suas narrativas criativas.

Um dos objetivos da atividade foi incentivar o uso da imaginação histórica para problematizar, criar e viver um passado diferente daquele já narrado, neste caso a escravidão africana no Brasil. Da mesma forma, pensar presentes e futuros possíveis e até impensáveis. Além disso, pretendi oportunizar através da escrita de narrativas históricas ficcionais que percebessem a existência de diferentes narratividades sobre o passado, sendo as suas próprias parte disso também.

Igualmente, a pesquisa visava analisar como os estudantes constroem conceitos históricos, neste caso, racismo e identidade. Do mesmo modo, perceber e desenvolver seus posicionamentos ético-políticos no que diz respeito a esse assunto. Diante das recorrências de discursos negativos sobre os afro-brasileiros, acabei por incluir na análise alguns estereótipos, no caso aquelas acepções nas quais os povos negros são associados à escravidão, ao sofrimento e ao trabalho, nem sempre compulsório.

Tratam-se de visões disseminadas sobre o passado escravista do país, ou seja, são imagens negativas que se construíram sobre as populações negras. Os estereótipos apresentam os negros em posição de inferioridade diante do branco, como se aceitassem pacificamente a escravização. São dominados, transformados em vítimas e toda a sua agência é retirada. Essa narrativa está presente em várias produções textuais dos alunos. O que é absolutamente inteligível, já que esta é a forma predominante com a qual o tema é abordado nos livros didáticos, na fala dos professores e na mídia, por exemplo. O desconhecimento da história da África e da cultura africana e dos afro-brasileiros contribuem para que construções como aquelas reproduzam-se e até desenvolvam contornos mais perversos.

A temática do racismo está presente em quase todos os textos e os alunos atribuem à história, mais precisamente à escravidão a existência do racismo. Um dado que aparece é de que não haveria racismo no Brasil ou esse seria mínimo caso os africanos não tivessem vindo para cá ou se não tivessem sido escravizados. Desta

forma, não havendo escravidão, não há racismo. Essa informação revela o conceito que os estudantes têm a respeito do racismo, pois mesmo havendo em algumas redações a palavra “preconceito”, a ideia que ficou é de que racismo só diz respeito aos povos negros.

Seus posicionamentos ético-políticos sobre o racismo são definidos. Denunciam como algo errado e inexplicável, pois possuem o entendimento de que todos são os seres humanos são iguais, não sendo a genética ou o fenótipo que categorizariam ou hierarquizariam as pessoas. Algumas redações assumem tom pessimista com relação à superação do racismo, porém não deixam de apontar que oportunidades estão surgindo e que espaços, até então negados, estão sendo ocupados pelas pessoas negras. Ao mesmo tempo que falam desse presente positivado, aparece a realidade das populações negras relacionadas com a criminalidade, principalmente roubo e tráfico de drogas e às mortes violentas.

Os alunos atribuem, em sua maioria, um papel fundamental das populações afro-brasileiras na construção do país, tanto do ponto de vista econômico como cultural. A presença africana é tida como condição imprescindível para os contornos atuais do Brasil e isso sob uma ótica positiva. A cultura e os costumes foram o que mais se destacaram como constituintes da identidade nacional, tanto que ao narrarem a possibilidade de os africanos não terem vindo para cá é como se parte da identidade da nação deixasse de existir, bem como o desenvolvimento infraestrutural e econômico do país, conforme referido.

Dentro dessa lógica, algumas narrativas atribuem a afetividade e afabilidade do povo brasileiro à herança africana. Esses laços de convivência mais estreitos vividos pela população brasileira seriam frutos dos processos civilizatórios africanos. É possível identificar aqui um estereótipo, no qual a amabilidade está relacionada a imagem da “mãe-preta”, a ama-de-leite, que mesmo sendo escravizada tem uma relação de carinho e cuidado pelos filhos da “casa-grande”. Aproveito este momento para dizer que a mulher cativa além desse estigma, também é vista como objeto sexual do senhor e por sua vez, ao final, daquela própria criança a qual ela poderia ter criado como sua.

Quando os estudantes pensam nas possibilidades da vinda dos africanos para o Brasil como pessoas livres e por vontade própria, eles narram um passado impregnado pelo escravismo e pelo tempo presente. Em suas falas os africanos não seriam escravistas, como se não tivesse existido escravidão no continente africano.

Da mesma forma, dizem que os negros não seriam racistas. Isso também se viu nas narrativas em que personagens foram criados e outra história foi imaginada, narrou-se um outro presente a partir de uma mudança na ação do passado. Entretanto, tais transformações acabaram por ser o que se pode chamar de visões colonizadas, mas que são cabíveis, mesmo que não devessem ser, pois estas falas retratam os discursos que permeiam a sociedade por séculos e ainda o são, pois o modelo de civilização disseminado foi o da Europa branca. Logo, os textos dos alunos conterem essa lógica é esperado e o fato de positivarem e valorizarem, ao mesmo tempo, a cultura e o povo afro-brasileiros é uma mostra de um caminho para a superação dessa concepção de mundo eurocêntrica.

As relações étnico-raciais e os diversos elementos que estão aí implicados, tais como racismo, preconceito, discriminação, exclusão socioeconômico e índices de violência e criminalidade que envolvem os afro-brasileiros são identificados pelos alunos. Assim, acredito que a aula de história seja um espaço privilegiado para problematizar tais temas e aquelas narrativas que constroem e ressaltam dados negativos a respeito da África e das populações negras, não só as brasileiras. Duvidar destes discursos e criar outros é um ponto de partida de novas construções. Além disso, como professora assumi a postura de contribuir para uma sociedade justa, ética e solidária, meu comprometimento não se dá apenas com o conhecimento escolar, mas sim em nível ético.

O conceito de “passado prático”, de Hayden White, é recorrente nas produções textuais, pois os estudantes foram provocados a imaginar historicamente seu país e em função disso pensar as diferentes temporalidades no qual se insere. Tendo como o ponto de partida o conhecimento que têm sobre o passado da escravidão no Brasil, foi a partir deste que elaboraram seus futuros. É importante evidenciar que se tratava de uma atividade de criação, na qual os educandos tinham o direito de falhar e falar e não a obrigação de dizerem o que eu esperava ouvir.

As narrativas dos alunos foram baseadas no uso da imaginação histórica, porém é necessário mencionar que esta difere da imaginação histórica do historiador. A dos estudantes é o exercício do livre pensar e imaginar, é o fabular, uma espécie de devaneio. Já no caso da escrita da história profissional, segundo Hayden White, a imaginação histórica é aquela que o historiador utiliza para preencher as lacunas existentes entre os vestígios do passado, ou seja, os documentos e objetos que o mesmo usa para pesquisar sobre os eventos que aconteceram. É em função disso,

que o autor assume que história é literatura, pois há diferentes formas de narrar o passado, pois a narrativa depende de quem a está escrevendo, podendo assumir tons trágicos ou cômicos, por exemplo.

A organização da escrita é um aspecto muito importante para esse trabalho, visto que tem em Paul Ricoeur um dos referenciais teóricos. O filósofo francês traz o círculo hermenêutico, no qual a ação humana é configurada na narrativa e reconfigurada na leitura. O círculo consiste no que ele denominou tripla mimesis: mimesis I, prefiguração, mimesis II, configuração e mimesis III, refiguração.

A prefiguração é a composição da intriga, isto é, o conhecimento prévio que os alunos têm a respeito da escravidão. A configuração é a escrita de suas narrativas, ou seja, a construção da intriga. É o momento da mediação entre a prefiguração e a refiguração, que por sua vez, dá-se na recepção da leitura, em que o leitor a (re)significa. Faz parte da construção de novos conhecimentos e revisão daquilo que sabiam.

Literatura e história; imaginação histórica; narrativas históricas; narrativas ficcionais; novas possibilidades de passado(s), presente (s) e futuro(s); olhares positivos e negativos; esperança e pessimismo. Impensáveis formas de (des)construir narrativas e narratividades para si e para a sociedade. Este é o cenário apresentado pelos alunos em seus textos, originais em forma e conteúdo. Surpreendentes pela criação de personagens, falas e ideias. Desconfiam do passado, se fosse possível este seria diferente, até mesmo através de sua intervenção. Querem transformações tanto no presente como no futuro através da democracia e da educação.



## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Trad. Erika Barbosa. Conferência Anual – TED Global: Oxford, 2009. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia-2/>> Acesso em: 18 abr. 2018.

AVILA, Arthur de. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. In: **Maracan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/maracanan.2018.31185>> Acesso em: 17 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. “Povoando o presente de fantasmas”: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. In: **Expedições**. Goiânia, v. 2, n. 2, p. 189-208, ago./dez. 2016.. Disponível em: <[http://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/5498/4157](http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/5498/4157)> Acesso em: 30 mai. 2018.

BARROS, José D’Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. In: **Fênix**. v. 9, n. 1, jan/abr.2012, p. 1-27. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo\\_9\\_Jose\\_D\\_Assuncao\\_Barros.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf)> Acesso em: 08 nov. 2017.

BERNARDES, Mateus Pinho. **À luta camaradas! A greve geral de 1917 – São Paulo: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno**. Florianópolis: UFSC, 2017. 308f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017.

BRASIL. **Levantamento Nacional de informações penitenciárias (INFOPEN)**. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Ministério da Justiça. Brasília: 2106, p. 50. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>> Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:

Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992, p. 327-348.

CARDIN, Jean-François.; LEMIEUX, Olivier. A narrativa em mutação: reflexões sobre os desafios políticos e didáticos da narrativa histórica. In: **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 22, n. 1, p. 7-21, jan/jun, 2016,. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/topicoseducacionais/index.php/topicoseducacionai>> Acesso em: 25 mai. 2017.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. UNESP: Araraquara, 2014. 290f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CERQUEIRA, Daniel (et al.) **Atlas da Violência 2017**. In: BRASIL. IPEA. Brasília: 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf)> Acesso: 18 out. 2017.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COLLINGWOOD, Robin. A imaginação Histórica. In: **A ideia de história**. Lisboa: Editorial Presença, 1972), p.287-306.

CÔRREA, Bianca Rodrigues. Ensino de história e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar. In: **XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH – 50 anos**. São Paulo: USP, 2011. Anais eletrônicos, p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308175692\\_ARQUIVO\\_artigoANPUH2011versaofinal.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308175692_ARQUIVO_artigoANPUH2011versaofinal.pdf)> Acesso em: 04 jul. 2017.

**DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE.** Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preconceito/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/discrimina%C3%A7%C3%A3o/>> Acesso em: 20 abr. 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 23, n. 1, 2001, p. 157-166. Disponível em:  
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765/1896>> Acesso em: 10 fev. 2017.

FERREIRA, Ana Gabriela [et al]. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2014.

FONTOURA, Natália (et. al). **Retrato das desigualdades de gênero e raça: 20 anos**. In: BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); ONU Mulheres. Brasília: 2017. Disponível em:  
<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_apresentacao\\_retrato.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf)> Acesso em: 18 out. 2017.

GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, ensino de história e narrativa. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG. 2007. Anais eletrônicos, p. 1-15. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2017.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Projeto de ação pedagógica e de pesquisa: Jogos, conceitos e aprendizagem histórica**. Projeto apresentado como requisito à seleção em concurso público para vaga de Professor de História no Colégio de Aplicação da UFRGS. Porto Alegre, 2017.

GIL, Carmen; PACIEVITCH, Caroline; RODRIGUES, Mara. Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid. In: **História Hoje**, São Paulo, v. 6, n 11, p. 325-348, 2017. Disponível em <>: Acesso em: 12 abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2018. p. 01-17.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2013, p. 25-45. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>> Acesso em: 03 set. 2017.

PEREIRA, Amauri Mendes. Teoria social e questão racial no Brasil. In: **Afro-Hispanic Review**, v. 30, n. 1, 2011, p. 1-18. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41350925?seq=1#>> Acesso em: 10 set. 2017.

PEREIRA, Marcos. **Enfrentando preconceitos e estereótipos. Na escola, no trabalho, nas ruas e os que sobrevivem em cada um de nós**. Salvador: LEPPS/UFBA, 2008. Disponível em: <<https://estereotipos.net/2008/07/05/definicao-de-estereotipos/>> Acesso em: 21 abr. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? Considerações teóricas e Ateliers de criação**. Projeto de pesquisa para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

\_\_\_\_\_; TORELLY, Gabriel. A fabulação é a forma assumida pela imaginação quando tomamos. In: **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n. 2, jul/dez. 2014, p. 288-303. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4302>> Acesso em: 18 set. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Que tal raza! In: **Ecuador Debate**. Centro Andino de Acción Popular: Quito, dec./1999, p. 141-151. Disponível em: <<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2018.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco brasileiro”. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. P. 214-240.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Volume 1. Trad. Claudia Berliner. 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Volume 2. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Volume 3. Trad. Claudia Berliner. 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

SANTIAGO, Flavio; CARVALHO, Adriana. Políticas pública e direitos humanos: uma releitura das relações raciais nas escolas brasileiras. In: **Rev. de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 47, n. 1, abr/2013, p. 16-33. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/28575/26174>> Acesso em: 10 set. 2017.

SANTOS, Raquel A.; SILVA, Rosângela M. N. B. e.; Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. In: **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018, p. 253-268. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53577/35088>> Acesso em: 11 mai. 2018.

SCHUCMAN, Lia. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistas. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012. 160f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>> Acesso em: 17 mai. 2018.

SILVA, Petronilha, Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VON MARTIUS, Como se deve escrever a historia do Brazil. In: **Rev. trimestral de história e geografia**. vol. 6. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, p. 381-403. 1973 (*fac-símile* de 1885). Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsd1RLQmITT2k3QmM/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsd1RLQmITT2k3QmM/view)> Acesso em: 15 mai. 2018.

WEDDERBURN, Carlos. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil: considerações preliminares**. 2005, p. 23. Disponível em: <[https://moodle.ufrgs.br/pluginfile.php/1844285/mod\\_resource/content/0/7\\_WEDDERBURN%2C%20Carlos.%20novas\\_bases.pdf](https://moodle.ufrgs.br/pluginfile.php/1844285/mod_resource/content/0/7_WEDDERBURN%2C%20Carlos.%20novas_bases.pdf)> Acesso em: 04 mai. 2018.

WHITE, Hayden. A interpretação na história. In: **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994. p. 64-95.

\_\_\_\_\_. O texto histórico como artefato literário. In: **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994. p. 98-116.

\_\_\_\_\_. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

## APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Componente curricular:** História

**Professora:** Eliane Mac Ginity

**Série:** 2º ano do ensino médio

**Turmas:** 201 e 203

**Previsão de duração:** 6 períodos de 50 minutos cada

**Tema:** Afro-brasileiros no Brasil colonial: narrativa criativa

### Introdução

A sequência didática abaixo foi concebida para dar continuidade às atividades que estão sendo desenvolvidas sobre a temática dos afro-brasileiros no período colonial da história do Brasil. Está relacionada com as aulas expositivo-dialogadas, com a pesquisa e o seminário realizados pelos alunos sobre a diáspora africana e as diferentes etnias que vieram para o Brasil, o tráfico negreiro, o trabalho escravo e as formas de resistência a esse e as práticas culturais dos escravizados. Os vídeos “Dança” (Pontão de cultura do Jongo)<sup>26</sup> e “Jongo do Sudeste”<sup>27</sup> também servem como base.

Ao longo do primeiro trimestre foram realizadas atividades nas quais os alunos puderam escrever narrativas históricas ficcionais. Diante disso, já estão familiarizados com esse tipo de prática, pelas quais demonstraram interesse. Os textos e diálogos, que se sucederam a esses, foram muito produtivos, pois, foi possível perceber que aprenderam, tendo a liberdade e a criatividade como ponto de partida e interferência mínima da minha parte neste momento. Ressalto que eles nunca haviam desenvolvido na disciplina de história atividade semelhante.

### Objetivo geral:

Desenvolver uma atividade baseada nos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, que oportunize aos alunos a elaboração de narrativas históricas ficcionais, tendo seus conhecimentos aprendidos nas aulas, na pesquisa e no seminário que realizaram sobre os afro-brasileiros no período colonial da história

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BSmWU7bmU-c>> Acesso em: 19/jun/2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ae2rRAALDRE>> Acesso em: 19/jun/2017.

do Brasil, uma visão positivada destes e a perceber a contribuição cultural dos processos civilizatórios africanos para a cultura brasileira.

Pretende-se utilizar a ficção como forma de exercer a criatividade na escrita e a sua reconstrução do passado e também proporcionar diferentes olhares para o Brasil atual, pensando outros cenários para a questão dos afro-brasileiros, desde a escravidão até os dias de hoje. Além disso, identificar posicionamento ético e político dos alunos a respeito do racismo.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Identificar os conceitos de etnia, identidade e racismo nos textos;
- ✓ possibilitar uma visão positivada da presença africana em nosso país;
- ✓ valorizar as práticas culturais dos afro-brasileiros e entendê-las dentro das ações de resistência à escravização;
- ✓ identificar elementos da cultura africana presentes na realidade atual;
- ✓ discutir a questão de ter-se criado ao longo da nossa história uma visão negativa sobre os afro-brasileiros e de como esse tipo de representação contribui(u) para o racismo na sociedade brasileira;
- ✓ refletir criativamente sobre possibilidades de como seria o Brasil se essas pessoas não tivessem vindo para cá da forma que vieram;
- ✓ instigar a criatividade através da escrita da narrativa imaginativa;
- ✓ proporcionar aos alunos a sua própria elaboração do passado.

### **Metodologia:**

- ✓ Aula 01 (um período de 50 minutos): apresentação da proposta. Explicar a atividade que será desenvolvida com a turma nas próximas aulas: metodologia e objetivos;
- ✓ Aula 02 (dois períodos): elaboração das narrativas históricas ficcionais a partir do seguinte enunciado e provocação: “Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil hoje se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”.
- ✓ Aula 03 (um período): lerei duas narrativas para a turma, as quais seja possível identificar mais claramente os posicionamentos éticos e políticos dos alunos com relação ao racismo. Após isso, serão convidados a socializar suas



interpretações a respeito dos textos. É importante ressaltar que os alunos não colocarão seus nomes nas narrativas;

- ✓ Aula 04 (dois períodos): leitura de mais duas narrativas, dessa vez tomando como critério de escolha os conceitos de etnia, identidade e racismo. Após isso, a sequência será encerrada com um diálogo final sobre o que foi lido e comentado. Nos últimos 15 minutos da aula receberão uma ficha para fazer a avaliação da própria atividade.

## APÊNDICE B - MODELO DE FOLHA PARA ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS

## Afro-brasileiros: narrativa criativa

### Orientações gerais:

- Não coloque nome, apenas sexo e idade;
- A narrativa deve ter no mínimo de 30 linhas;
- Expresse-se livremente;
- Caso não seja da sua vontade que esta narrativa seja analisada em minha pesquisa, escreva “não autorizo o uso de meu texto para fins de estudo”.

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

**“Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos ou, e se jamais tivessem vindo?”.**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**ANEXO A – Narrativas Turma 201****Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa A – Feminino – 17 anos****31 linhas à mão**

Se os africanos não tivessem vindo para o Brasil, nada seria como é hoje. Talvez eu não existisse, porque na família da minha mãe tem negros.

Nada seria igual. O Brasil não seria tão desenvolvido, pois muitos agricultores *uso* os escravos como mão-de-obra. Muitos netos ou bisnetos de agricultores não sabem de onde veio tanto dinheiro, não sabem como tudo começou, garanto que se não tivesse a escravidão não seria tão desenvolvida a agricultura. O Brasil é um dos principais exportadores de café. E só conseguimos isso por causa dos negros.

Mais da metade da população do Brasil é negra e o resto é uma mistura de branco com negro, negro com índio. O Brasil é uma diversidade de culturas.

Talvez se os negros viessem como “turistas” seria a melhor coisa para eles. Mas não foi assim, se não tivessem vindo *pra* cá o Brasil seria um *país* subdesenvolvido e não em desenvolvimento (sic).

O Brasil ganha muito dinheiro com o carnaval, se não tivesse a escravidão não teríamos o carnaval e sim os brasileiros viajando para a África para ter festas. Não *teríamos* o Feriado da Consciência Negra (sic), e o pior de tudo é ver os racistas indo viajar ou aproveitando um dia de pessoas que eles odeiam.

Acho que o *tráfico* de negros foi importante para o Brasil. O racismo tem que acabar logo, mas vai ser uma longa jornada ainda, pois tem muita gente ruim nesse mundo.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa B – Feminino – 16 anos****32 linhas à mão**

Acredito que tudo acontece há algum motivo para que tenha acontecido.

Pois bem, os negros quando vieram para o Brasil, vieram *pra* fazer história, *pra* virar matéria da aula, vieram *pra* dar lição, vieram *pra* fazer coisa que todo branco quis e nunca conseguiu.

Negro, eu te venero! Venero por ser quem és, venero por hoje ter um trimestre de escola só *pra* conhecer tua história. Venero ainda mais por ter me dado a melhor pessoa da minha vida. Meu namorado, que inclusive, muito ouviu: “Não sei o que ela quer contigo”. Negro, eu te venero! Venero por ter dado continuidade a tua raça e ter nascido Francisco, homem que sou grata a ter me dado meu melhor presente, meu namorado. Eu te venero por cada vez que ouço um: “Negro é tudo ladrão”, sentir nojo por conhecer tua história.

*Ai* que a *irônia* começa. E o branco que responde pelo Brasil? E o branco que responde pelo Estados Unidos? Deveriam ser negros, afinal, todo negro é ladrão, não é mesmo?

Fico sem palavras *pra* te agradecer negro, por tudo que aprendi e agradeço muito mais por me mostrar quem eu devo odiar.

Negro, eu te venero! Gratidão total por ti!

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa C – Feminino – 16 anos****49 linhas à mão**

Nossa tribo era uma das que mais festejavam e agora mesmo *estavamos* festejando um casamento, que é o meu. Deixe-me apresentar, me chamo Jomau, tinha 20 anos, que a partir daquele dia serão mais felizes, Samaê é o motivo disso, minha noiva, *moravamos* em Cuntaquintê, distante da capital da África do Sul, mas com um “porto” maravilhoso. O *por que* das aspas? Porque não temos estrutura, somente saída para o mar.

Voltando a festa que estava *pra* lá de animada. Eu estava tocando quando coisas equisitas (sic) chegaram nas nossas areias. Parei imediatamente de tocar e todos olharam para aquelas pessoas estranhas e sem cor. Ele falou algo que eu sequer entendi, peguei a faca que estava em cima da mesa e fui *pra* cima dele.

- Pare! Viemos em paz! - um negro sai daquela coisa estranha e veio até mim.
- Quem são vocês? - perguntei ainda com a faca no pescoço do sujeito.
- Somos um povo que veio lhe dar novas oportunidades de vida, podemos conversar?

Olhei para o povo e para Samaê, ela por sua vez acenou com a cabeça que sim.

- Tudo bem, venha.

Levei os homens sem cor para minha casa.

- Queremos dar uma terra a vocês, com muitos rios, muita riqueza e vocês são o povo ideal para fazer proveito dessa terra disse o negro que parecia ter uns 30 anos e se vestia como eles.

- Mas nós já temos tudo isso aqui, *pra* que ir embora?

- Lá é muito mais rico meu caro, descobrimos essa terra a pouco e estamos montando colônias de povoamento, vocês *teram* a terra de vocês, *poderam* plantar, colher, praticar suas crenças e tudo isso com a segurança da coroa portuguesa. *Alem* do que os povos ao redor estão em guerra, logo isso atingirá seu povo.

Pensei por alguns minutos e o que aquele negro falava fazia sentido, juntei os mais influentes da tribo para decidirmos sobre o nosso futuro.

60 anos depois, estou eu aqui na varanda de minha casa, em uma enorme fazenda no Brasil, meus netos correndo e brincando felizes, cantando algumas cantigas de nosso povo que fiz questão de passar para eles.

– Vovô? - minha neta vem até mim.

– Olá querida! - coloco ela no meu colo.

– Será que um dia perderemos nossa liberdade ou seremos julgados pela nossa cor ser diferente?

– Acho que não, o Brasil é um país que abrange várias pessoas. Não excluiria uma raça pela cor.

– Que bom né?

– É!

Jandu morreu aos 88 anos, feliz, ao lado da esposa, deixando filhos, netos, bisnetos e uma imensa cultura a ser repassada de geração a geração.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa D – Feminino – 16 anos****41 linhas à mão**

Olá, meu nome é Antônio Cristiano Cabral Pereira Júnior, tenho 23 anos, nasci no sul de Minas Gerais, era um bom lugar *pra* se viver, sinto falta da minha terra. Minha família é portuguesa, vieram de Portugal em 1500.

Minha família é completamente racista, e eu também era, mas com tempo isso mudou. Sei que você já está pensando em nos julgar, mas existia/existe pouquíssimos negros no Brasil. Nosso país é composto por *descendentes* de portugueses, italianos, *espanhois*, alemães, indígenas e etc... O Brasil é um país racista, lide com isso.

Sempre tive o seguinte pensamento “preto bom, é preto na África, eles nunca vieram para cá por que querem vir agora?”, mas isso *mudo* quando eu comecei a conhecer o mundo viajando, conheci às Américas, Europa, Oceania, *Ásia*. Minha mãe sempre dizia que à África era um lugar podre, sujo e repleto de “gente de pele preta”. Sim, minha os chamava assim. Quando fiz 19 anos, decidi ir à África, e confesso estava com muito medo de ser *descriminado* por ser diferente, mas quando cheguei lá me senti a pior pessoa do mundo, sabe por que? Durante toda a minha vida, eu *evitem* contatos com negros, *tratavam* eles mal, e quando cheguei ao Congo, fui tratado como um deles, me tratavam como se *fossem* da família.

Cada dia que passava na África, me *encanta* mais com sua cultura, suas músicas e religiões e claro sua HUMANIDADE. Tenho vergonha de quem eu era, não gosto nem de lembrar, mas acho que essa carta pode abrir os olhos de outras pessoas, porque antes de tudo, somos humanos.

– Antônio Cristiano Cabral Pereira JR

25/10/2020

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa E – Masculino – 16 anos****20 linhas à mão**

Se os africanos não tivessem vindo para o Brasil, de repente tudo seria diferente, não iria existir todas essas culturas, pois os africanos que trouxeram muitas delas.

Eles também poderiam ter vindo por vontade própria, mas assim, não ficariam tanto tempo aqui, porque não iriam fazer muita coisa, a não ser descobrir só o Brasil.

Mas nada disso aconteceu... *Ele* vieram para cá numa realidade totalmente diferente. Foram trazidos a força, para trabalhar em lavouras, nas plantações, nas instalações e na casa-grande.

Eles tinham condições precárias, passavam fome, frio, sede... As mulheres eram abusadas sexualmente, as crianças também eram escravizadas bastante cedo.

Os africanos trabalhavam também nas minas, onde faziam a extração de metais, e também trabalhavam nas cidades coloniais, onde desempenhavam todo tipo de atividade, como trabalhadores domésticos, artesãos e carregadores.



**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa G – Feminino – 15 anos****31 linhas à mão**

Eu vou contar a história dos meus avós. Me chamo Beatriz, e vou falar dos meus ancestrais, bom meus *bisávos* vieram de Gana para o Brasil. Eles vieram de livre e espontânea vontade, eles não tinham uma boa condição financeira, então vieram tentar ter uma vida melhor. Pelo menos é isso que a vovô conta, minha *bisávo* casou-se com um português que conheceu aqui no Brasil. O Brasil foi colônia de povoamento dos portugueses e *espanhois*, então a nossa população é consequentemente branca na maioria. Minha avó conta que a família do meu *bisâvo* (sic), não queria que ele se casa-se com uma “*de pra*”, foi um “amor bandido” já que no começo foi escondido, após um tempo o namoro deles foi aceito pela família dele e então casaram-se, *vavó* (sic) adora contar essa história já que ela acha “um amo”.

Agora, irei falar de como é o país em que moro, com certeza não é o melhor país, as pessoas são meio *frías*, também há muita cultura, já que há descendentes de vários países aqui, há partes do Brasil em que eles aprendem desde criança outro idioma, *tem* muitos que falam a língua nativa dos índios, que é uma cultura muito preservada, já que os índios são os nossos nativos, eles contribuem muito para a nossa cultura. Nós estamos em 2026, antes que eu esqueça de falar existe bastante racismo contra os índios e os descendentes de negros, pelo ano que estamos isso não deveria existir, já que ninguém é “puro” de alguma descendência branca, nós temos muito que evoluir ainda, acredito que estamos no caminho certo para combater esses “trouxas”, desculpa o termo que utilizei

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa H – Masculino – 17 anos****20 linhas à mão**

Eu acho se os africanos viessem *pro* Brasil por vontade própria, eles iam ficar pouco porque a casa deles é na *Africa*, a cultura deles eram lá. Mas isso só ia acontecer se eles viessem por vontade própria.

Se eles não viessem *pro* Brasil, o Brasil não teria tudo *oque* (sic) tem, culturas, rodovias, carnaval e várias religiões...

Os africanos foram *essencial* para o Brasil, mas que pena que eles tiveram que sofrer *pras* pessoas de hoje em dia viverem bem. E tem várias pessoas que não *da* valor a isso.

As mulheres negras eram estupradas, e quando a mulher negra ganhava um filho de um branco, ele virava capataz, e as mulheres negras *cuitavam* (sic) dos filhos dos brancos (que eram chefe), e as crianças tratavam as negras como mãe.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa I – Masculino – 17 anos****30 linhas à mão**

Se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição, os dias atuais seriam diferentes, por que diferente? a escravidão africana no Brasil, não só no Brasil, manchou a imagem de como viamos os negros por exemplo, negros não são gente, servem só para trabalhar, no que quero chegar é se lá atrás não houvesse essa escravidão, não existiria esse racismo que vemos no nosso dia a dia, sinto-me desconfortável na realidade que vivemos (sic) de divisão de cores, por que o ser humano é tão egoísta a uma sociedade sem definir o que é o que, se os negros não tivessem essa imagem acredito que nos dias atuais não haveria esse racismo.

Se eles jamais tivessem vindo? por mais que ninguém admita a nossa sociedade sem eles não seria o que (sic) é hoje pelo simples fato que os negros são mais fortes, olha toda essa história que sobreviveram, mas será que seria tão difícil assim terem feito algum acordo com os negros, acredito que sim teria sido bem difícil porque o ser humano sempre de alguma forma ou outra tem que ganhar algo de graça ou de maneira fácil, imagino se nada disso houvesse acontecido nada de escravidão, nada de é go (sic) e nada de divisão de cores em nenhum lugar do mundo [fim da linha com ponto final no verso da folha] . Eu (sic) que sou considerado branco me sinto mau quando vejo alguém sendo racista a outra pessoa, não compreendo isso somos todos iguais somos feitos de carne e osso somos todos seres humanos que nos adaptamos a ambientes diferentes, sou branco por que aonde moro o sol não é tão forte sou negro por que aonde moro o sol o clima é mais forte, acredito que a falta de conhecimento! faz a nossa sociedade ser assim tão egoísta a tudo que conhecemos.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa J – Masculino – 16 anos****32 linhas à mão**

Eu sou negro, minha pele tem mais melanina que a de “pessoas brancas”, mas o meu caráter, inteligência pode ser muito maior que o seu. Sou mestiço, tenho sangue alemão, negro, índio, espanhol, português, italiano, francês, sírio, japonês, não interessa, a minha genética diz respeito somente a mim.

– Mas e se os africanos nunca tivessem vindo para cá? Não sei. Toda minha cultura, minha, minha história, meu passado desapareceria. Meu corpo negro talvez não existisse, mas minha alma negra certamente acharia um corpo. Infelizmente, a escravidão trouxe meu povo de maneira cruel para o Brasil, destruiu tribos, culturas, etc. Já o Brasil perderia grande parte da sua cultura, se o Brasil é assim hoje, com carnaval, festas, comidas, diversidade, o grande mérito pertence a nós negros.

– Mas como deveria ser o Brasil e o mundo para você? Deveria existir a liberdade, o mundo deveria ser totalmente miscigenado, tanto na genética, como no ambiente onde vivemos, com africanos no Japão, na Rússia, na Coreia, com israelenses na Argentina, nos EUA, no Brasil, todo mundo junto e misturado. Vivendo bem, sem preconceito, sem disputas, sem barreiras, vivendo todos juntos, unidos, com diferentes crenças, culturas, opiniões, com diferentes cabelos, peles, olhos, mas todos com o mesmo coração.

Infelizmente isso não acontece, e duvido que acontecerá, mas minhas palavras foram escritas, portanto leia-as, estude-as, mostre-as para o mundo.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa K– Feminino – 16 anos****46 linhas à mão**

Eu fico pensando, será que esse povo todo já *imagino* como seria a vida deles se eu e minha gente não *tivesse* sido arrancados da nossa terra para cá?

Mal *sabe* eles coitados que quase todo o Brasil é descendente meu e da minha gente. Que a maioria dessas *cor* de *cúia* não é de descendente de índio é meu mesmo, que a maioria daqueles *alemão* antigo mal ou bem adoravam nossas filhas mulatas e não foram um ou dois foram vários.

Me indigno com a população brasileira que acha que é superior a mim e minha gente, mas adora meu carnaval, no churrasco então minha farofinha não falta. Rio mas também em *intristeso* (sic), eles não *tem* noção que tem gente que não tem orgulho de carregar nossa cor, mas não, não é por causa daquela história que *nego* é preguiçoso, isso soa até engraçado, por que até mesmo quem é que estava nos canaviais? *nas minas*? É por que vocês já viram quantos negros são mortos por dia? quantos negros estão nas favelas? Quantas das minhas negrinhas estão alisando o cabelo para se camuflar, para amenizar o preconceito. Eu me indigno com essas gerações em pleno século XXI onde a *tecnologia* é tão avançada, onde as mentes dizem ser *evoluidas*, ainda termos uma grande massa da população achando que é superior a cor de alguém.

Espero que antes de você deitar hoje pensar qual seria o destino do Brasil se os negros não tivessem vindo para cá? eu *estária* aqui? O Brasil ainda existiria? O *porque* de tanto preconceito? Será que uma cor mais escura ou mais clara vale tanta arrogância assim?

Será que vamos para frente dessa maneira?, ou *nos* vamos tomar vergonha na cara e *incher*gar que Eu nem você somos melhor que ninguém? Que o Brasil pode tentar ser diferente.

Pense nisso!!

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 201****Narrativa L – Feminino – 16 anos****52 linhas à mão**

Sou um senhor branco, branco e rico, moro a pouco tempo no Brasil. Sou dono de terras, coisas e pessoas. Pessoas? Sim, pessoas, na verdade não são bem pessoas, são negros e negro não é gente, não tem direito de nada. Tem mal e porcammente o direito a vida, mas os meus não, os meus negros não *tem* nem isso.

Português, católico, membro da *familia* Real. Já foi e voltou a África diversas vezes, não pelo simples fato de fazer uma visita mas sim para comprar seus escravos para trabalhar na colônia.

– Temos lavoura da cana-de-açúcar, limpeza das casas, entre outros serviços, o que você vai fazer senhor?

– Eu? Eu não vou fazer nada, nasci para mandar, sou branco, isso é serviço para negro. Falando nisso vou levar uns para fazer o mesmo serviço na minha terra.

...

...

Sou negro, africano, era muito feliz na minha terra, mas infelizmente tive que contra minha vontade, deixei mulher, filhos e o resto da minha *familia*.

Era dia claro ainda, quando do nada chegaram muitos homens armados, disse para Rosa e as crianças entrarem correndo para dentro de casa, foi só eles desaparecerem em meio a mata que os brancos me prenderam, eu não me entreguei *facil*, resisti até não aguentar mais e do nada apaguei...

Acordei parecia tarde da noite, sentia *nauseas*, eu estava em um lugar escuro e desconhecido. Olhei para um lado, olhei para o outro e vi outras pessoas como eu, fiquei sabendo que *estavamos* fazendo uma *viagem*. Mas eu não queria isso. Preferia ficar em casa com minha *familia* em minha terra, fazendo o meu trabalho.

Depois de meses cheguei em um lugar chamado Brasil, logo me jogaram em uma lavoura e me botaram para trabalhar. Fui escravizado e vi muitos morrerem por serem fracos a esse tipo de trabalho.

Mais de 500 anos se passaram e temos o Brasil, terra naturalmente de índios, colonizado por portugueses, como muito trabalho escravo. Hoje 2017, mesmo sabendo de toda essa história, de tanta dor e sofrimento que essas pessoas passaram

– simplesmente por brancos acharem que são melhores que eles – existe racismo, isso mesmo, racismo.

Com uma população de 54% são negros, ainda existe muita *discriminação*. Mas até quando vamos viver lado a lado com isso? E até quando vamos fazer este povo sofrer? Basta! Negro é gente sim, é como todo mundo, e tem sim direitos iguais a qualquer um de nós. Eles que enriquecem nossa história e nossa cultura, sem eles não *teríamos* muito do que temos hoje em dia, temos que *valorizá-los* e não *desprezá-los*.

## ANEXO B – Narrativas Turma 203

### Afro-brasileiros: narrativa criativa

#### Turma 203

#### Narrativa A – Feminino – 18 anos e 7 meses

#### 49 linhas à mão

Bom, vamos começar pensando se os africanos tivessem vindo *pra* cá com vontade própria. Será que tudo seria diferente? Será que não haveria escravidão? Pois bem, vamos começar com uma comunidade de africanos que resolvem vir para o Brasil, por pensar que as condições de vida eram melhores aqui, então partiram da África em direção ao Brasil, até que viram que as condições não eram bem como eles estavam pensando *mais* mesmo assim decidiram ficar, pois pensaram que mais adiante suas vidas iriam mudar, *passouse* (sic) anos e nada de melhorar, até que foi chegando *varios* navios, com *varias* pessoas, pessoas de todo o mundo eles acreditavam, mas estavam errados, como eles estavam lá a mais tempo, resolveram tomar conta das terras e falar que era tudo deles só que tinha uma parte onde tinha umas tribos de *indios* que nem *pensava* em abandonar suas terras, até que os brancos resolverem que por serem brancos as terras seriam deles, como os brancos estavam a menos tempo fizeram uma pequena batalha, como estavam em maior *numero* e suas ferramentas eram maiores e melhores venceram a batalha e assim foi a vida inteira, os brancos se achando superiores só por ter as coisas melhores, como serviço, roupas entre outras e o negro não, por ter uma vida sofrida se sente inferior, as vezes eu fico pensando, a vida de um negro, *porque* é tão sofrida e a de um branco não? Será *porque* o negro se acha inferior? Por ter sua história tão dura de inferioridade? Ou nem é o branco que bota o negro para baixo *mais* sim ele próprio *mesmo porque* só o negro tem cotas em universidades e o branco não? será pela cor? será pela história? as vezes fico me perguntando e pensando *sera* mesmo que precisa de tudo isso? será que o negro foi e é tão infeliz ao ponto de ter muitos *privilegios* que um branco não pode ter só pela sua história? e se fosse o *contrario*, e se o branco fosse o prejudicado na história será que seria assim, *sera* que o mundo veria da mesma forma? Pois bem disso eu não sei *mais* que toda essa história *sera repercutida* em algum momento de nossas vidas isso eu sei que vai, *mais* não sei o rumo onde toda essa história vai parar.



**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa B – Masculino – 17 anos****21 linhas à mão**

Com base no tema que foi dado, fiz uma reflexão sobre os acontecimentos de uma forma diferente. se os africanos jamais tivessem vindo, o continente africano e seus países seriam mais desenvolvidos, com menos pobreza e seria mais populoso, e o Brasil em minha *opinião* os índios seriam escravizados ou seriam usados prisioneiros de guerra para servir como escravos. Em minha *opinião* acho que não haveria muito preconceito racial, e *tambem* acho que várias coisas teriam mudado, por que foram os africanos que *construíram* esse país sendo *escravizado* e vivendo nas piores condições, eles podiam erguer seus *próprios* países mas eles foram levados a força até a *américa*, *europa* e *Asia*. *Africa* tinha tudo para ser muito desenvolvida com seus recursos naturais mas a escravidão interrompeu isso.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa C – Masculino – 16 anos****25 linhas à mão**

Imagino que ambas situações citadas *acontececem* teria um outro Brasil.

O Brasil sem a cultura *Africana* nunca seria o Brasil que vivemos nos dias *atuais*, imagino que o Brasil sem a *Cultura Africana* seria um país “*Sem Cultura*”.

Se os Africanos tivessem o mesmo poder que os *Branco*s que capturaram eles a História teria sido *Bem* diferente a História do Brasil talvez *teriamos* nos dias atuais um Presidente Negro, talvez não tivesse tanta *Violência* contra negros, não só nas favelas como em meio a *Burguesia*, talvez a *Violência* fosse *Bem* menor com um “*Negro*” no poder do Brasil.

Creio que com um negro no poder, a *Cultura Africana* seria vista por todos no Brasil.

Acredito que o Brasil dos dias atuais precisa de uma visão diferenciada o *Negro* sabe melhor que ninguém as dificuldades que só os negros enfrentam na periferia.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa D – Masculino – 18 anos****19 linhas à mão**

Se eles não tivessem vindo para cá seria a mesma coisa ou melhor porque os portugueses teriam que pagar pela mão de obra de outros brancos (seguindo uma lógica de que os índios eram livres).

O melhor seria que se não tivessem os africanos aqui, eles não tinham feito as coisas para si mesmo e sim para todos.

Mas dependendo do ângulo talvez não fosse tão bom assim porque muito na nossa sociedade seria diferente, pois com a chegada dos africanos chegou junto a cultura africana.

Se eles não tivessem vindo teria livrado milhares de negros do abate dos navios negreiros.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa E – Feminino – 18 anos****11 linhas à mão**

Sabe-se que na nossa sociedade existe muito da cultura africana, como religião, culinária, música, *etc...* Não se pode tratar o assunto como se fosse algo “indiferente”.

Com os negros no país, não aprendemos somente sobre novas culturas, mas aprendemos também sobre respeitar as diferenças (algo que ainda *esta* em trabalho)

É difícil de imaginar o país sem negros, sendo que muito vem deles, o país seria desumano, um país muito racista.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa F – Masculino – 17 anos****41 linhas à mão**

Padronizado. *Viveríamos* em uma nação na qual nossa cultura negra não se propagaria e nem teria livre expressão. Sem a vinda dos negros para cá, nossa liberdade em sociedade seria muito rigorosa. Foram trazidos a força, como mercadorias e objetos de serviços braçais, alforriados (sic) e castigados viviam em condições *precarias* e isso era tratado como uma coisa natural. Vindos da África, trabalhavam noite e dia, sem um alimento sequer na barriga, as vezes tinham mas milho não alimenta ninguém, pois galinha não só de milho se alimenta. Tinham muita garra, fazendo sol e chuva não tinha tempo ruimeles sempre trabalhavam, nas lavouras, minas de ouro, com cana-de-açúcar e nas casas de engenho. Cultura privatizada (sic), vivem sem praticar sua cultura, imagina só. Realmente eles *ergeram* (sic) o mundo, os brancos tiraram tudo de proveito e sugaram eles e nossa cultura sem deixar nada, mas nossa cultura prevalece ainda, nossa identidade é o que difere. Pensar de outra forma, como eles poderiam não vindo a força ou algo em troca deixo uma questão no ar, como viriam para cá se os brancos estavam *interessado* na mão de obra dos negros.

Pois trazer para colonizar e propagar a raça não era a real intenção.

Mas com a vinda dos negros *pra cá livrimente*, por livre e *espontânia* vontade hoje atualmente (sic) *seríamos visto* do mesmo jeito que antes (na época da escravidão) pois os negros foram os verdadeiros guerreiros da história e não receberam *credito nem um*, pois *construimos* um mundo livre onde a cultura é que vale. E nada disso atualmente é reconhecido, e nos tratam como *vítima* da história.

E nos dias de hoje o racismo *esta* fortemente ligado aos fatos *historicos* do passado e quem pratica o racismo é gente ignorante, que não teve a oportunidade de se alimentar de conhecimento ou *manuzear* um livro.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa G – Masculino – 18 anos****30 linhas à mão**

Bom se negros não tivessem vindo ao Brasil, do jeito que vieram, não teria tanta história como tem hoje, negros cativos tiveram que lutar para ser o que são hoje em dia, tiveram que entrar em muitas guerras contra brancos para terem seu espaço e até hoje poucos *tem* espaço, negros não *tem* sua vez.

Se o negro tivesse vindo ao Brasil de outra forma como dono de terras, ele teria que trabalhar, porque não iria ter escravo, então o próprio negro iria trabalhar, ou botava brancos a trabalhar, só que brancos não teriam o mesmo tratamento que um negro, o branco não iria trabalhar tanto como os negros.

Se negros nunca tivessem chegado ao Brasil, muita coisa teria mudado na nossa história, imagina não ter negros no Brasil, O Brasil é quase todo de negros, hoje existe muitos negros no nosso Brasil, mas se não tivessem vindo tudo seria diferente nunca que um negro iria sofrer tanto o que sofreu no Brasil, sendo escravo, porque o negro quando chegou no Brasil foi jogado em uma senzala, tinha que trabalhar muito, comer, e dormir muito pouco, por isso muitos negros morreram, não tinham a vida saudável, eram tratados como um animal, comiam se trabalhassem, se não trabalhassem ficavam com fome, negros apanhavam porque não obedeciam ordens, negros eram presos, mortos e apanhavam, simplesmente por ser um negro, negro é visto como um *Zé ninguém*, que dentro de uma comunidade, de um morro, ele é o traficante, o aviãozinho, o drogado ou qualquer outro tipo de nome que é dado aos negros, o negro conquistou seu espaço, e vive conquistando mais e mais espaços, negros são guerreiros, negros são trabalhadores e não desistem nunca.

Viva o negro guerreiro e batalhador.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa H – Feminino – 18 anos****37 linhas à mão**

*Concerteza* se os africanos tivessem vindo por vontade própria seria tudo muito diferente de hoje em dia, eu acredito que primeiro de tudo não existiria o racismo por que no meu ver o racismo começou quando fizeram os africanos de escravos, porque só os negros eram escravos os brancos eram os *chefão* o dono deles. *ai deus* dai os negros sempre foram tratados como pessoas inferiores aos brancos. se não tivesse acontecido a escravidão acredito que não existiria racismo que é uma coisa que tem todos os dias na nossa vida, e não tenho esperança que um dia acabe.

*também* se os africanos não *tivesse* vindo a gente não teria as cadeiras que *sentemos* para estudar, não teria algumas comidas da cultura deles que são *maravilhosa*, não conheceria a religião.

Apesar *da* condições *horriveis* que eles passaram todo o sofrimento também de terem arrancados da onde eles viviam acredito que deixaram muita coisa boa *pra* nós hoje. Não consigo nem imaginar o que seria de nós ou melhor do *brasil* se os africanos não *tivesse* sido trazidos *pra* cá.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa I – Masculino – 20 anos****21 linhas à mão**

O Brasil seria um país sem preconceito por que os negros viriam não como escravos e sim como pessoas livres podendo frequentar os mesmos lugares que os brancos frequentavam mas hoje em dia podemos ver que os negros estão ganhando oportunidades de fazer coisas melhores por exemplo apresentar um programa de *Tv* como *criança esperança* que foi apresentado pelo *Lasaro* Ramos que defende os negros com uma força, como dizem antigamente que os negros só serviam para lavar, passar, cozinhar e limpar estamos provando que podemos fazer bem mais que isso se vindo como escravos estão conquistando muita coisa imagina se *viesemos* por livre e *espontania* vontade *estariamos* ocupando lugares *importante* no governo, nos programas de *Tv* ganhando nosso espaço cada vez *mas* com dignidade que é o mais importante



**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa J – Masculino – 16 anos****32 linhas à mão**

O Brasil seria mais desenvolvido com a chegada dos africanos, seria um país mais amoroso, seria mais ético, mais responsável, um país com respeito com educação, um país menos desigual, de oportunidades para todos não importa o sexo, a cor, e *em fim* um país de todos sem preconceito sem *discriminação*.

O Brasil seria um país, respeitado, mais elevado, mais esperançoso resumindo tudo que disse um país melhor de se viver.

Se os africanos jamais *estiverem* (sic) chegado ao Brasil, a gente seria um país de nada, por que eles que extraíam o ouro, cultivam que trabalhavam duro eles que pingavam a suor, o dia inteiro, eles que cansavam o dia inteiro e apanhavam ainda se cansassem e se dormissem para construir casas que hoje nós moramos com as nossas famílias então praticamente não seria quase nada o Brasil, então praticamente não *da* para entender, o *porque* do preconceito racial, se foram eles que construíram o Brasil e o mundo lá fora em geral, as pessoas deviam ter orgulho e não preconceito.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa K – Masculino – 17 anos****37 linhas à mão**

Não existe como saber a certo, se os africanos tivessem vindo para cá em outras condições, ou então nem chegado a *vim* para o Brasil.

Mas pensando nas duas hipóteses, o Brasil é rico em cultura africana, os costumes, danças, religião e tudo mais. Talvez isso nem existiria se os africanos não tivessem vindo para cá como escravos. O Brasil iria perder sua identidade cultural, e as coisas que os brasileiros mais amam que é a cultura cheia de alegrias e diversão.

Mas se os africanos tivessem vindo de vontade própria, sem ninguém *te-los* forçados a vir para um país que não conheciam para serem forçados a trabalhar. Eles iriam se surpreender com o que iriam ver aqui, ou nós mesmos nem conseguimos, imaginar o que seria do Brasil sem a cultura e a identidade africana o Brasil seria um país sem cor, branco, e com uma cultura digamos, comum, e sem identidade alguma.

A nossa cultura mais rica foram os africanos que nos apresentaram, *queríamos* que fosse de um modo diferente, sem escravidão. Mas não *da* para pensar no Brasil sem os negros, seria um país pobre e sem cor.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa L – Masculino – 17 anos****29 linhas à mão**

E se os africanos tivessem vindo para o Brasil por vontade própria?

Seria mais ou menos assim:

Não existiria desigualdade racial, afinal, o racismo e preconceito se dão *através* de fatores ocorridos no passado, como a escravidão.

*Tabom* (sic), mas e se jamais tivessem vindo para o Brasil?

Se *ele* nunca viessem, com certeza, nossa cultura nem seria metade do que é hoje em dia. Provavelmente a maior festa de todas não existiria, o carnaval. Não se tem carnaval sem trio *eletrico*, tambores e samba não *poderia* existir o carnaval. Mudaria também nossa *cultuaria* (sic), nossas danças, nossas músicas entre outras coisas. Muitos de nós não *seriamos descendente* de negros, muita coisa mudaria, não só no Brasil, mas na história do mundo todo.

Sem falar nas milhões de pessoas que teriam sido *polpada* da escravidão e da morte, até hoje, talvez negros não *morressem* somente por ser negros.

**Afro-brasileiros: narrativa criativa****Turma 203****Narrativa M – Feminino – 17 anos****25 linhas à mão**

Acho que se os africanos tivessem chegado de outra forma em um navio a altura dos brancos na *epoca* seria totalmente diferente não teria tanto preconceito as leis poderiam ser mudadas os trabalhos que na época era muito poderia ser feito por todos seria tudo dividido e *tados* teriam suas recompensas, as mulheres *leriam* (sic) mais direitos, não teria tanto racismo como hoje em dia não teria todas essas *borocracia*, não seria tão *dificil* um negro ser presidente, uma mulher negra exercer um cargo qualquer.

E se eles jamais *livessem* (sic) vindo *pro* Brasil acho que seria muito diferente, as leis seriam as mesmas iria *existi* muito *mas* *preconseito* ou até mesmo não teria negro aqui, talvez eles poderiam estar chegando e muitos *poderia* achar estranho.