



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PRISCILA CARBONERI SCHIO

POESIA “DAS MINAS” E AUTOESTIMA:
ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO DE RAÇA E DE
GÊNERO

CAMPINAS

2021

PRISCILA CARBONERI SCHIO

**POESIA “DAS MINAS” E AUTOESTIMA:
ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO DE RAÇA E DE
GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Supervisora/Orientadora: Lucilene Reginaldo.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILA CARBONERI SCHIO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LUCILENE REGINALDO.

CAMPINAS

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Paulo Roberto de Oliveira - CRB 8/6272

Schio, Priscila Carboneri, 1986-
Sch34p Poesia "Das Minas" e autoestima : ensino de história contra a
discriminação de raça e de gênero / Priscila Carboneri Schio. – Campinas, SP :
[s.n.], 2021.

Orientador: Lucilene Reginaldo.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Autoestima. 3. Branquitude. 4. História na
literatura. 5. Feminismo Negro. I. Reginaldo, Lucilene, 1967-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Poetry "Of minas" and self-esteem : history teaching against race
and gender discrimination

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Self-esteem

Whiteness

History in literature

Black feminism

Área de concentração: História Cultural

Titulação: Mestra em História

Banca examinadora:

Lucilene Reginaldo [Orientador]

Marilea de Almeida

Aldair Carlos Rodrigues

Data de defesa: 30-06-2021

Programa de Pós-Graduação: História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9245-041X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0058381957246626>

FOLHA DE APROVAÇÃO

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 30/06/2021, considerou a candidata Priscila Carboneri Schio aprovada.

Profa. Dra. Lucilene Reginaldo

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues

Profa. Dra. Marilea de Almeida

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de frisar que tenho em relação às pessoas aqui aludidas, profunda gratidão, pois sem elas, a minha trajetória de aprendizagem no Profhistória, talvez nem fosse possível. Quando ingressei no programa, me encontrava grávida e fui totalmente acolhida tanto pela coordenadora, à época, Cristina Meneghello (que chegou a antecipar o teste de proficiência para a minha turma, para que eu o fizesse antes de sair de licença maternidade; foi marcado para o dia 03/04/2018, manhã em que meu filho resolveu nascer.. rs), como por professores e professoras que manifestaram compreensão e sensibilidade naquele primeiro semestre. Foram eles/as: Lucilene Reginaldo, Aline Vieira de Carvalho e José Alves de Freitas Neto.

Em especial, à professora Lucilene, que me acompanhou e orientou em todo o processo de escrita dessa dissertação, agradeço pela gentileza e paciência em todos os apontamentos e reflexões sugeridas, pois foram eles que me desafiaram a ir além, a perceber equívocos e, principalmente, a ousar em sala de aula. Nesse quesito, incluo Mariléa de Almeida e Aldair Carlos Rodrigues, que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação e contribuíram imensamente para a finalização desse trabalho. Essa pesquisa também contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e com a ajuda sempre muito solícita de Eliana Sumi, com as questões de cunho burocrático.

Para chegar ao Profhistória, foram duas as pessoas especiais que me motivaram e incentivaram a estudar e participar da seleção de um mestrado, num momento da minha vida em que eu achava que não cabia assumir tamanha responsabilidade: a minha amiga irmã Larissa Viegas de Mello Freitas, que sempre dizia o quanto eu seria capaz de realizar essa empreitada e que pesquisava as datas das provas de seleção do Profhistória e me enviava para ver se me animava. (Minha amiga, estou escrevendo esse texto agora, em grande parte, por seu incentivo e amizade). E o meu marido Gustavo Rossini Schio, companheiro de vida, que além do incentivo, nunca reclamou das horas em que eu tirava de final de semana ou no final do dia para estudar, que organizava os afazeres domésticos para eu ter mais tempo para me dedicar às leituras; isso, antes do meu ingresso, durante o mestrado e até esse momento de pandemia, em que dividimos o cuidado com o nosso filho, com a casa, com o trabalho (Amor, o seu companheirismo diário me deu forças para enfrentar os desânimos que me abateram vez ou outra).

Para eu conseguir acompanhar as aulas, outras quatro pessoas foram fundamentais: minha mãe Nilza Carboneri, meu padrasto José Fernandes Ribeiro e meus

sogro e sogra José Djalma Schio e Hercília Aparecida Rossini Schio. Foram eles/as que se revezaram para cuidar com todo amor e zelo do meu filho, ainda bebê, enquanto eu estava na universidade ou no trabalho. Mesmo com a culpa de ficar sem ele por várias horas dos meus dias, eu pude ter o privilégio de ter a certeza de que meu pequeno estava sendo bem tratado. Conteí ainda com a ajuda da minha irmã Raquel Carboneri Panzoldo, que quando possível, também me socorria com o cuidado do meu pequeno.

Agradeço ainda aos meus alunos e alunas, os de hoje e os de outrora, já que foi o trabalho com ele/as no cotidiano que me deu base para fazer esse estudo, no qual aprendi imensamente. E, em especial sou grata pela existência do meu filho Artur Carboneri Schio pois, atualmente, é quem mais me motiva a lutar por uma sociedade mais justa, solidária e humana, já que é essa que eu gostaria de deixar como herança.

A todos e todas vocês, minha mais sincera gratidão!

“Só eu e minhas irmãs sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.” (Luz Ribeiro)

RESUMO

A presente dissertação visa construir uma sequência didática interdisciplinar envolvendo História e Literatura, que culmine com a elaboração, por parte dos alunos e alunas do 7º ano do ensino fundamental II, de um livreto de poesias ou de um blog que apresentem os desdobramentos dos temas trabalhados durante as aulas planejadas e que contemplem, se possível, inspirações autobiográficas. Serão propostas atividades que estimulem o gosto pela leitura e pela escuta desse gênero literário, a partir de reflexões sobre o contexto de formação e crescimento do Movimento Slam, que resumidamente, consiste em competições literárias de poesias e reúne, entre seus/suas participantes, grande número de jovens negras. Serão oferecidas também aos discentes textos de autoria de diversas escritoras negras brasileiras. Os principais objetivos a serem alcançados são promover entre os/as discentes a compreensão e o reconhecimento dos privilégios da branquitude, e assim, evidenciar situações vivenciadas pelas mulheres que sofrem com o machismo e/ou o racismo e ainda com a desigualdade social e, concomitantemente, viabilizar o sentimento de autoestima entre as estudantes afrodescendentes, através da análise das obras literárias de mulheres negras, poetisas, jovens e brasileiras. Para isso, pretendo refletir teoricamente sobre os contextos de formação de movimentos feministas e antirracistas no Brasil, destacando as reivindicações específicas das mulheres negras que levaram à estruturação de movimentos feministas negros, que tem lutado por reconhecimento através de uma maior inserção por parte dessas mulheres em espaços de maior visibilidade e prestígio social. Tais análises serão desenvolvidas a partir de uma revisão bibliográfica sobre os temas em questão e do trabalho com as fontes escolhidas que, a priori, são produções artísticas no âmbito da poesia “de rua”, compostas e interpretadas por mulheres negras da atualidade.

Palavras-Chave: História – Estudo e Ensino, Autoestima, Branquitude, História da Literatura, Feminismo Negro.

ABSTRACT

This dissertation aims to build a interdisciplinary didactic sequence that involves history and literature and that culminates in the creation of a poetry booklet or a blog that presents the developments of the themes worked during the classes and the contemplate, if possible, autobiographical inspirations. Activities will be proposed that encourage the desire to read and listen to this literary genre, from reflections on the context of formation and growth of The Slam Movement, which, in short, poetry literary competitions and gathers among, its participants, a large number of young black women. Texts authored by several Brazilian black writers will also be offered to students. The main objectives to be achieved are to promote among students the understanding and recognition of the privileges of whiteness, and thus, to highlight situations experienced by women who suffer from machismo and / or racism and also with social inequality and, concomitantly, to make possible the feeling of self-esteem among Afro-descendant students, through the analysis of the literary works of black women, poets, young and Brazilian women. For this, I intend to reflect theoretically on the contexts of formation of feminist and anti-racist movements in Brazil, highlighting the specific demands of black women that led to the structuring of black feminist movements, which has been fighting for recognition through a greater insertion on the part of these women in spaces of greater visibility and social prestige. Such analyzes will be developed from a bibliographic review on the themes in question and from working with the chosen sources, which, a priori, are artistic productions within the scope of “street” poetry, composed and interpreted by modern black women.

Key words: History – Study and teaching History, Self-Esteem, Whiteness, History in literature, Black Feminism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - MULHERES NEGRAS NAS RUAS E NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS.....	19
1.1 - Os excluídos na historiografia e no ensino de História	19
1.2 – Movimentos sociais.....	31
1.2.1 – Apontamentos sobre racismo e a sobre luta antirracista no Brasil	31
1.2.2 – Por que falar em feminismos negros?.....	48
CAPÍTULO 2 - NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, AUTOESTIMA E BRANQUITUDE NO ENSINO DE HISTÓRIA.	58
2.1 – Do anonimato para as salas de aula: trabalhando a autoestima das mulheres negras.....	58
2.2 - Afinal, o que é o Slam?.....	79
CAPÍTULO 3 - POR UMA PITADA DE POESIA NA HISTÓRIA	87
3.1 – Convite aos docentes.....	87
3.2 – Manual didático - roteiro de estudos para docentes.....	91
3.3 Sequência Didática	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de aula para a Educação Básica deve ser contextualizada. Isso significa observar que é de grande importância que professores e professoras ao elaborarem seus planos levem em consideração as realidades de seus alunos e de suas alunas; o que inclui local onde vivem, condição socioeconômica, capital cultural¹, preconceitos arraigados, bem como a realidade da escola (pública ou privada/ urbana ou rural/ interior ou capital/ incidência de casos de violência física ou psicológica/ participação dos pais ou responsáveis, dentre outras variáveis).

Pensando assim, como professora do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo, numa escola de clientela majoritariamente de baixa renda, com muitos casos de violências físicas e psicológicas e problemas familiares relacionados em diversos níveis, acredito que seja de extrema importância levar para as aulas debates que permitam a essa juventude elaborar uma reflexão mais aprofundada sobre os preconceitos de raça, de gênero e de classe, ainda tão presentes em nossa sociedade, gerando consequências graves para a vida de milhares de mulheres brasileiras, seja no âmbito físico ou psicológico. Os temas que podem ser trabalhados com vistas a potencializar a autoestima das jovens vítimas de preconceitos, assim como viabilizar o reconhecimento de privilégios que envolvem os/as estudantes brancos/as em nossa sociedade, bem como a percepção deles/as próprios/as como protagonistas de sua história são variados, perpassando as questões de cidadania, diversidade, identidade, saúde pública, gênero, raça, dentre tantos outros.

Com o objetivo duplo de estimular o sentimento de autoestima² entre os/as estudantes da escola onde atuo, sobretudo entre as jovens negras, e de propiciar a esses alunos e alunas, bem como aos/às estudantes brancos e brancas, a reflexão sobre o conceito de branquitude, que resumidamente, consiste na ideia de ser: “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010: 611), gostaria de levantar problematizações e discussões sobre os preconceitos de gênero conjugados com os de raça, tão presentes em nossa sociedade, a fim de estimular a problematização por parte dos alunos e das alunas, sejam homo, hetero ou transexuais, mas, sobretudo, das garotas negras, sobre as violências sofridas por elas, ou por algumas delas no cotidiano; e assim, através de aulas e atividades relacionadas ao ensino de

¹ A expressão “capital cultural” é um conceito cunhado por Pierre Bourdieu que se refere aos bens simbólicos que possuímos que reproduzem privilégios e distinção social, além do fator econômico. Sobre isso, ver: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

² Tanto o conceito de autoestima quanto o de branquitude serão problematizados no decorrer desse trabalho.

história, auxiliá-las a encontrar formas de resistência e a perceber as relações de poder presentes na realidade social e na sua experiência de vida em particular.

Da mesma forma, é necessário também fomentar esse debate entre os meninos, atentando para as desigualdades nas relações de gênero, que muitas vezes acarretam em atos que reproduzem violências contra as mulheres. A inserção dos meninos nos debates busca justamente a superação deste quadro por meio da reflexão sobre e a compreensão do tema. A escolha dessas categorias de análise, dentre tantas possíveis, deve-se a alguns fatores pontuais. Primeiro, gostaria de ratificar a importância da discussão sobre as relações de gênero em tempos em que esse estudo, que gradativamente vem alcançando espaço no meio acadêmico e político, sofre ataques de diferentes setores, sendo taxado de “ideologia de gênero”, expressão muito utilizada por adeptos do movimento conservador “Escola sem partido”. Criado em 2004, ganhou notabilidade nos anos de 2015 e 2016, defendendo projetos de leis que buscassem fiscalizar os profissionais da educação com vistas a impedir uma suposta “doutrinação ideológica”. Esse conflito reverberou num grande retrocesso: a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da última versão da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, por exemplo³.

Outra questão relevante foi a minha necessidade de compreender os preconceitos de gênero conjugados com os de raça; não por ser vítima desse acúmulo de opressões, mas por conviver com adolescentes que vivem essa realidade, tanto como vítimas quanto como agentes de preconceitos. Só para exemplificar algumas falas, já ouvi de várias alunas que queriam ter o cabelo “lisinho” como o meu porque consideram os delas, “ruins”. Também ouvi, ao perguntar para a turma sobre seus projetos ou sonhos, que muitas meninas queriam casar e ter filhos ou ser empregadas domésticas, ou ainda babás; e até mesmo que “pobre não pode sonhar”. Vale ressaltar que, ainda que não fosse totalidade, grande parte dessas garotas era afrodescendente. Tais falas provenientes de pessoas tão jovens, não mais que 14 anos, denotam falta de horizontes, de perspectiva para o futuro e, por conseguinte, de autoestima. Situação semelhante, pode ser encontrada numa narração de bell hooks, sobre a visita que fez a um casal de amigos:

A filha deles estava chegando àquele estágio pré -adolescente da vida em que nos tornamos obcecados com nossa imagem, com nossa aparência e como as pessoas nos veem. A pele dela é escura. Seu cabelo é alisado com química. Ela não só está completamente convencida de que o cabelo alisado é mais bonito do que o cacheado, o crespo, o cabelo natural, como acredita que a pele mais clara a torna mais digna, mais valorizada aos olhos dos

³ Sobre essa discussão, ver: MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum. **Educ. Soc.** v. 38, nº. 139. Campinas, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>, último acesso em 28 de set. de 2018.

outros. Embora seus pais tenham se esforçado para dar aos filhos um contexto positivo da negritude, ela internalizou os valores e a estética da supremacia branca, uma forma de olhar e ver o mundo que nega seu valor. (hooks, 2019: 34-35)

Tanto a jovem sobre a qual a autora comenta, quanto àquelas que foram (ou que ainda são) minhas alunas apresentam algo em comum: negam sua aparência baseadas em um ideal de estética que é branco. E mais profundamente que a questão externa, essa realidade fazem-nas pensar que possuem menos capacidades que outras meninas com atributos físicos diferentes. Verificamos isso na crença da garota estadunidense de que se tivesse a pele mais clara seria “mais digna” e nas jovens brasileiras em projetar seus sonhos em atividades que, embora de grande importância, são muito desprestigiadas em nossa sociedade.

Bell hooks faz um alerta para o fato de que o quesito autoestima saudável é um fator necessário dentro do processo de ensino e aprendizagem para todos/as os/as envolvidos/as, pois docentes ou estudantes com a autoestima ferida podem tornar-se autoritários, exigentes além da medida e até mesmo cruéis com as demais pessoas da turma. Pensando assim, em sala de aula, um/a jovem que apresenta alto rendimento não, necessariamente, desenvolve satisfatoriamente sua autoestima.

A autora ao conceber a autoestima como uma prática de se considerar apropriado/a para a vida e para todas as demandas que ela nos traz, advoga que o seu desenvolvimento “deveria começar cedo na vida, sendo reforçado à medida que o indivíduo cresce e amadurece” (hooks, 2020:190). Portanto, já que os/as jovens crescem e amadurecem, na maior parte do tempo, em ambientes escolares, é de grande relevância, começarmos a discutir e problematizar essa prática dentro da comunidade escolar, a fim de evitar, ou ao menos conter, essa forma de menosprezo de si mesmo que é a baixa autoestima.

A autora alerta ainda para o fato de que, embora problematizado, esse assunto ainda é bastante negligenciado nos espaços educacionais⁴. Por exemplo, numa sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela misoginia, não podemos considerar que tais realidades são pontuais; pelo contrário, refletem muito sofrimento por parte dessa parcela da população. Por isso, criar mecanismos em sala de aula que elevem, minimamente, a autoestima⁵ dessas

⁴ Em sua recente obra: hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico** sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020. 288p. a autora discorre sobre temas de suma importância de serem refletidos por docentes das diversas áreas e faixas etárias, uma vez que engloba, em sua análise, um panorama de formação integral do indivíduo. Nos artigos compilados nesse livro, a professora universitária traz exemplos vividos por ela em sua vida de estudante e de docente, oferecendo aos/às leitores/as, que atuam na educação a oportunidade de refletirem sobre sua prática docente no que se refere às questões subjetivas na relação entre professores/as e alunos/as.

⁵ Sobre esse conceito, convém ponderar que não é possível aos processos educacionais darem conta de toda a demanda do indivíduo para que, de fato, ele (ou ela) tenha constantemente a autoestima elevada; por outro lado, as práticas educacionais podem contribuir para um processo de autoconhecimento, se valorizarem a pluralidade existente entre os/as jovens, e

meninas negras é algo de grande relevância para a luta antirracista. E falo “minimamente” porque a escola ou a aula de história provavelmente, não são capazes de, sozinhas, promover total empoderamento⁶ dessa juventude, visto que há inúmeras influências sociais na formação de nossa individualidade: família, religião, mídia, círculo de convivência e de confiança, entre outros quesitos; mas o ambiente escolar pode oferecer muitos caminhos para questionarmos toda a estrutura social que nos cerca, e dessa maneira:

O papel da educação seria de suma importância desde que esteja voltado para aplicação de uma pedagogia que colabore com a supressão das hierarquias raciais, por isso não seria sensato que o conceito branquitude seja ignorado... (Rossatto & Gesser, 2001, pp. 11-37 *Apud*: CARDOSO, 2010: 619)

Sobre tal reflexão, Lia Vainer Schucman (2012), problematiza uma questão muito relevante, pois alerta para o fato de que não podemos tratar o racismo sem compreender o conceito de branquitude. As pessoas brancas da nossa sociedade possuem o privilégio conferido por suas características físicas, cultura, e religião serem consideradas a norma, o que lhes garante maiores oportunidades nos estudos, no mercado de trabalho, enfim de ocupar os espaços públicos e privados com maior liberdade e desenvoltura⁷. Sobre esse aspecto, Cardoso ainda pondera: “a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único.” (CARDOSO, 2010: 611)

Um exemplo bastante emblemático da imposição da branquitude é relatado por hooks:

Como professora universitária, encontro estudantes com a autoestima profundamente ferida. Essas feridas são sérios obstáculos para o aprendizado. Estão presentes tanto em estudantes com baixo índice de sucesso acadêmico, vindos ou não de grupos explorados e/ou oprimidos e possivelmente de famílias disfuncionais, quanto em estudantes que talvez tenham bastante confiança em sua inteligência, mas que provavelmente também venham de lares disfuncionais onde foram envergonhados e desrespeitados. Em meus primeiros livros sobre ensino, falei sobre como a educação que recebi na graduação agredia uma autoestima já frágil. Em minha experiência, professores que tinham prazer em envergonhar e

consequentemente, contribui para aquilo que bell hooks defende como autoestima: a certeza do indivíduo de que é capaz de pensar por si próprio. Sobre isso ver: hooks, bell. **Rock my soul** black people and self steem. New York: ATRIA books, 2002.

⁶ Empoderamento é um conceito que se refere à ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos sociais e civis. Esta consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. Sobre isso, ver: BERTH, Joyce. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento – Justificando, 2018.

⁷ É evidente que existem desigualdades entre pessoas brancas também, porém o objetivo nesse ponto é alertar para as diferenças existentes entre brancos/as e negros/as de maneira geral. Aqui vale se atentar para a discussão que será realizada no capítulo 1 sobre o conceito de interseccionalidade, para não cairmos em simplificações.

humilhar estudantes específicos, escolhidos como bodes expiatórios, eram o padrão. Em geral, eram homens e, com muita frequência, brancos. Quanto mais eram considerados “brilhantes” por seus colegas, mais se sentiam autorizados a desumanizar e violentar estudantes impunemente. (hooks, 2020: 190-191)

O trecho grifado demonstra um comportamento totalmente reprovável para aqueles/as cuja função é facilitar o processo de aprendizagem: rebaixar ou ridicularizar um/a estudante. Geralmente, uma postura como essa era e é perpetrada por homens brancos, que compõem o padrão normativo e possuem o privilégio da branquitude. Dessa maneira, sentem-se empoderados e legitimados para continuar com tais práticas, sem nenhum tipo de represália. Devemos ainda salientar que o indivíduo que desumaniza ou violenta outra pessoa também evidencia questões que envolvem uma autoestima ferida.

Portanto, no que concerne às pessoas brancas, grupo no qual me incluo, é de extrema importância que haja reflexão no sentido de perceberem os privilégios materiais ou simbólicos que possuem, como nos lembra Schucman, afim de compreenderem o caráter relacional das relações raciais para enfim deixarem de se considerar os normais, a medida padrão diante “dos outros”, e assim passarem a agir com uma postura crítica frente ao racismo, reconhecendo seus variados privilégios baseados em características fenotípicas.

Lourenço Cardoso (2010) em seu artigo “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista”, a partir de um levantamento de autores que investigam as características da branquitude, define duas formas de ações de indivíduos brancos referentes a seus privilégios – a branquitude acrítica e a branquitude crítica. Enquanto a primeira é caracterizada por pessoas que anunciam abertamente sua suposta pureza racial branca, a segunda, representa indivíduos que se colocam publicamente contra o racismo, mas não se analisa como um grupo racializado, ou seja, “não se preocupa com a reflexão de que possui identidade racial” (CARDOSO, 2010: 613). O importante alerta feito tanto por Schucman quanto por Cardoso, e que deve ser considerado na presente pesquisa, é que a pessoa não branca que se propõe a lutar contra as práticas racistas, deve reconhecer-se numa relação racial, portanto, um indivíduo racializado também; caso contrário, corre o risco de ser contra o racismo, mas ainda considerar que faz parte de uma norma. Arrisco dizer que essa atitude soa como solidariedade; quando na verdade, o que se necessita nesse âmbito é responsabilizar-se pelas situações de privilégios vivenciadas e agir de forma a combatê-los, em prol de uma sociedade menos racista.

Somente através desse reconhecimento, que consiste em considerar o outro “um igual” e aceitar as diferenças que existem entre as pessoas sem categorizá-las, é que se pode

fazer aflorar um sentimento verdadeiramente empático e conseqüentemente, agir de forma a combater as mais variadas formas de injustiças sociais existentes. É muito provável que o contato com narrativas de mulheres negras que ousaram escrever sobre si facilite o reconhecimento da branquitude, ou seja, do privilégio que as pessoas brancas de uma sociedade são possuidoras somente pela cor de sua pele. E quem sabe assim, possamos compreender a elaboração de bell hooks:

E me dei conta de que, para as pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha. Isso destrói e arreventa as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer. Com frequência, ficamos devastados pela raiva reprimida, nos sentimos exaustos, desesperançados e, às vezes, simplesmente de coração partido. Essas lacunas na nossa psique são os espaços nos quais penetram a cumplicidade irrefletida, a raiva autodestrutiva, o ódio e o desespero paralisante.” (hooks, 2019: 35-36)

Os sentimentos descritos pela autora denotam grande parte do sofrimento que uma sociedade racista impõe às pessoas negras: a negação de si mesmas e, conseqüentemente, em muitos dos casos, uma sensação de incapacidade e “desespero paralisante”. É importante que saibamos que todos esses sentimentos podem e devem ser combatidos; que todos esses sentimentos podem e vem sendo combatidos no bojo dos movimentos antirracistas, com os estudos sobre a branquitude, com a inserção de homens e mulheres negros/as nas mais variadas profissões, com as produções acadêmicas de pessoas negras que discutem as questões étnico raciais e, sobretudo, com as obras artísticas em geral, nas quais podemos citar as declamações do Slam, que justamente visam evidenciar as mazelas do racismo, do machismo e de qualquer outro tipo de preconceito, ao mesmo tempo que elevam as qualidades e as superações das mulheres periféricas, em especial as negras.

Além disso, vale atentarmos para o fato de que a atuação docente pode ser uma grande aliada na luta contra as mais diversas discriminações e a favor do desenvolvimento da prática de autoestima entre os/as estudante em geral:

Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre os estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuídos indiscriminadamente. Significa, sim, que chamar atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é chave para construir uma autoestima saudável. (hooks, 2020:194)

Sendo assim, a presente dissertação visa discutir sobre a importância do reconhecimento das pessoas brancas no que concerne aos seus privilégios práticos e simbólicos num mundo racista e problematizar escritos e poesias de mulheres negras contemporâneas com vistas a trabalhar a autoestima de jovens negras escolares; e dessa forma, é possível que atue para o fortalecimento das propostas contidas na Lei 10.639, na medida em que pretende contribuir para o ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Para tais intentos, no primeiro capítulo, pretendo refletir teoricamente, tanto sobre os contextos de formação de movimentos feministas e antirracistas no Brasil, destacando as reivindicações específicas das mulheres negras que levaram à estruturação de movimentos feministas negros, aos quais nos últimos anos viabilizaram a ocupação de espaços de maior visibilidade como a carreira universitária, as artes cênicas, a música ou a política; quanto sobre as transformações ocorridas na historiografia e como esse ramo do saber contribui e pode continuar contribuindo através do ensino de história na educação básica para esse processo de reconhecimento⁸ e de valorização da existência desses indivíduos em questão.

Nesse ínterim, não podemos nos esquecer de que esse empoderamento não constitui a resolução das opressões racistas e machistas que pesam sobre as mulheres negras, já que não alcança a totalidade dessas mulheres e, nem mesmo, a maioria delas; porém, revela sim a força e a importância da atuação dos movimentos sociais, em geral, e do feminismo negro em específico. Os estudos de Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Djamila Ribeiro, Mariléa Almeida, Luana Saturnino Tvardovskas, são imprescindíveis para pensar as questões ligadas à prática dos feminismos e o conceito de feminismos negros⁹. E ao incluirmos a dimensão do ensino de história trazemos as contribuições de nomes como Elza Nadai e Circe Bittencourt.

⁸O conceito de reconhecimento tratado aqui, se refere à definição encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que o caracteriza como busca por justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais; e como promoção de atividades pedagógicas que valorizem a diversidade, questionando sempre as relações étnico-raciais e respeitando a história da resistência negra e da cultura dos/as africanos/a se seus descendentes. Para saber mais, ler: BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

⁹ Seguem alguns dos trabalhos das autoras citadas, que abordam o tema dos feminismos e dos feminismos negros: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016; COLLINS, Patricia Hill. **Em direção a uma nova visão: raça, classe, gênero como categorias de análise e conexão**. In: MORENO, Renata (org). SOF Sempreviva Organização Feminista. Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4) ISBN 978-85-86548-26-0; RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018; ALMEIDA, Mariléa de. **Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro**. 2018. 1 recurso online (302 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP; TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos: arte contemporânea de mulheres no Brasil e Argentina**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em artes – Universidade de São Paulo. 2013.

No segundo capítulo, busco evidenciar a importância da pluralização das narrativas no ensino de História (ideia já pincelada no capítulo anterior), em detrimento do que conhecemos como História oficial, para se chegar aos principais objetivos didáticos desse trabalho: promover o sentimento de autoestima, bem como o reconhecimento da branquitude no ambiente educacional. Para isso, refletiremos sobre o impacto de uma elaboração autobiográfica na vida cotidiana, sobretudo entre as pessoas mais marginalizadas de uma sociedade, utilizando como referência as falas de mulheres negras que escreveram suas próprias narrativas, bem como as poesias de mulheres negras jovens e brasileiras que vem tomando as ruas periféricas do país e denunciando todo o tipo de violência pelas quais passaram bem como semeando esperança com suas rimas e performances.

A partir das análises realizadas, é apresentado, no terceiro capítulo, uma sequência didática voltada para as habilidades requeridas no 7º ano do ensino fundamental II, que sugere, como atividade final a produção de um livro de poesias ou de um blog, que estimule o processo de reflexão sobre os preconceitos de raça e de gênero, o aprendizado e a promoção do reconhecimento da branquitude, bem como o sentimento de autoestima no âmbito escolar. Um dos objetivos dessa proposta é elucidar dois aspectos relevantes: como em nossa sociedade atual os preconceitos que recaem sobre as mulheres brancas não são os mesmos que aqueles que recaem sobre as mulheres negras, pois essas carregam ainda discriminações por sua cor de pele e fenótipo e que essa realidade se perpetua por variados e sutis mecanismos de exclusão e opressão; e ainda, que apesar de todas as opressões, as afrodescendentes vêm ocupando espaços não subalternos, demonstrando a dinamicidade da história e a existência de variados conflitos de interesse diante de panorama, o que torna as conquistas das reivindicações sociais um processo repleto de continuidades e rupturas.

Tais análises serão desenvolvidas a partir de uma revisão bibliográfica sobre os temas em questão e do trabalho com as fontes escolhidas que são escritos autobiográficos de mulheres negras brasileiras e produções artísticas poéticas, compostas e interpretadas por mulheres negras da atualidade que participam de competições de poesia pelo Brasil através do Slam, movimento literário, de cunho popular que teve início nos EUA na década de 1980 e que chegou ao Brasil há mais de dez anos, tendo se espalhado por muitos estados e capitais do país.

CAPÍTULO 1 - MULHERES NEGRAS NAS RUAS E NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS

1.1 - Os excluídos na historiografia e no ensino de História

O grande desafio seja da historiografia, seja do ensino, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais de sua própria história e, em decorrência do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. (NADAI, 2017: 34)

A proposição de Nadai, acima exposta, é uma preocupação latente entre os profissionais da área de história atualmente. Identificar os vários agentes sociais que não sejam os tradicionais, os privilegiados que sempre tiveram oportunidade de falar sobre suas versões dos acontecimentos.

Por exemplo, as demandas dos indivíduos que sofrem com os preconceitos de raça e de gênero são relevantes e significativas para muitos historiadores e historiadoras na atualidade; porém, nem sempre foi assim. É importante compreendermos que a atenção dispensada às reivindicações de mulheres negras ou brancas, assim como as de homens negros (bem como de homossexuais, - das camadas populares, idosos, entre outros) são frutos de uma maior visibilidade desses grupos denominados “minorias”¹⁰, que advém de suas ações de lutas de resistência contra práticas sociais que os subjagam.

Vale ressaltar que a história já privilegiou exclusivamente o factual, serviu de exemplo para o futuro (*Magistra Vitae*), buscou a objetividade e a verdade exclusivamente em documentos escritos oficiais, o que na maioria das vezes, excluía grande parcela da sociedade. Desde o advento da Escola dos Annales, todas essas práticas historiográficas foram questionadas e outras formas de se escrever História foram gestadas. Os documentos escritos, antes por si só legitimados, passaram a ser questionados, buscando sempre suas intencionalidades dentro de determinado contexto. (BLOCH, 2001). A subjetividade ganha espaço, inclusive a do/a historiador/a. É nesse âmbito que a historiografia ganha contribuição dos conceitos de sujeito e de relações de poder, problematizadas pelo filósofo Michel

¹⁰ O termo minoria segue em aspas, pois mesmo compreendendo que é uma palavra utilizada para designar pessoas marginalizadas de uma sociedade, parece incoerente atribuí-lo a um grupo tão expressivo em nosso país, como é a população negra. Além disso, serve como um alerta para mostrar como esses indivíduos, encarados como minoria, constituem, na verdade, mais da metade da população.

Foucault¹¹, em fins da década de 1970. Atentarmos para esse período é relevante na medida em que se considera que a produção do filósofo pode ser dividida em três fases teóricas. A primeira chamada de arqueológica, em que busca discutir a questão do saber, ou seja, como os discursos circulantes são delimitados em cada época; a seguinte, conhecida como genealógica, que em linhas gerais focaliza a questão do poder nas relações sociais ao mesmo tempo em que critica certas narrativas históricas ao propor uma análise de como se formam séries de discursos, e, por fim, a estética da existência, na qual se inserem mais diretamente as discussões relacionadas à subjetividade, conceito ligado ao fazer tanto da arqueologia do saber quanto da genealogia do poder.

Segundo Correia, é possível sintetizar as variadas discussões de Foucault como “a busca por um movimento disjuntivo que leve ao questionamento da razão, ou do pensamento, que rege nossos gestos mais cotidianos, nossas práticas” (2014: 106). Isso significa compreender que a realidade que nos cerca não nos é dada estaticamente, comportando assim transformações, que por sua vez, são preconizadas pelos próprios sujeitos. E nesse ínterim, é importante destacar que, ao mesmo tempo em que ele defendeu a ideia de que as ações e motivações do indivíduo são significativas, acreditou que há relações de poder que explicitam a hierarquia existente entre as diferentes pessoas de uma sociedade, baseada em variadas formas de jugo e preconceitos. Tais perspectivas permitem a visibilidade de grupos dominados e/ou subalternos da sociedade, o que viabiliza a problematização de suas reivindicações.

Nesse quesito também é indispensável falar das contribuições trazidas pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson¹² e pela História Social, que entre as décadas de 60 e 80, ampliou o mapa do conhecimento histórico e legitimou novas áreas de pesquisa:

¹¹ O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) possui vasto campo de estudos de Filosofia e História através do qual, em linhas gerais, buscou evidenciar que a história não é uma sucessão de fatos, mas sim, produtora de narrativas que incorporam algumas informações, excluindo outras. Para isso, a partir de suas três etapas teóricas: arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia dos modos de subjetivação, chega à elaboração de sua ontologia histórica que pressupõe “tornar difícil os gestos muito fáceis” e mostrar que há formas de exclusão que se traduzem por padrões de normatividade e por discursos. Não nos cabe aqui fazer uma análise muito pormenorizada desses estudos de Foucault, porém, os conceitos resumidamente evidenciados servem-nos de apoio para compreender a proposta da presente pesquisa na medida em que busca entender a dinâmica que cria grupos excluídos na sociedade. Para se aprofundar nessas teorias, ver: CORREIO, Christian Fernando R.G.V. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. Revista eletrônica Prometeus Filosofia. V.7, ANO 7, N. 15. ISSN: 21765960, 2014. Disponível em < file:///C:/Users/pcarb/Downloads/980-5216-1-PB.pdf>, último acesso em 25 de nov. 2018.

¹² Edward Palmer Thompson nasceu em 1924 em Oxford; iniciou seus estudos de literatura na Universidade de Cambridge, e logo se interessou pelo curso de história. Neste período filiou-se ao Partido Comunista inglês. Na época da Segunda Guerra, teve de interromper seus estudos para juntar-se aos exércitos ingleses. Ao fim dessa guerra, retornou a Cambridge, terminou seus estudos em história e casou-se com Dorothy, uma colega de história. Voluntariou-se com um grupo de ingleses, para participar da construção de uma ferrovia. Sobre esta experiência, Thompson referiu-se com entusiasmo aos novos valores de um socialismo nascente. Sobre esse assunto, ver: FÉNELON, Déa Ribeiro. Cultura e história social: historiografia e pesquisa. Proj. História. Revista do Programa de Estudos Pós graduados de História. ISSN 2176-2767 São Paulo (10) dez. 1993. Disponível em <file:///C:/Users/pcarb/Downloads/12105-29012-1-SM%20(1).PDF>, último acesso em 31 de março de 2020.

Essa ampliação fez surgir ou possibilitou a incorporação de inúmeras temáticas como o urbano, a mulher, a família, o crime, a infância, a educação e outros, todos reclamando um lugar dentro do contexto mais amplo da História Social e da temática da cultura. (FENELON, 1993: 3).¹³

Hobsbawn alerta-nos sobre o fato de que “a maior parte da história no passado era escrita para a glorificação e talvez para o uso prático dos governantes.” (1998:83), prática criticada pelos profissionais adeptos da História Social. Dessa forma, essa vertente historiográfica contribuiu para se refletir sobre a diversidade e a pluralidade das relações sociais, promovendo a inclusão de uma parcela considerável da sociedade nas narrativas que compõem a disciplina história, ao levar em consideração o aspecto cultural em contraposição à história somente política e econômica.

Não há dúvida de que ao lidar com a categoria “cultura” em todo o conjunto de sua obra, mas especialmente na Formação da classe operária, Thompson propõe outra maneira de buscar e de investigar as “experiências” dos trabalhadores, não apenas em suas relações econômicas, mas nos seus modos de vida, em suas lutas diárias, nos seus hábitos, valores, dietas, formas de vestir e de morar, de comemorar, de festejar, de cantar, de transmitir suas tradições orais, de viver com elas ou de resistir às transformações também como vivência cotidiana em seu dia-a-dia, e esta é uma nova maneira de ver a luta de classes em seu processo histórico. E é aí que podemos avaliar a maneira como essas experiências são elaboradas em termos culturais, incorporadas às tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais que podem se constituir em consciência de classe. (FENELON, 1995:10)

Parafraseando Fenelon (1993:8), a História Social ainda promoveu a valorização de temas do debate político presente, preocupou-se com a vida real mais que com as abstrações, concedeu importância à “história vista de baixo”, priorizou vivências mais que eventos sensacionais, bem como articulou uma maior identificação e empatia com o passado. Poderíamos pensar, eis aqui contemplados os sujeitos que são o foco da presente análise: as mulheres negras. Apesar de isso ser verdadeiro; não podemos tomar essa interpretação de maneira tão direta.

Os pressupostos da História Social abriram caminho para a inclusão de uma variedade de temáticas no campo da história, porém, foram necessárias, e são ainda, mais lutas no cotidiano e no discurso para legitimar as reivindicações e demandas dessas mulheres. A historiografia das mulheres, de modo geral, ganhou visibilidade no bojo do Movimento

¹³ Sobre esse assunto, ver ainda: THOMPSON, E. P. "A história vista de baixo" [1963] e "Modos de dominação e revolução na Inglaterra" [1976] **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. (org. A.L. Negro e S. Silva) Campinas, Editora da Unicamp, 2001, pp.185-201 e 223-226 e HOBBSAWN, E. J. "From social history to the history of society". *Daedalus*, (1971): 20-45. (Da história social à história da sociedade. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 83-105).

Feminista, que reivindicou e segue reivindicando o reconhecimento do papel das mulheres no decorrer da história, bem como no cotidiano, criticando sempre as relações de poder que subjugam esse grupo social¹⁴.

Como todo movimento histórico, o Feminismo passou por transformações. Tendo início no século XIX, com atitudes reivindicatórias de operárias inglesas por melhores condições de trabalho, pela equiparação salarial entre homens e mulheres e espalhando-se para outros países europeus e americanos, chegou ao século XX, trazendo novas requisições: “prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005)¹⁵. O que era contestação no âmbito de direitos contratuais e públicos, dentro daquele momento, hoje conhecido como Primeira Onda Feminista, expandiu-se para o campo privado da vida ao questionar toda e qualquer subordinação da mulher em relação ao homem, dando forma à Segunda Onda Feminista, e posteriormente à Terceira Onda Feminista, com críticas sociais mais radicalizadas e abrangentes, como podemos constatar na seguinte análise de Colling e Tedeschi (2019):

a segunda onda, assinalada nas décadas de 1960 e 1970, é caracterizada pela crítica ao etnocentrismo, em aliança com os movimentos norte-americanos pelos direitos civis e pelas lutas anti-colonialistas, nos EUA e na Europa, e a emergência das feministas negras, entre elas Ângela Davis e Alice Walker; a terceira vaga, a partir dos anos 80 do mesmo século, é momento em que se pontua a acentuação dos movimentos e do pensamento social na direção de uma radicalização da crítica ao racionalismo essencialista e às categorias da identidade, particularmente de sexo-gênero, raça-etnia e classe social (COLLING; TEDESCHI, 2019: 252)

Portanto, o feminismo negro interseccional, que se estruturou a partir de análises críticas referentes ao feminismo, questiona justamente a falta de atenção às pautas específicas das mulheres negras. Autoras militantes e feministas como Audre Lorde, bell hooks, Angela

¹⁴ Para maiores informações sobre a Historiografia das Mulheres e Movimento Feminista, ver: Michelle Perrot. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs). **Dicionário crítico de gênero**. prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

¹⁵ Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as historiadoras e historiadores ao pesquisar e estudar a história das mulheres, utilizaram ao longo dessa empreitada termos diferentes em cada momento histórico. Para se referir a tais sujeitos ou à sua história, já foram utilizados os termos: “mulher”, “gênero” e mais recentemente, “mulheres” e “relações de gênero”. Essas mudanças nem de longe foram aleatórias, pelo contrário, buscam evidenciar as ações do cotidiano dos indivíduos que levam às atitudes discriminatórias, preconceituosas e pouco democráticas. Sobre essa análise, ver: SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>, último acesso em março de 2021; PEDRO, Maria Joana. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na análise histórica**. História [online]. 2005, vol.24, n.1 [citado 2021-03-14], pp.77-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>

Davis, Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, só para citar algumas, comentam que as discussões acerca da especificidade do feminismo negro repetem-se pelo fato de seus objetivos - em linhas gerais, o fim do machismo e do racismo- ainda não terem sido alcançados.

É importante salientar que essa dinâmica de visibilidade se dá através de, ou pelo menos é corroborada por processos educativos, sobretudo na área do ensino de História, como nos adverte Fonseca:

O estudo de História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver. (2009: 40).

Pensar a prática educativa em História nesses termos significa levar em consideração o dia a dia das crianças e dos jovens discentes, bem como os seus anseios, a fim de construir um conhecimento de fato significativo para essa parcela da sociedade, que vive num mundo em que a realidade é diversa, apesar de bastante hierárquica.

Ainda é relevante destacar que no âmbito da docência já se observou que a aprendizagem significativa é aquela que confronta a realidade com uma nova informação, criando assim um novo conceito repleto de consistência e de criticidade. É por isso que: “o saber histórico deve possibilitar e fundamentar alternativas para que o aluno se valorize como sujeito ativo em sua aprendizagem, percebendo-se como construtor do conhecimento.” (SELBACH, 2010:19) Nesse ínterim, não cabe mais ao/à docente transmitir conhecimentos rígidos e unilaterais em sala de aula, mas agir como um/a mediador/a e promover o diálogo com os/as estudantes a fim de perceber suas reais necessidades de aprendizagem para serem sujeitos de seu próprio cotidiano.

Em se tratando de formação integral para a cidadania, conforme os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a problematização dos assuntos relacionados aos temas de raça e gênero é de suma importância, uma vez que visa eliminar os preconceitos persistentes no meio social contra os negros e as mulheres, sobretudo as mulheres negras, que acumulam ambas as discriminações; e assim melhorar as condições de vida desses indivíduos, assim como ampliar suas expectativas pessoais. É relevante frisar que tais debates foram intensos e levaram à reestruturação dos currículos.

Martha Abreu e Hebe Mattos lembram que as determinações legais em qualquer área social, mas, sobretudo na educacional, são frutos de pressões e negociações, nas quais os movimentos sociais organizados possuem papel ativo:

desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008: 6)

Os currículos e as práticas pedagógicas possuem historicidade, portanto, não são rígidos e fixos; modificam-se com o tempo, de acordo com as demandas da sociedade, como podemos constatar na reflexão do excerto acima: movimentos negros e antirracistas conquistaram um novo lugar social e político. O que promove mudanças na educação. E essa dinamicidade só se realiza a partir de uma prática educativa que faça uso do exercício da crítica, que segundo Fonseca, “é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re) construção da História” (2009: 56) com vistas a romper com o *status quo*. É esse o sentido que devemos perceber no estudo da História: problematizações de temas que busquem transformar realidades insatisfatórias. Essas nos fazem pensar nas relações entre indivíduo e sociedade, elucidadas por Celso Castro e Julia O’Donnell (2014: 69), na seguinte afirmação: “(...) nossos projetos e trajetórias não dependem apenas de nossas virtudes e desejos, mas estão, em grande medida, condicionados pelo contexto social do qual fazemos parte.” Isso significa que, aquilo que se projeta para si mesmo no futuro está, em grande parte, fincado numa realidade social, que permite, ou não, a concretização de determinados projetos pessoais.

A tese de doutorado de Mariléa de Almeida (2018) traz discussões e análises que exemplificam essa dimensão histórica dos acontecimentos. A autora realiza uma profunda análise sobre o protagonismo feminino em comunidades quilombolas contemporâneas do Rio de Janeiro. Para isso, primeiro relembra o contexto de criação das comunidades quilombolas:

Em 1988, quando foi criado na Constituição Federal o direito territorial dos chamados *remanescentes das comunidades de quilombos*, falar sobre quilombos significava tratar dos heroicos atos de homens como Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba, Manoel Congo. De todo modo, a promulgação do direito foi comemorada como uma vitória na luta antirracista, já que, de forma inédita, a legislação concedia o direito a setores da população negra.

Entretanto, durante quase uma década após a criação do dispositivo jurídico, a aplicabilidade da lei ainda esbarrava na definição tradicional de quilombo, entendido como *lugar isolado onde os negros se refugiavam*. (ALMEIDA 2018: 24)

No trecho destacado, é possível verificar que para fazer valer através da legislação o direito dessas pessoas à terra, foi necessário heroicizar determinadas figuras da história brasileira, que antes eram postas à margem: Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba e Manoel Congo. Duas questões a se destacar: o fato de que tornar herói geralmente desumaniza e folcloriza os indivíduos, conforme podemos perceber com a discussão de Mariléa Almeida (2018), e o fato de que todos os líderes reconhecidos historicamente são homens, naquele primeiro momento. Apesar desses limites, a promulgação desse direito “foi comemorada como vitória na luta antirracista”. Isso provavelmente porque, naquele contexto, as discussões do âmbito feminista, sobretudo dos feminismos negros, não eram tão difundidas, fazendo com que, naquela conjuntura, o reconhecimento somente de personalidades negras masculinas fosse facilmente aceito por aqueles e aquelas que lutavam contra o racismo.

Além disso, as promessas de melhorias na condição de vida dessas populações ao serem denominadas e reconhecidas como remanescentes das comunidades de quilombos pela constituição de 1988 geraram esperança em um futuro melhor; mesmo que, como podemos perceber ainda através do excerto, que esse futuro melhor chegasse a passos morosos. E essa morosidade na aplicabilidade da lei, que se verifica até hoje, é fortemente combatida entre aqueles/as que residem nas comunidades quilombolas.

Quando falamos sobre trajetórias dos indivíduos em história, é importante pensar sobre os conceitos de memória e identidade, pois, tanto uma como a outra “é uma construção social sujeita a redefinições no tempo; ambas podem ser negociadas e estão expostas a rearrumações, questionamentos e disputas” (MARTINS, 2007:18) Podemos dizer então que a memória coletiva cria e recria identidades, através de um processo histórico dinâmico que depende das ações dos sujeitos sociais. E é por isso que Le Goff afirma que: “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2003, 447)

É, por conseguinte, esse trabalho, sobre o qual alude Le Goff, que devemos preconizar ao ensinar história: buscar a libertação dos seres humanos através da história e confrontando as mentalidades que as aprisionam no momento atual, pois ainda existem muitos grupos sociais tolhidos em seus direitos e liberdades individuais. No caso das mulheres, e, sobretudo, das mulheres negras e pobres, há muitas barreiras para seus projetos

personais, as perspectivas de futuro tendem a ser limitadas. Certamente é o peso dessa dinâmica que, geralmente, impede ou dificulta que mulheres afrodescendentes alcancem postos de comando empresariais ou públicos, ou estejam protagonizando novelas ou grandes produções cinematográficas. Ou mesmo meninas descontentes com seu tipo de cabelo, e desejando tornar-se empregadas domésticas. Um dos objetivos do ensino de história, portanto, consiste em desnaturalizar essas projeções, a fim de promover uma sociedade onde as pessoas possam desenvolver todas as suas potencialidades. No bojo destas questões, novos temas, outrora ignorados, ganham proeminência no estudo da história.

Renilson Ribeiro (2007) analisa e discute as mudanças ocorridas nos conteúdos apresentados nos livros didáticos¹⁶ dessa disciplina e nota que, por um lado, houve transformações na abordagem historiográfica de vários assuntos, sobretudo os ligados às causas de grupos de minoria, conforme podemos observar em sua fala:

No contexto das transformações ocasionadas pela crise do regime militar pós 1964, o ensino de História encontrou-se diante do dilema de permanecer a difundir a chamada “História oficial” ou de renovar seus objetivos e suas abordagens, seguindo a direção dos ventos que partiam do processo de democratização do país entre 1980 e 1989. Diversas foram as propostas de mudanças programáticas e metodológicas, algumas delas ajudando, de maneira efetiva, no abalo das estruturas do tradicionalismo arraigado no ensino da disciplina.”

(...) “outros sujeitos sociais, de maneira progressiva, foram incorporados nos estudos historiográficos dos anos 80: mulheres, negros, escravos, homossexuais, prisioneiros, loucos, crianças constituíram uma ampla gama de excluídos, que reclamaram seu lugar na História social do país. (RIBEIRO, 2007: 43-44)

De acordo com o exposto acima, inferimos que a “História Oficial”, ou seja, aquela ligada à política e aos grandes heróis, após a queda da ditadura militar no Brasil, foi dando espaço a uma forma de conceber as narrativas históricas de modo mais diversificado. Significa que as reivindicações de muitas pessoas subjugadas na sociedade passaram a ser levadas em consideração. É nesse contexto que se inserem as discussões sobre raça, gênero e, inclusive às de classe, que de certa forma já apareciam num contexto anterior (MUNAKATA, 2013)¹⁷.

¹⁶ Vale lembrar que, em muitos casos, o livro didático é o único recurso de contato com o conhecimento histórico de muitos e muitas jovens brasileiros/as. Portanto, pensar sobre quais são os conteúdos e como são apresentados é bastante relevante. É necessário sempre fazer uma análise crítica a fim de intervir de modo adequado, e assim, evitar perpetuação de preconceitos.

¹⁷ Sobre essa questão, ver: MUNAKATA, Kazumi. Da didática da história à história da História ensinada. Revista História Hoje, V.2, N°3, p. 251-267, 2013. Disponível em < <file:///C:/Users/pcarb/Downloads/80-150-1-SM.pdf>>, último acesso em março de 2021.

Por outro lado, e lamentavelmente, as reflexões dessa natureza nem sempre estão inseridas nos materiais trabalhados com os/as estudantes da Educação Básica, conforme o seguinte exemplo, apresentado por Ribeiro:

Aos negros, nas páginas brancas dos livros didáticos, continua cabendo ainda a função de personagem secundário, marginalizado, assistindo à atuação dos grandes sujeitos históricos em cena, na sua maioria, brancos ou coadjuvantes dos brancos. Ainda são descritos como submissos, inferiores, exóticos – sujeitos distantes do que se convencionava chamar de sujeito universal: branco, masculino e cristão. (2007: 46)

Essa constatação nos traz preocupações, pois relegar um grupo social a um espaço único de submissão e subalternidade é, em outras palavras, marginalizá-lo; não considerá-lo sujeito de direitos. E quando isso ocorre num material destinado à prática de ensino como um livro didático, percebemos como seu papel “na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores de poder e pelo Estado.” (BITTENCOURT, 2009: 73) Desse modo, é sempre necessário no ensino de história reiterar aos discentes a necessidade do senso crítico diante de todos os temas trabalhados para que não se propaguem mais preconceitos dos mais diversos, nem histórias de heróis que relegam à marginalidade alguns personagens históricos; ocorrências ainda muito corriqueiras.

Segundo Ribeiro (2007), personagens da história tradicional/oficial como a Princesa Isabel ou Joaquim Nabuco continuam tendo proeminência quando o assunto é abolição da escravidão, mantendo o fato de que o branco continua sendo o único agente histórico, o que nas palavras de Ricardo Oriá (1995), seria a permanência da ideia de que o processo abolicionista teria sido uma “concessão humanitária”; excluindo assim, todo o protagonismo da população negra.

A nova historiografia sobre o abolicionismo vem criticando essa suposta “concessão humanitária” e problematizando as questões que teriam retirado dos/as negros/as escravizados/as todo o protagonismo naquele processo. Célia Marinho de Azevedo (1987), por exemplo, investiga o abolicionismo, questionando a suposta falta de protagonismo das pessoas subjugadas, e faz a seguinte reflexão:

Até meados da década de 1880 temos como enfoque privilegiado a escravidão, o negro e sua rebeldia, o movimento abolicionista e as sucessivas tentativas imigrantistas, enfim o chamado momento de transição para o estabelecimento pleno do trabalho livre. A partir da data da abolição, o tema da transição deixa subitamente de existir e o negro, como que num passe de mágica, sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu. Simultaneamente a essa troca de personagens históricos, introduzem-se

novos temas, tais como desenvolvimento econômico industrial, urbanização e formação da classe operária brasileira, com base numa população essencialmente estrangeira. Essa substituição de temas e de enfoques tem sido justificada de modo sucinto e algo taxativo: o negro apático para o trabalho livre e acostumado à coação de um sistema irracional de produção, não pôde fazer frente à concorrência representada pelo imigrante europeu, trabalhador este já afeito a uma atividade disciplinada, racionalizada e regulada a partir de contrato de compra e venda da força de trabalho. (AZEVEDO, 1987: 20-21 – grifo meu).

Vemos, portanto, que a historiografia foi, num primeiro momento, omissa no que se refere à atuação da população escravizada no processo abolicionista, embora, atualmente, haja muitos estudos recentes sobre a participação dos negros nesse processo¹⁸. O tema da imigração europeia, naquele momento, passa a ter grande visibilidade e os/as negros/as passam a ser desqualificados/as para o trabalho livre devido sua longa condição de escravo. A autora analisa essa questão através de um viés interessante e inusitado: o do medo. O discurso imigrantista, assim, teria triunfado devido aos casos de revoltas, rebeliões, fugas perpetradas pelos negros e negras escravizados/as, ou seja, devido ao receio do que a população negra, escravizada durante séculos, poderia fazer contra os grupos sociais dominantes diante de sua liberdade, como podemos observar no seguinte trecho:

Quero com isso sugerir que os deputados provinciais de São Paulo foram sendo impulsionados para uma postura imigrantista e mais abertamente racista, à medida que se avolumavam a indisciplina e rebeldia dos escravos com a recrudescência de ódios seculares" (AZEVEDO, 1987: 159).

Dessa maneira, apagar a memória de uma história de luta contra a opressão e em favor de um processo abolicionista era uma forma de manter a ordem social e o *status quo*.

Observamos esse discurso reverberando ainda em sala de aula atualmente, quando detectamos essa falta de protagonismo das pessoas escravizadas frente ao processo de abolição em materiais didáticos, como mencionado acima; o que nos demonstra a urgência em continuar trabalhando temáticas que contemplem as relações étnico-raciais.

No que tange às imagens veiculadas em livros didáticos “no Brasil, existem trabalhos que buscam analisar como determinados segmentos sociais tem sido representados, especialmente os indígenas e a população negra, nos diversos livros escolares.” (BITTENCOURT, 2009:75). Ana Célia Silva (1995) foi pioneira nessa empreitada, em seu

¹⁸ Sobre esse tema, é possível consultar: ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação** abolição, raça e cidadania no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2009; FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade**: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006; MACHADO, Maria Helena. **O plano e o pânico**: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: EDUSP, 2010.

livro “A discriminação do negro no livro didático”; nele, observou como eram raras as imagens da população negra em materiais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (antigos 1º e 2º ciclos) da década de 1980, e que quando existiam, eram marcadas por desumanização e estigma. Oriá (1995), na mesma linha, analisou livros didáticos de grande circulação no país na década de 1990¹⁹ e notou, assim como Silva (1995), que eram raros os livros que traziam a população negra em imagens. Quando o faziam, as representações costumavam ser de subalternidade. E ao se tratar de mulheres negras, a situação se agravava ainda mais:

A mulher negra, por ser duplamente discriminada em nossa sociedade, também quase nunca aparece nos livros didáticos e quando o faz é de maneira caricaturada - a mulher negra é sempre a doméstica negra, geralmente gorda, busto saliente, ancas enormes e traços negróides bem acentuados, lembrando a figura da literatura infantil criada por Monteiro Lobato, a Tia Anastácia²⁰ (ORÍ, 1995: 160)

Atualmente, pesquisas similares apontam que, após a implantação da lei 10639, que tornou obrigatório o ensino de História da África do negro e da cultura afro-brasileira, houve mudanças na abordagem de alguns assuntos relacionados a esse tema. Por exemplo, Paula Ricelle de Oliveira e André Ricardo Barbosa Duarte (2014) analisaram seis livros didáticos de História com altos índices de venda no país: três anteriores e três posteriores à implantação da referida lei. Perceberam que os mais recentes apresentam algumas modificações.

A mensagem evidente dos conteúdos nos livros em questão é essa: os afrodescendentes foram libertos por força de sua mobilização (sobretudo nos quilombos), ou por uma organização e movimento político com objetivos econômicos, que atendiam aos interesses das elites que transitavam de um modelo de produção agrário para o industrial-urbano. Não há uma participação e contribuição dos negros na construção da memória e da identidade coletiva da nação considerada para além desse aspecto histórico. (OLIVEIRA, 2014: 13)

Se por um lado, podemos inferir que os afrodescendentes passaram a ser vistos em algumas análises com maior protagonismo, também é verdade que ainda continuam negligenciados na construção da memória e da identidade da nação, uma vez que aparecem

¹⁹ Para a análise realizada, foram definidos pelo autor, os livros de maior circulação na rede pública e privada de ensino em Fortaleza, durante o ano de 1993. São eles: Coleção "Mundo Mágico" (Editora Ática), Coleção "Ainda Brincando" (Editora do Brasil), "Caminhando Nordeste" e "Caminhando Ceará", ambos da Editora FTD, "Eu Gosto de Estudos Sociais" (Editora Nacional) e da Editora IBEP: "A Criança, sua Família e sua Escola", "A Criança e sua Comunidade", "A Criança e o Município", "A Criança e o Brasil". Conferir em <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5790/4798>>, último acesso em 04 de dez. 2018.

²⁰ Aqui vale lembrar que as obras infantis de Monteiro Lobato têm sido analisadas à luz da resistência ao racismo e, assim, denunciadas por seus conteúdos fortemente preconceituosos que relegam os/as afrodescendentes às situações de inferioridade e subalternidade. Sobre isso, ver: www.unicamp.br/iel/outros/lobatonegros.pdf

sendo protagonistas apenas quando o assunto é escravidão. A imagem de afrodescendentes ainda está muito ligada ao de descendentes de escravos e não de descendentes de africanos escravizados que hoje constituem brasileiros e brasileiras, sujeitos de direitos. E mais que isso, muitos livros didáticos mantêm em seus textos e imagens, a condição subalterna relegada às pessoas negras de nossa sociedade, mesmo com as orientações da referida lei.

Para o professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), mesmo após 130 anos de abolição, ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente no Brasil. “A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional”, lembra. (GOMES; MARLI, 2018)

Tais fatos são sintomáticos de uma sociedade em que o racismo, o machismo e a desigualdade social estão ainda muito presentes e atuantes. Por isso, questionar e refletir sobre essas práticas sociais ainda é de suma importância, a fim de estabelecermos “ações que contribuam para associar as populações africanas às questões atuais e sociais” (CARGNIN, 2014: 3).

As reflexões e os questionamentos aos quais aludimos nos parágrafos acima geram repercussões em forma de movimentos sociais de causas específicas, pois:

Ao lado das inovações historiográficas e pedagógicas do período, não podemos perder de vista o papel desempenhado pelos movimentos sociais no processo de redefinição do presente e do passado do Brasil pós-ditadura militar. A agenda de lutas por parte destes movimentos passou a fazer parte das críticas e revisões feitas ao currículo e principalmente aos livros didáticos de História. (RIBEIRO, 2007: 45)

Os movimentos sociais possuem papel fundamental na luta por melhorias e por valorização e só ocorrem através da tomada de consciência coletiva de determinada exploração e sujeição, que advém da explicitação do problema, da violência sofrida e de uma profunda reflexão. Por isso que romper com o silêncio dos grupos invisibilizados é tão necessário. Foi assim que movimentos feministas e movimentos negros passaram a se organizar: reunindo pessoas que viviam as mesmas opressões e discutindo-as com vistas a compreender os mecanismos de exclusão social para poder lutar contra eles. E para haver essa compreensão:

É importante que se ensine História para que os alunos possam questionar a realidade, identificando seus problemas e descobrindo formas político-institucionais que possam ajudar a resolvê-los. Aprender História é importante para que se valorize o patrimônio sociocultural e o direito de cidadania como condição de fortalecimento da liberdade de expressão e da democracia, único sistema capaz de manter o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (SELBACH, 2010: 38)

O ensino de História nesses moldes de estudos não heroicizantes, contemplando variadas narrativas, portanto, é necessário, e deve ser incentivado a fim de inspirar justiça, integridade, solidariedade, empatia, autoestima e coragem de acreditar que um futuro melhor é possível.

1.2 – Movimentos sociais

É de grande importância termos consciência de que os movimentos sociais²¹, sejam eles de qualquer natureza, subsistem enquanto há motivação para a luta, ou seja, enquanto os incômodos, os desconfortos, as desigualdades ou os problemas envolvendo os atores sociais partícipes das agrupações estiverem ativos.

Portanto, vale evidenciar que as reivindicações de grupos sociais organizados não desaparecem de uma hora para outra com ações repressivas, uma vez que as atitudes preconceituosas permanecem, gerando novamente uma onda de revolta e de busca por mais direitos e igualdade social. Pensando assim é que na sequência serão apresentados alguns fatores que levaram muita gente a se rebelar em momentos diferentes da história do país contra os preconceitos de raça e de gênero, culminando assim, com a estruturação de movimentos antirracistas e feministas organizados separadamente e também, de movimentos feministas negros, que estão diretamente relacionados com o tema aqui proposto.

1.2.1 – Apontamentos sobre racismo e a sobre luta antirracista no Brasil

Para iniciarmos as discussões aqui propostas vale partirmos das seguintes ideias:

Ocorreu uma naturalização da prática de escravizar os negros, o que foi fundamentado por um conjunto de explicações científicas e religiosas de cunho ideológico que se respaldaram em argumentos comparativos entre as sociedades africanas e europeias, e cujo critério de superioridade esteve, o tempo todo, atribuído aos brancos, em detrimento dos negros. A naturalização da escravidão dos negros, construída a partir da visão dos

²¹ Movimento Social é a ação coletiva de um grupo organizado que tem como objetivo alcançar mudanças sociais por meio do embate político, dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico. Sobre esse assunto ver: GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>, último acesso em 26 de abril de 2020.

européus, se baseou na crença de que aqueles possuíam maus costumes, aparência feia e ausência de alma e que, portanto, seriam seres destituídos de humanidade. (CRUZ, 2016: 163)

Como nos lembra Lucilene Reginaldo (2021), essa:

crença (que já foi considerada ciência, e que também podemos chamar de ideologia) de que a humanidade pode ser classificada em raças diferentes e desiguais em capacidades físicas, morais e intelectuais tem uma história (REGINALDO, 2021: 124).

E essa história nos alerta para o fato de que desde o Século das Luzes, as teorias raciais:

criaram as bases científicas para a racialização da humanidade. Em resumo, essas teorias, não por acaso, chegaram à conclusão de que o homem branco ocidental estava no topo da pirâmide da espécie, o que justificava seus privilégios, direitos e o domínio sobre aqueles que foram classificados como inferiores (REGINALDO, 2021:124).

Dessa maneira, naturalizar o processo de escravidão que existe na história da humanidade, desde tempos muito longínquos, aos negros, já é uma forma racista de pensar. E internalizar a superioridade dos brancos de forma a-histórica é legitimar as práticas racistas no nosso cotidiano.

O Brasil é um país no qual cerca de 54% da população atual é formada por pessoas negras, descendentes de africanos e de africanas que foram escravizados/as. E isso é um dado relevante, na medida em que “a escravidão, em primeiro lugar, legitimou a inferioridade, que de social tornava-se natural, e, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania”. (SCHWARCZ, 2012, 37) Isso significa dizer que a ideia de inferioridade desumanizou indivíduos, que foram escravizados e, posteriormente, seus descendentes livres, que não foram reconhecidos como sujeitos de direitos.

Silvio Luiz de Almeida, diante da existência dessa forma de discriminação em nossa sociedade, faz uma relevante análise em seu livro “o que é racismo estrutural?”. Elenca e discute três formas de racismo: o individualista, o institucional e o estrutural. Lembra o autor que o racismo no formato individual se caracteriza por casos isolados em que a discriminação é direta e considerada crime na atualidade. São os casos isolados que quando vão para a mídia sensibilizam a população. Já o racismo institucional, podemos dizer: é “mais aceito”, caracteriza-se pela hegemonia de um grupo social dentro das instituições. Nos dizeres de Almeida:

(...) é no interior das regras institucionais que os indivíduos tornam-se sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências. (...) Assim, detém o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade, regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. (ALMEIDA, 2018:30-31)

A normatização e a naturalização do racismo só ocorrem, portanto, devido a mecanismos institucionais que se reinventam com vistas à manutenção do *status quo*. É diante desse aspecto que podemos falar em racismo estrutural, pois as instituições só são racistas porque a sociedade é racista em sua estrutura. Como assinalou Schwarcz, a sociedade brasileira colonial legitimava a inferioridade dos/as afrodescendentes, mas o racismo da atualidade, como nos adverte Almeida, é estrutural. Além disso, o racismo “se impôs como crença e ideologia para garantir a manutenção de privilégios sociais, econômicos e políticos aos que se supõem racialmente superiores”. (REGINALDO, 2021: 128).

Adilson Moreira (2018) também comenta situações do cotidiano relacionadas ao racismo estrutural ao dissertar sobre o conceito de “racismo recreativo”, que consiste em se divertir com as práticas racistas. O autor apresenta-nos um quadro social de imensa falta de sensibilidade com as pessoas de pele negra: piadas racistas grassam em programas de humor, entre rodas de amigos, na fila de supermercado, nas ruas, entre tantos outros espaços.

Há quem pergunte a uma mulher negra que compra bananas, se há muitos macaquinhos em sua casa; há humorista que, ao ser repreendido por um de seus seguidores que se sentiu ofendido por piadas racistas, pergunta: quantas bananas o sujeito queria para esquecer a controvérsia. Ou outro ainda, que ao se referir a um episódio racista perpetrado por um jornalista, comenta que sua atitude de dizer que buzinar era coisa de preto foi um equívoco e que as pessoas não deviam pensar dessa maneira já que “negros não tem intenção de chamar atenção para seus carros roubados.” (MOREIRA, 2018:16). Isso sem contar as expressões racistas muito utilizadas ainda hoje: “a coisa tá preta” (para se referir a algo ruim) ou “cor do pecado” (ligada à sexualidade das mulheres negras, sobretudo), “samba do crioulo doido”, “mercado negro”, “lista negra”, “ovelha negra”, “cabelo ruim”, “magia negra”, “serviço de preto”, “humor negro”, todas, expressões com conotações negativas ou inferiores relacionadas às pessoas negras.

Muitas pessoas pronunciam repetidamente tais expressões sem se darem conta do quanto são agressivas com uma grande parcela da população brasileira, ou o que é pior, acreditam realmente na inferioridade das pessoas afrodescendentes de forma naturalizada.

O que nos cabe compreender é que o estabelecimento de relações raciais desiguais possuem raízes profundas em nosso processo histórico, como mencionado anteriormente. As cenas de nossa memória coletiva sobre a escravidão geralmente nos remetem aos negros e às negras escravizados/as submissos/as, realizando trabalhos pesados, sendo açoitados/as, de forma passiva e por fim, sendo salvos e salvas dessa cruel realidade por uma princesa de família europeia e branca. E assim, passaram a viver livremente num país que logo se tornaria democrático com possibilidades para todos contribuírem culturalmente com a construção da nação brasileira e, por conseguinte, ascenderem socialmente desde que não deixassem a preguiça, a indolência e a malandragem tomarem conta de si mesmos/as. Eis a ideia de meritocracia, tão propalada na atualidade. Tal versão da história exclui inúmeras narrativas, que devem compor a história das relações étnico-raciais no Brasil, que vem sendo reclamadas por diversos grupos sociais, ao longo do século XX e nesse início do século XXI, que lutam contra as práticas racistas que vigoram em nosso país e que visam elucidar as reivindicações de pessoas que sofrem com esse racismo estrutural, bem como torná-las sujeitos de direitos de fato. Essas lutas nos levam, primeiro, a compreender que:

“Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.” (SCHWARCZ, 2012, 34)

Diante de tal definição, podemos inferir que a categoria raça é uma construção social²², para subjugar um grupo a outro, e não um dado biológico, mas as consequências da crença nessa categoria são as atitudes racistas; e essas são bastante reais, como podemos verificar no trecho do poema “Deu (s) branco” de Luz Ribeiro, escritora negra brasileira, integrante do Movimento Slam das Minas:

Deus, eu sou regada todos os dias com menosprezo,
e sem jeito que sou, me firo,

²² É por esse motivo que os movimentos negros, de maneira geral, preferem a expressão étnico-racial ao invés de apenas raça, uma vez que essa aborda apenas diferenças físicas e um forte cunho hierárquico, enquanto o termo etnia carrega em si diferenças socioculturais sem julgamentos de valor. O conceito de raça perpassa ainda os movimentos sociais antirracistas porque o vocábulo é muito difundido. Sobre isso ver: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

por insistir em plantar amor.
 E se ainda assim, num único dia,
 eu retroceder as escadas e devolver a sua tirada
 com tapa na cara, dirão: exagero.
 Mas só eu e as minhas irmãs
 Sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.²³

Quando a poetisa negra diz que “só eu e as minhas irmãs sabemos o que é vestir preto o dia inteiro”, ela chama a atenção para as dificuldades de possuir uma pele escura diante de tanto preconceito racial que há na sociedade brasileira, diante de uma infinidade de discriminações.

O mais preocupante é que estamos nos referindo a uma sociedade na qual, durante muito tempo, prevaleceu a ideia da existência de uma democracia racial, na qual o Brasil era:

desenhado por meio da imagem fluvial, na qual três grandes rios compunham a mesma nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro, mais diminuto, composto pelos negros. Lá estariam todos, juntos em harmonia, e encontrando uma convivência pacífica cuja natureza só ao Brasil foi permitido conhecer. (SCHWARCZ, 2012, 27)

Essa “convivência pacífica” referida no excerto acima é inequivocamente uma falácia; uma maneira de denotar um país harmonioso, na medida em que esconde uma miríade de desigualdades sociais e preconceitos arraigados uma vez que podemos observar que a convivência entre brancos e negros no país não é tão constante e amigável quanto se costumava propagar com o mito da democracia racial (MUNANGA, 2016).

Basta fazermos alguns apontamentos para percebermos esse engodo: uma comparação rápida informal mostra-nos como é pequeno o número de negros e de negras em condomínios luxuosos ou em escolas particulares e como esse número aumenta se voltarmos nossa atenção para as periferias e escolas públicas. Isso nos diz que a pobreza no Brasil tem cor. Dados do IBGE mostram-nos que em 2018 68,6% dos cargos gerenciais no país eram

²³ O link para assistir à performance de Luz Ribeiro declamando seu poema na íntegra é o seguinte: <<https://www.youtube.com/watch?v=ST4Y75KpKKE>> A leitura e a escuta atenta desse poema foi decisiva para a escolha dos poemas do Slam como fontes para esse trabalho e para a elaboração da proposta pedagógica. Partindo da ideia de que instrumentos culturais podem contribuir para a atitude de se colocar no lugar do outro atrelado à sensação que tive tanto ao ler esse poema quanto ao ouvir as duras falas de várias de minhas alunas, é que optei por produzir um material didático que utilize o recurso cultural das poesias do Slam a fim de atuar pedagogicamente no processo de aquisição de empatia entre os/as jovens, bem como na promoção do sentimento de autoestima, já que muitas das poesias trazem além de conteúdos de denúncia de violências físicas ou simbólicas, conteúdos de encorajamento.

ocupados por pessoas brancas e somente 29,9 % por pessoas pretas e pardas, num país, que como já vimos possui em torno de 54% da população afrodescendente.²⁴

Dessa maneira, os altos cargos profissionais dificilmente são ocupados por pessoas negras, que, na maior parte das vezes, são empregadas, principalmente, em trabalhos braçais, de menor qualificação: domésticas, porteiros, motoristas de ônibus, pedreiros, trabalhadores da construção civil, entre outros. Pensar que a harmonia impera num cenário como esse, é no mínimo, ingênuo, quando não extremamente leviano, com vistas a manter determinada estrutura de sujeição social.

As iniciativas descritas denotam preocupação com a equidade racial, porém, práticas racistas continuam a existir no cotidiano sem as devidas punições, as cotas ainda não atingem a totalidade das instituições brasileiras e também, nem sempre as referidas leis estão sendo plenamente respeitadas.

Ainda sobre a ideia equivocada da “democracia racial”,²⁵ Munanga lembra que:

O negro é visto como um sujeito dócil e subordinado à elite branca, biologicamente inferior, que aceita essa situação e mantém uma relação de cordialidade com os senhores e senhoras de escravos. Além disso, o mito da democracia racial inculca na mentalidade social da nossa sociedade a ideia de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes viveram e ainda vivem relações raciais harmoniosas e menos tensas do que aconteceu em outros países escravocratas do mundo. (MUNANGA, 2016:131)

Se assim fosse, o que justificaria então a existência de uma lei que pune crimes de racismo de cor? Ou que oferece cotas raciais em instituições universitárias ou concursos públicos? Ou o que torna o ensino da África obrigatório em bancos escolares ou as leis de cotas raciais? Ações afirmativas como essas existem para minimizar os efeitos das discriminações ocorridas no cotidiano e deveriam ser transitórias, até que uma equidade étnico-racial fosse alcançada, assim como as ações racistas deixassem de ocorrer em virtude da conscientização. O exemplo de Márcia Lima é emblemático para pensarmos a persistência das gigantescas desigualdades de oportunidades entre brancos/as e negros/as no dia a dia, o que requer políticas públicas eficazes a fim de gerar equidade social. Márcia é professora de Sociologia da USP e estuda desigualdade racial no acesso à educação superior. Ela faz parte dos 120 professores negros que compõem o quadro de 6.000 docentes da universidade;

²⁴ Dados retirados da Revista Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica n.41. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>, último acesso em junho de 2020.

²⁵ Sobre isso, ver também: GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, pp. 269-287. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>>, último acesso em junho de 2020.

número que por si só já nos mostra a o tamanho dessa disparidade. Em entrevista à revista Carta Capital, Lima²⁶ ao defender as políticas de cotas raciais para ingresso às universidades, comenta:

As políticas de ação afirmativas são políticas públicas ou privadas voltadas para corrigir desigualdades relacionadas a determinados grupos. Esse é o princípio. A oposição é com a ideia de criar essa diferença, portanto o argumento de fundo não muda. A questão foi discutida e aprovada pelo Supremo Tribunal Federal, então já é constitucional.

Você apelar pro princípio de igualdade numa sociedade que gera tanta desigualdade gera contrassenso. Não tem como corrigir desigualdades tão profundas se você não atenuar especificamente nos grupos mais atingidos. Tem que melhorar a educação básica, tem que existir igualdade de direitos, mas enquanto a sociedade não produz direitos iguais ela tem que corrigir as formas de acesso à oportunidade. (LIMA, 2020)

Vemos assim como o errôneo conceito de democracia racial escamoteia o preconceito racial que gera os atos de discriminações, o que incide diretamente na vida prática de indivíduos negros que não se veem representados em vários espaços de poder e/ou prestígio social; realidade envolta numa ideia de que no Brasil todos e todas são respeitados/as igualmente, como podemos inferir do trecho abaixo:

Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem tê-lo. (...) “ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde atrás de uma suposta garantia da universalidade e igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. (SCHWARCZ, 2012, 31-32)

Não podemos menosprezar o fato de que os movimentos de lutas antirracistas, como apontado anteriormente, obtiveram ganhos reais; porém, isso não significa que não haja muito que fazer para tornar realidade todas essas reivindicações sociais. Há ainda, a necessidade de conscientizar uma grande parcela da população brasileira para que os preconceitos de gênero, de raça e também de classe sejam significativamente diminuídos até chegarem à sua extinção.

²⁶ LIMA, Márcia (entrevista). As cotas raciais são uma política liberal. **Carta Capital**, 2017. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/politica/as-cotas-raciais-sao-uma-politica-liberal/>> último acesso em 12 de junho de 2020.

Como nos lembra Djamilia Ribeiro (2018: 64) “foram 354 anos de escravidão e, depois, não se criaram mecanismos de inclusão para a população negra, como foram criadas para os imigrantes que vieram para cá no processo de industrialização.” O problema do preconceito racial é, portanto, uma questão do presente. Após a abolição da escravatura no Brasil, não se pensou no bem estar dessa parcela da população. O que ocorreu na verdade foi uma busca por seu isolamento. Essa falta de políticas públicas constituiu-se como um mecanismo de exclusão para a população escrava e liberta, após 1888; situação que legou aos/às afrodescendentes falta de oportunidades e de equidade, destinando a essa parcela da população as piores moradias, os subempregos, escolas ou hospitais com menos recursos que o necessário; isso, quando os possui: mecanismos de exclusão que no cotidiano promovem e reafirmam profundas desigualdades sociais.

Ainda no poema da slammer Ribeiro, comentado acima, podemos conferir a seguinte reflexão:

Eu não queria te questionar Deus,
Mas são anos que a história não muda.
Que são as mãos dos pretos sujas de cimento,
que são as minhas iguais a cuidar dos filhos da sinhá,
que sambam na nossa cara e acham que só sabemos sambar.

No excerto, podemos perceber as relações de trabalho estabelecidas em nossa sociedade que fixam locais de chefia e de subalternidade, o que a torna desigual, e acrescentando as considerações de Munanga (2016:172), “uma desigualdade que é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros.”

Observamos diante desses dados como os problemas econômicos estão atrelados à questão da raça e “é preciso compreender que os dados apontam para uma questão que está além do mérito ou sucesso individual das pessoas. Trata-se de uma desigualdade construída ao longo do processo histórico, político e social do país” (MUNANGA, 2016: 172)

Gonçalves e Silva (2000) apresentam algumas constatações interessantes para pensarmos o tratamento dispensado aos/às afrodescendentes em seu cotidiano, sobretudo, no que se refere ao processo educacional destinado à população negra brasileira, que pode ser resumido em dois termos: abandono e exclusão. Para embasar essa ideia, os autores remontam ao século XIX, no contexto da aprovação da Lei do Ventre Livre, que garantiria aos filhos e filhas de escravos/as, nascidos a partir da data da validação da referida lei, a liberdade.

Naquele momento, a sociedade brasileira, ainda imperial, mas em vias de se tornar republicana, preocupava-se com um projeto de nação que julgava importante pensar a

educação das classes populares; leiam-se negros e indígenas. Além disso, como afirma Noemi Santos Silva (2011) logo após a abolição havia “insegurança com a Abolição da escravidão e a necessidade de prover meios que garantissem a preparação dos cativos para a liberdade” (SILVA, 2011: 151). Por isso, existiram projetos de escolarização das massas populares, como podemos observar no trecho a seguir:

(...) alguns casos de escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino de seus cativos (GONÇALVES; SILVA, 2000: 135)

Tanto não era a intenção de mudar destinos, que a escolarização popular tinha o mote de instrução e trabalho; seu caráter não era emancipador, mas voltado ao controle senhorial e para fazer com que escravizados, libertos e ingênuos (filhos/as nascidos/as de mulheres escravizadas após 1871) recebessem “a instrução que os capacitaria a agir moralmente” e que “corrigiria os vícios intrínsecos à raça” (SILVA, 2011: 155). Não se tratava de se preocupar com o futuro e aprendizado desses indivíduos, mas treiná-los para que continuassem subjugados e para que valorizassem a cultura europeia em detrimento da africana, como nos adverte Mariléa dos Santos Cruz (2016):

O principal foco dos grupos comprometidos com a civilização brasileira era o controle das práticas culturais de origem africana. Aos poucos, as festas, os batuques, as danças, os ajuntamentos de pretos, a capoeira, os rituais religiosos foram se tornando caso de polícia. Ao mesmo tempo, estar associado a tais práticas culturais passou a soar negativamente, produzindo o distanciamento dos sujeitos que almejavam gozar de boa aceitação social. Almejar o modo de vida e as vantagens sociais concedidas aos de origem europeia não deixou de fazer parte da realidade dos povos que viviam no universo social dos estratos mais baixos, nos quais estavam incluídos os negros escravizados e os libertos, num contexto em que o destino das pessoas era determinado pelas marcas da sua origem. Sendo assim, parece compreensível que fosse comum, por parte de negros, forros ou escravos, vislumbrar a inserção na sociedade estabelecida, buscando aproximar-se o mais possível do padrão humano que desfrutava mais plenamente das benesses. (CRUZ, 2016: 165)

A existência desse “padrão humano branco” teve enorme influência na organização das escolas para escravizados, libertos e ingênuos, o que podemos verificar a partir dos acontecimentos que se sucederam à promulgação da Lei do Ventre Livre:

Quando se tem em vista que a lei de 1871 foi formulada no sentido de se prolongar qualquer medida drástica de erradicação da instituição escravista, reforça-se a ideia de que os grupos dirigentes preocupavam-se

amplamente com o futuro daqueles que se tornavam livres, mesmo que gradualmente. Logo, era firmada também a visão de que tanto cativos quanto libertos deveriam aprender a viver em condição de liberdade. É dessa maneira que surgem propostas de enquadramento desses indivíduos na sociedade livre por meio da instrução e da disciplina ao trabalho. A Lei do Ventre Livre reuniu ambas as expectativas quando definiu que a liberdade da criança ingênua deveria ser aproveitada sob os olhos e vigilância do senhor da mãe escrava, o qual inclusive teria o direito de explorar o trabalho do menor. (SILVA, 2011: 160-161)

Os senhores de escravos ficariam responsáveis pela instrução e educação das crianças livres de suas escravas, o que não foi bem aceito entre esse grupo social e que culminou com a lei nº2040, que garantia a isenção dos senhores nessa tarefa.

Dessa maneira, o Estado tomou para si essa incumbência, solicitando a entrega das crianças libertas para os órgãos competentes à época. Porém, pesquisas mostram que os donos de escravos, de maneira geral, não entregaram as crianças aos cuidados governamentais e nem cuidaram de sua educação. Além disso, sem a devida fiscalização, é fácil deduzir que muitas dessas crianças tornaram-se escravas, assim como seus pais. E há registros ainda de que muitos bebês negros foram entregues à Casa dos Expostos, após a aplicação da Lei do Ventre Livre.²⁷

Esse fato é indicador do descaso ao qual a população negra foi relegada após o processo de abolição. Os ex-escravizados e ex-escravizadas, sempre induzidos ao trabalho braçal e aos maus tratos quando “desobedeciam” aos seus senhores foram mandados para fora dos latifúndios, sem direito a terras para subsistência, sem empregos formais para seu sustento, sem educação para terem oportunidades de melhoria das condições de vida. Passaram a habitar locais inóspitos como cortiços em áreas periféricas²⁸, o que se reproduz até os dias de hoje, o que significa dizer que:

o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente. (GONÇALVES, 2000: 134)

²⁷Sobre esses dados ver: FONSECA, M.V. (2000). **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil** (1867-1889). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

²⁸É pertinente lembrarmos das políticas higienistas do início do século XX que visava embelezar a cidade do Rio de Janeiro e, para isso, não de forma pacífica, afastaram as populações libertas das regiões centrais, deixando a elas a opção de encostas de morros que deram origem a grandes cortiços e favelas, existentes até hoje. Sobre isso, ver: COSTA, Carlos Eduardo Coutinho da. **Migrações negras no pós-abolição do sudeste cafeeiro** (1888-1940). *Topoi* (Rio de Janeiro), v.16, n.30, 2015. p.101-126. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v16n30/2237-101X-topoi-16-30-00101.pdf>>, último acesso em abril de 2019.

Como se vê não nos é possível negar as consequências nefastas do processo de Abolição sem amparo governamental, para a população afrodescendente do nosso país. Por outro lado, também não podemos conceber essa grande parcela da sociedade como submissa ou inativa. Silva (2011) nos informa que, ainda no período anterior ao final da escravidão, havia iniciativas de escolas que funcionavam no período noturno, e que tinham como alunos, escravizados e libertos e que, após a Abolição, continuaram a funcionar e a proliferar-se:

A escola noturna, vista como ambiente de correção de vícios está implicitamente associada na correspondência como um espaço destinado a trabalhadores, portanto, em consonância com o combate à ociosidade tão propagado em todo o império. (SILVA, 2011: 174)

A existência de tais escolas nos leva a pensar em duas situações: a educação de cativos e libertos como um espaço de jugo e controle social, porém, paradoxalmente, um local buscado por esses indivíduos como forma de ascensão social, uma vez que esses espaços escolares tiveram público e cresceram em quantidade. Podemos, sobre isso, pensar que: “(...) aculturação e educação caminhavam juntas na proposição de uma nova aprendizagem social” (CRESSONI, 2016:91) e que, ao mesmo tempo, “É preciso manejar as linguagens que utiliza o opressor (...) para poder combater as opressões implícitas e também as declaradas que nos são impostas.” (SILVA, 2016: 7)

Dessa forma, é possível compreendermos o estudo e a busca por instrução, quando realizadas através de uma visão crítica e questionadora, como formas de resistência; e assim sendo, muitos e muitas foram as pessoas que se colocaram na posição de opositores ao racismo, formando vários grupos antirracistas pelo país, o que deu ensejo à formação do Movimento Negro organizado, que teve como uma das bandeiras de luta a educação:

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007:101)

Interessante observar como a reivindicação educacional já é um tema recorrente no interior dos movimentos antirracistas. O abandono que caracteriza a relação do Estado brasileiro com a população negra obrigou essa camada da população a pensar formas de se proteger e de se emancipar. Um dos caminhos escolhidos foi o da educação.

Silva e Gonçalves nos advertem que:

a necessidade de trabalhar, afastava tanto os homens negros quanto as mulheres negras da escola. Em parte, isso era verdade, entretanto, entidades negras não se acomodaram diante da situação. Combateram o analfabetismo e incentivaram os negros a se educarem. (2000: 140)

Essa educação incentivada no interior de movimentos antirracistas também era impulsionada pela imprensa negra do século XIX e XX.

Tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares. (SILVA; GONÇALVES, 2000:140)

Essa educação preconizada por entidades negras não era a convencional, mas a formal atrelada a uma formação política, o que resultaria em indivíduos conscientes politicamente, capazes de criticar as ações do Estado que os/as abandonou. “Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele.” (SILVA; GONÇALVES, 2000:146)

Essa postura independente das entidades marcou grande parte do histórico dos movimentos antirracistas. Petrônio Domingues (2007) sugere um interessante “voou panorâmico” de formação do Movimento Negro organizado, definindo quatro fases de luta: a primeira data de 1889 a 1937, a segunda de 1945 a 1964, a terceira de 1978 a 2000 e, por fim, a quarta de 2000 até o presente.

No primeiro período apontado, a nascente república “não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra” (DOMINGUES, 2007: 102), excluindo-a do direito ao voto e impondo a ela o racismo científico e a teoria do branqueamento, que preconizava, com o passar do tempo, uma sociedade branca através da miscigenação. Para combater tal situação, no início do século XX, os/as libertos e os/as escravos/as criaram dezenas de grêmios, clubes ou associações pelo país.²⁹

²⁹ Dentre esses, podemos citar os seguintes: Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. Cf. DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, vol.12, n.23, 2007).

Além disso, a Imprensa Negra, já existente no século XIX, solidificou-se e ampliou seus quadros no início do século XX, demonstrando como uma importante parcela da população negra estava consciente de sua condição histórica desfavorecida e disposta a lutar para modificar a realidade que a circundava, a partir de grupos que se reuniam periodicamente para realizar eventos culturais, leituras e/ou discussões sobre as experiências vividas. Nesse bojo é que surgiu em 1926 em São Paulo o grupo conhecido como Centro Cívico Palmares, uma das primeiras organizações negras que possuía reivindicações políticas mais deliberadas e que teve como sucessora a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que teve como mérito converter o movimento negro no Brasil em movimento de massa com “filiais” homônimas por todo o país, além de enfatizar a importância da educação da população negra, como nos informa Gonçalves e Silva:

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* da reforma educacional proposta pelos líderes frentenegrinos. Pesa de forma exemplar a ideia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política. Séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetado profundamente sua autoimagem. (GONÇALVES e SILVA, 2000: 144)

Podemos inferir da colocação acima que uma educação atrelada à conscientização política que, segundo os autores, ocorreu entre os membros da FNB, torna factível a mudança de comportamento frente aos costumes sociais, como podemos observar ao analisarmos o momento seguinte das fases dos movimentos antirracistas.

Esse segundo período referido (1945 A 1964) foi marcado por uma intensa repressão política a qualquer tipo de movimento de cunho contestatório, o que incluía a Frente Negra Brasileira e os demais grupos afins existentes no Brasil. Por outro lado, o fato de o racismo e marginalização da população negra não ter sido extinta (e estar longe disso, tanto naquela época como, infelizmente nos dias de hoje também) fez com que a luta contra a discriminação racial persistisse e fosse ampliada. Alguns dos agrupamentos substanciais dessa fase, que perpassam todos os anos 1950, foram a Federação dos Homens de Cor, a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Todos esses, atuantes em um contexto nacional de pós-ditadura Vargas, um novo momento político e econômico da redemocratização que instigou a visibilidade de manifestações negras de diversas naturezas. “O movimento social dos negros estava, então, em constante interlocução com os mecanismos estabelecidos pela sociedade buscando influenciá-la e sendo por ela influenciado” (SILVA,

2003: 231) Além disso, internacionalmente, crescia: “a luta contra o racismo dentro do espírito político e ideológico do pós-guerra, quando os documentos da ONU, criados para este fim, ajudavam a estabelecer bases e critérios para uma cruzada anti-racista” (SILVA, 2003: 232)

A Federação, com sede no Colégio São Benedito, formou-se na cidade de Campinas, a partir de associações entre irmandades e colégio particular e priorizava o processo educacional, porém, não aquele que relegava à população pobre e negra ao aprendizado para o trabalho ou para a contenção de vícios, mas para o pessoal que dirigia o colégio, “a educação deveria ser tão boa quanto pudesse e seria a porta para que os alunos pudessem galgar melhores posições” e assim, os anseios da população negra “não diferiam da classe média ou mesmo da elite, a educação era o espaço de preparo para concorrer em condições mais paritárias com os demais segmentos da sociedade.” (SILVA, 2015: 7) Os integrantes da Federação costumavam pronunciar-se em jornais contra as situações ou pensamentos que subjugavam a comunidade negra, bem como denunciar as dificuldades de inserção social de pessoas negras³⁰.

A UHC, fundada em Porto Alegre, no ano de 1943 por João Cabral Alves, teve sua atuação “marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais.” (DOMINGUES, 2007, 108). De acordo com Joselina da Silva (2003), em apenas cinco anos, a UHC tinha representantes em vários estados do país: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. A autora afirma ainda que:

A rede constituía-se de uma complexa e sofisticada estrutura organizativa, já preconizada desde os seus primórdios. As diretorias estaduais e municipais dividiam-se nos cargos de presidente (no município, denominava-se presidente ou chefe municipal), secretário geral (no município eram primeiro e segundo secretários), tesoureiro, inspetor-geral, chefe do departamento de saúde e conselheiros/diretores. Os departamentos de saúde e de educação, em alguns estados, estavam sob a coordenação da mesma pessoa. A diretoria nacional, composta pelos fundadores, possuía a mesma formação que as estaduais, diferenciando-se apenas pela existência de um consultor jurídico. O grupo se sustentava nacionalmente numa rede articulada por chefes municipais da capital. (SILVA, 2003: 225)

³⁰ Sobre a Federação, ver: SILVA, Lúcia Helena Oliveira. Associativismo negro: Federação Paulista dos homens de cor. 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/imagens/Textos/7/lcia%20helena%20oliveira%20silva.pdf>>, último acesso em março de 2021.

Toda essa estrutura organizativa estava a serviço da integração da população negra na sociedade “através da ascensão social e intelectual, a fim de permitir sua inclusão”. (SILVA, 2003: 226)

Por sua vez, o TEN foi estruturado no Rio de Janeiro em 1944, tendo como líder principal Abdias do Nascimento. O grupo inicialmente fundado para realizar obras teatrais, diversificou muito suas atividades, que além do teatro contou com uma ampla bandeira de luta valorizando a educação da população negra além do oferecimento de cursos de alfabetização, aulas de corte e de costura, organização de congressos e de concursos de artes plásticas, além de defender os direitos civis dos negros e lutar por uma legislação antidiscriminatória para o país, o que teria algum resultado somente em 1951 com a lei Afonso Arinos³¹. Domingues (2007) ainda nos faz um alerta importante e significativo sobre a luta contra a discriminação racial no Brasil: ela ficou isolada durante as primeiras décadas do século XX; nem a ala mais progressista esteve ao lado dos movimentos negros. Para o Partido Comunista Brasileiro (PCB), por exemplo, as lutas específicas da população negra era um erro, pois dividia a luta dos trabalhadores, que deveria ser priorizada. Argumento como esse parece advir de uma falta de empatia com o outro e costuma dividir a sociedade e, em grande medida, provocar cisões nos grupos reivindicatórios, o que na verdade, tende a diminuir a eficácia da luta.

Podemos aqui fazer um paralelo com esse pensamento no que diz respeito ao movimento feminista. Uma das queixas das mulheres negras era a de que o feminismo convencional não levava em consideração suas reivindicações específicas, alegando que as particularidades comprometeriam as pautas e as lutas contra o sexismo. Esse posicionamento reticente, de certo modo, deu origem aos feminismos negros. Sobre eles nos deteremos mais profundamente adiante.

“Como se pode ver, contrariamente ao que se supunha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela.” (GONÇALVES; SILVA, 2000:146). Autonomia essa marcada pelo isolamento, como já mencionado. Ao menos até a metade do século XX, quando os movimentos antirracistas começam a ter maior visibilidade e apoio, rompendo o isolamento no qual se encontravam: intelectuais como Jorge Amado e Edson Carneiro ainda nos anos 30 e acadêmicos, como Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes, nos anos 40 e 50, passaram a apoiar as reivindicações contra o racismo. Porém, com a eclosão do Golpe Militar de 1964, as discussões sobre o racismo e a luta antidiscriminatória foram momentaneamente caladas pelas forças repressivas do governo. Até

³¹A Lei Afonso Arinos foi a primeira a colocar as práticas de preconceito de cor da pele como contravenções e foi proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, promulgada por Getúlio Vargas em 03 de julho de 1951. Em resumo, proibia a discriminação racial no Brasil. Sobre ela ver: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br>>, último acesso em agosto de 2019.

pelo menos o final a década de 70, quando o Movimento Negro Unificado foi fundado com vistas a centralizar todos os grupos e organizações que lutavam contra o racismo em escala nacional.

Essa unificação fortaleceu a luta antidiscriminatória, assim no Programa de Ação de 1982 encontravam-se as seguintes reivindicações:

desmistificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em movimento de massas, formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, organização dos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da história da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007:114)

Esse processo de fortalecimento da luta antirracista simbolizada pela estruturação do Movimento Negro Unificado, a partir do final da década de 70, embora não tenha exterminado a chaga do racismo no Brasil, promoveu uma série de mudanças no que se refere à percepção da sociedade perante a identidade étnica dos negros e das negras do país: “(...) houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana.” (DOMINGUES, 2007: 116) Por exemplo, o que já foi visto majoritariamente como “cabelo ruim”³² ao se tratar de cabelos afro, hoje tem sido ressignificado quando percebemos a estética da negritude em campanhas publicitárias, nas prateleiras das perfumarias que possuem cosméticos específicos para a população negra ou quando meninas/mulheres negras não escondem mais seus cabelos crespos ou encaracolados atrás de uma chapinha afim de buscar um padrão liso.

Não podemos negar que as ações do Movimento Negro propiciaram maior visibilidade para as questões étnico-raciais e para a luta contra o racismo; por outro lado, não podemos nos esquecer também que os exemplos supracitados estão no âmbito da cultura e muitas vezes, contribuem para a falácia da ideia da democracia racial, como se as “raças formadoras” do Brasil – leiam-se indígenas, africanos e portugueses - se integrassem misturando suas culturas e vivendo harmoniosamente. O racismo é estrutural e opera de formas sofisticadas, isso significa dizer que ele se reinventa de acordo com o contexto; mudam-se os cenários, mas o preconceito e a hierarquização racial persistem, a violência contra a população negra, sobretudo quando se é pobre e mulher não cessa. Podemos aqui,

³² Inclusive essa é fala corriqueira de algumas adolescentes com as quais trabalho, denotando como a luta contra o preconceito racial ainda é uma necessidade diante do racismo estrutural, ou seja, aquele que se reinventa.

inferir que os movimentos de combate às práticas racistas persistem pelo fato de o racismo ainda estar muito presente em nosso cotidiano e que a atitude combativa de quem não concorda com essa postura nociva e excludente é de extrema importância, sejam essas pessoas negras ou não. Portanto, cada um de nós, mulheres e homens comuns temos o direito e o dever como cidadãos e cidadãs de nos posicionarmos cotidianamente frente a essas posturas inadequadas e, mais que isso, inaceitáveis.

E assim, podemos pensar no que Domingues (2007) ainda chama de quarta fase do Movimento Negro, que tem início já nos primeiros meses dos anos 2000, com a difusão do Movimento Hip-Hop, que se mostrou com uma linguagem da periferia, sem programa político e que vem rompendo com discursos vanguardistas das entidades negras, expressando assim “a rebeldia da juventude afrodescendente”, que não se limita a reivindicações somente da população negra; fazendo com que esse movimento ganhe um caráter mais social. (DOMINGUES, 2007:119) E uma de suas maiores formas de expressão se configura pelo Rap, que segundo Adorno (1980) e Willians (1998), presta-se a três propósitos: a valorização da ascendência negra, a denúncia de situações de exclusão econômica, educacional e racial, além do incentivo pela participação na luta por direitos negados às pessoas negras.³³

E é no bojo do Hip-Hop e do Rap que podemos inserir a propagação do movimento Slam. Resumidamente, esse movimento consiste em batalhas de poesia falada e de “rua” que mesclam aspectos teatrais com musicalidade, herdadas do Rap. Ocorrem geralmente em periferias e possuem conteúdos engajados politicamente: temas como racismo, machismo, desigualdade social e violência são constantes por fazerem parte do cotidiano das populações periféricas de nosso país.

Sabendo, através desse breve histórico das resistências negras, que existe um racismo estrutural, que se reconfigura mantendo muitas pessoas em situação de vulnerabilidade e sujeitas a violência verbal e/ou física, a condições desfavoráveis de educação, saúde e infraestrutura em suas moradias e com menores perspectivas salariais, os educadores e as educadoras brasileiros/as não devem ignorar essas informações em suas práticas didáticas, sobretudo, as/os docentes da área de história, cuja matéria prima de análise é o ser humano em suas variadas formas de cultura. É necessário criarmos estratégias para que haja uma mudança substancial desse panorama racista.

³³ ADORNO, T. Teoria da estética. Lisboa: edições 70, 1988. WILLIANS, C.K. Poetry and consciousness. Michigan: University of Michigan Press. In: GESSA, Marília. Por uma poética do rap. Língua, Literatura e ensino. Língua, Literatura e Ensino. Revista online Unicamp. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/18>>, último acesso em 09 de outubro de 2019.

Portanto, prestar atenção e escutar de fato as mazelas e as reivindicações das pessoas que sofrem algum tipo de preconceito é o primeiro passo para mudarmos a direção dos hábitos de pensamento que nos fazem agir de forma preconceituosa. Escutar aqueles que “gritam” por mudanças é uma questão urgente para que tenhamos uma sociedade menos desigual.

Uma das possibilidades, dentre tantas outras, para alcançarmos esse objetivo do exercício de escuta é, talvez, retomar uma das ideias perpetradas pelos membros do Teatro Experimental do Negro, que nos idos da década de 1980, já alertava que era através de procedimentos culturais e educativos que restituiríamos a “verdadeira imagem dos negros” (GONÇALVES; SILVA, 2000: 148): que não é a da escravidão e da subalternidade, nem a de um ser com características não humanas; mas a de indivíduos humanizados que sentem dor, que se entristecem, que se alegram, que têm ambição, que acertam, que erram, que perdoam, que julgam, que amam... enfim.

Infelizmente, apesar das muitas conquistas sociais alcançadas no combate ao racismo, ainda há muito que fazer para esse mal ser extirpado definitivamente. É por isso que aqui o objetivo é escutar as vozes de mulheres negras que falam de seu cotidiano ao mesmo tempo em que denunciam realidades de opressão e de violência, através de meios culturais, com uma linguagem amplamente acessível e próxima da periferia como poesias declamadas dos Slam, as slammers.

Para chegar a suas narrativas, vamos nos familiarizar um pouco com a luta contra o sexismo/machismo; vamos falar de feminismos.

1.2.2 – Por que falar em feminismos negros?

A resposta a essa pergunta não é simples, mas pode ser vislumbrada através de outros questionamentos levantados por Lélia Gonzáles (1984) em seu texto: “Racismo e sexismo na cultura brasileira”:

Por que será que ela (mulher negra) só desempenha atividades que não implicam em lidar com o público? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas de madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é natural que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal? (GONZÁLES, 1984: 233)

Tais perguntas nos levam a refletir sobre as diferenças existentes entre as próprias mulheres. A tão conhecida expressão “boa aparência” tem a ver com características

fenotípicas que não incluem a pele negra. Durante quatro séculos no Brasil, os lugares sociais de pessoas brancas e pessoas negras foram bem delimitados e, de certa maneira, naturalizados. Spivak (2010), ao citar Deleuze, comenta que só há sujeito fixo, graças à repressão. Assim, o imaginário social que categoriza pessoas negras, sobretudo as mulheres, como serviçais e pessoas brancas como patrões retrata essa fixação dos sujeitos, reafirmadas, em outras épocas mais, pela mídia, pela cultura e pela educação, que costumam definir regras de conduta, padrões de beleza, quem é ou não marginal. Todas essas definições fazem parte do racismo estrutural, assim como do machismo, ainda arraigados em nossa estrutura social, que se constituem em formas variadas de violência.

Casos de violência psicológica, física e/ou sexual contra as mulheres brasileiras, sobretudo, quando são afrodescendentes, não cessam de ocorrer pelo país afora, e muitos deles, culminam com o feminicídio, o ponto máximo da violência que se pode cometer contra uma mulher. Se essa triste situação ainda é uma realidade no país, significa que é necessário refletir e discutir amplamente sobre ela afim de desnaturalizá-la e fazer com que a sociedade não a aceite mais.

Márcia Tiburi (2018) afirma que aprender a pensar é importante e que “não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e interesse.” (TIBURI, 2018, 10). Desse modo, não há como pensarmos sobre os preconceitos sofridos pelas mulheres negras, de qualquer raça ou etnia que não seja branca, sem analisar as consequências que eles trazem para a sua vida cotidiana, o que se traduz como violência e silenciamento de suas dificuldades. Portanto, denunciar, elucidar e falar sobre os mais variados tipos de violência contra as mulheres é o primeiro passo para levar essas práticas e esses indivíduos a sair da invisibilidade e assim, gestar no meio social a autoestima dessas mulheres bem como sentimentos empáticos entre aqueles que as rodeiam.

Sobre o ato de se pronunciar entre indivíduos invisibilizados, Spivak (2010) questiona as narrativas históricas imperialistas que colocam a Europa numa posição sempre central em relação às áreas coloniais do mundo e advoga nesse contexto que muitos intelectuais escrevem de forma a contribuir com o *status quo*, isso quando não falam por determinados grupos sociais marginalizados, sem de fato ouvir o que eles tem a dizer. Relacionado a essa questão, Sueli Carneiro (2005) discute o conceito de “epistemicídio”³⁴, que grosso modo, é subalternizar ou anular a cultura de um povo subjugado. A autora ao

³⁴ O termo epistemicídio foi cunhado por Boa Ventura Santos e ampliado por Sueli Carneiro. Para saber mais, ver: CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação, junto à área de Filosofia. Universidade de São Paulo, 2005.

refletir sobre esse conceito, cunhado por Boa Ventura Santos, o redefine ampliando sua significação e atuação na sociedade, de forma bastante perspicaz:

(..) é um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005: 97)

No que tange ao movimento feminista, essas são críticas plausíveis, já que o racismo começou a se constituir como pauta desses movimentos lá pelas décadas de 1960/1970 com Angela Davis e Lélia Gonzáles, por exemplo. Ora, será mesmo que somente naquele período as mulheres negras passaram a se envolver com a luta feminista? Evidente que não. O que ocorria era que suas reivindicações específicas não eram encaradas como prioridade. As mulheres brancas de classe média buscavam votar, trabalhar fora e ter direito a cuidar do próprio corpo. Lutas legítimas, mas que excluía as experiências de muitas militantes negras: que, por exemplo, já estavam trabalhando fora de casa para auxiliar nas despesas domésticas, ou mesmo como arrimo de família.

Para compreendermos a complexidade da existência tanto do feminismo branco (ou universal), quanto do feminismo negro, é necessário observarmos que o ato de escrever “é inscrever-se, é fazer existir publicamente, o que no caso das mulheres assume grande importância, já que o anonimato caracterizou a condição feminina até algumas décadas atrás.” (RAGO, 2013, 32). Nesse ínterim, trabalhar em sala de aula com fontes que retratem o ponto de vista de mulheres, em todas as raças e etnias sobre os acontecimentos é imperativo. Para isso, é de grande utilidade conhecer um pouco dos movimentos sociais que visam combater práticas machistas em todos os campos da vida em sociedade: os movimentos feministas.

No que tange à história desses grupos no Brasil, é necessário fazer uma breve retrospectiva. Em seu texto “Historicizando o gênero”, a historiadora Joana Maria Pedro (2008: 164-166) conta que houve dois momentos importantes para o desenvolvimento de

grupos feministas na contemporaneidade. A primeira onda do feminismo, ocorrida em meados do século XIX tinha por objetivo a luta pelo direito de votar e ser votada. Já, no século XX, a segunda onda feminista, teve como slogan “o privado é político”, com vistas ao direito ao corpo e ao prazer.

No Brasil, os movimentos feministas com atuação mais sistemática organizaram-se na segunda metade do século XX, como podemos observar no trecho a seguir, refletido por Sueli Carneiro:

(...) o pensamento feminista se introduz no Brasil a partir do contato de mulheres exiladas com os movimentos feministas da Europa e dos EUA, trazendo para o Brasil a crítica à desigualdade de gênero. Ocorre a politização do espaço privado. Temas como sexualidade e violência doméstica, se transformam em questões políticas. Esta nova visão coloca propostas de organização das mulheres a partir da perspectiva de gênero na agenda política dos partidos políticos, dos sindicatos e demais instituições sociais. (CARNEIRO, 1993: 37)

Contudo, na vida prática, suas reivindicações não foram plenamente atendidas. Apesar de, nas últimas décadas, ter havido avanços nas pautas de reivindicações feministas, como o direito de votar e de ser votada, de trabalhar fora sem julgamentos e a instauração da lei Maria da Penha – 11.340 de 2006³⁵ -, ainda há muitos casos de violência física ou psicológica contra as mulheres, no ambiente doméstico ou em seu meio profissional (ao ganhar menores salários em relação aos seus pares homens), ou ainda em clínicas clandestinas de aborto, já que sua completa liberação ainda não é uma realidade.

Em paralelo aos movimentos feministas,

o Movimento Negro ressurgiu nos anos 70³⁶, influenciado pelos movimentos de minorias internacionais, pelos movimentos de libertação das nações africanas, pelos movimentos de direitos civis dos negros norte-americanos. (CARNEIRO, 1993: 38)

Na intersecção desses dois grupos, o antirracista e o feminista, é necessário pensar na situação específica das mulheres negras em nossa sociedade. Pois são elas que carregam, no mínimo, dupla opressão: o machismo e o racismo e, não raro, ainda são de classes economicamente desfavorecidas. Por isso é que no bojo dos feminismos negros, as teóricas e militantes afirmam, de modo geral, que as pautas feministas não atendem às demandas das mulheres negras, justamente porque mulheres brancas não sofrem o jugo do racismo e,

³⁵ O texto integral dessa lei encontra-se em: < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm

³⁶ O contexto sobre os movimentos antirracistas estão mais detalhados na sessão anterior desse capítulo

quando se trata de mulheres brancas da elite, não sofrem com o preconceito de classe. Portanto, diante de tal argumentação, um discurso feminista universal não é adequado.

Sobre essa questão, Sueli Carneiro, em seu livro “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina” defende que “ao falar de mulheres, devemos sempre nos perguntar de que mulheres estamos falando.” (CARNEIRO, 1993: 38), pois há aquelas que entrecruzam opressões. Corroborando com essa ideia, a filósofa Djamilia Ribeiro defende que: “as críticas de algumas feministas vem no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça.” (RIBEIRO, 2018: 45)

Ribeiro (2018) faz ainda um forte e importante alerta sobre a falta de seriedade com a qual a questão do racismo é tratada pela nossa sociedade, que ainda considera que esse preconceito não existe e constitui um exagero dos movimentos sociais:

Ideias racistas devem ser combatidas e não relativizadas entendidas como mera opinião, ideologia, imaginário, arte, ponto de vista diferente, divergência teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas, e não elogiadas e justificadas. Não adianta dizer que hoje tudo é racismo, mostrando uma explícita ignorância histórica. Este país foi fundado no racismo, não tem nada de novo nisso. A mídia brasileira nem de longe reflete a diversidade de seu povo. E, para perceber isso, basta ligar a televisão ou folhear uma revista. (RIBEIRO, 2018: 39)³⁷

Desde o século XIX, após as abolições dos regimes escravocratas nos países americanos, muitas mulheres negras sempre estiveram envolvidas com as lutas pelas melhorias sociais mesmo que de forma ofuscada pela história, ciência que, durante muito tempo, valorizou os fatos ocorridos com os homens brancos e poderosos de uma época, relegando ao esquecimento uma grande parcela da população que era ativa em lutas no cotidiano.

A filósofa estadunidense Angela Davis, militante no movimento Panteras Negras e no Partido Comunista dos Estados Unidos, busca em sua obra dar visibilidade às ações

³⁷ A partir dessa colocação, vale reiterarmos que os movimentos sociais ao se posicionarem e questionarem as realidades consideradas injustas, reverberam suas reivindicações para as práticas educativas, portanto, de certa maneira, tornam-se discussões e problematizações que chegam aos bancos escolares. E atualmente, trabalha-se muito com as questões da pluralidade, da diversidade e do respeito ao diferente nas escolas que: “passaram a nomear diferentes teorias políticas e práticas constituídas ao longo de um amplo e complexo processo de lutas pelos direitos civis e redemocratização de diversos países que resultaram em concepções de educação que reconhecem e valorizam as culturas e os direitos de diferentes grupos étnico-minoritários, assim como prática de combate a preconceitos e discriminações, favorecendo a solidariedade e o respeito aos direitos humanos.” (SILVA, 2013: 191). Isso significa que os diferentes grupos étnicos que constituem as chamadas “minorias” tiveram que travar uma intensa batalha para que suas reivindicações fossem reconhecidas, respeitadas e levadas a sério, assim como devem lutar pela manutenção das conquistas, bem como alcançar novos objetivos. Podemos dizer que as mulheres negras adequam-se à essa descrição. Portanto, pensar projetos de educação que atendam suas demandas é bastante necessário, visto que ainda constituem um setor social bastante subjugado, como já mencionado.

perpetradas pelas mulheres negras e, por conseguinte, combater o preconceito racial ainda tão presentes nas sociedades que passaram pelo regime escravista, conscientizando-nos sobre uma particularidade de grande relevância: o intercruzamento de opressões, conceitualizado por Kimberlé Crenshaw como interseccionalidade³⁸. Para Davis, não há como falar das violências sofridas pelas mulheres, por exemplo, sem analisar minuciosamente quem é e como vive cada grupo de mulheres, tendo como pressuposto que as mulheres não são todas iguais. De acordo com a mesma autora, não há como entendermos os mecanismos opressores ao separarmos a análise de raça, gênero e de classe. Somente avaliando essas categorias conjuntamente podemos ter o panorama mais completo do jugo sofrido por alguém.

Em seu livro “Mulheres, raça e classe”, Davis traça um interessante panorama histórico da luta feminista nos Estados Unidos, iniciada no século XIX, num contexto de pós-revolução industrial e de iminência da abolição da escravidão nas Américas. Através de sua exposição, podemos perceber que, já naquela época, as mulheres já poderiam ser vistas com suas reivindicações específicas, isto é, mulheres brancas e ricas tinham reivindicações que se diferenciavam das brancas e pobres, que não eram as mesmas das mulheres negras escravas ou ex-escravas. No caso específico das mulheres negras, houve luta para se libertar do jugo da escravidão, e, em seguida, aumentaram as fileiras daquelas que estavam reivindicando o direito ao voto.

Num primeiro momento, houve associação de variadas mulheres para a formação de movimento de mulheres e movimentos feministas, porém, não tardou a aparecer divergências, já que diferentes experiências de vida geravam diferentes demandas. Enquanto as mulheres brancas da classe média reivindicavam o direito ao voto e ao trabalho fora de casa, as mulheres operárias, que também almejavam o voto, já trabalhavam fora há bastante tempo, por necessidade. E por sua vez, as mulheres negras lutavam ainda contra o racismo que as oprimia, na sociedade como um todo e no interior dos movimentos feministas e movimentos de mulheres, já que algumas vezes, foram proibidas de se pronunciar em vários eventos, por serem consideradas menos qualificadas pelas próprias mulheres brancas. Além disso, as mulheres negras ainda tinham que lidar com toda a violência gerada pelo racismo na sociedade pós-abolição; o que no caso das mulheres era agravado pelo crime de assédio

³⁸ O conceito interseccionalidade foi cunhado no final da década de 1980, pela professora de Direito da Universidade de Columbia e da Universidade da Califórnia, Kimberlé W. Crenshaw, ao criticar categorias jurídicas universalizantes, que não dão conta de analisar as especificidades das mulheres negras. Atualmente é um conceito chave para pensarmos a constituição dos feminismos negros. Por isso, conta hoje, com importantes expoentes, além da própria Crenshaw: Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez, Angela Figueiredo, Carla Akotirene, Djamila Ribeiro. Sobre Interseccionalidade, ver: HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, Junho 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso>, último acesso em junho de 2020.

sexual (DAVIS, 2016). Foi pela insensibilidade das mulheres brancas que muitas mulheres negras resolveram formar novos grupos e levar adiante sua luta contra o racismo e o preconceito de gênero.

Patricia Hill Collins, retomando uma frase de Audre Lorde³⁹, alerta-nos sobre a necessidade de tomarmos cuidado com um “pedaço de opressor” que guardamos em nós em momentos revolucionários, discutindo que somos em graus diferentes oprimidos/as e opressores/as. Sobre isso, comenta que “comumente feministas apontam com confiança para suas opressões sofridas por serem mulheres, mas resistem em ver quanto de privilégio sua pele branca lhe traz” (COLLINS, 1989: 13).

Para percebermos essa denúncia feita pela autora, vale conferirmos o discurso feito no ano de 1851 por Sojourner Truth⁴⁰, uma mulher negra que nasceu escrava nos Estados Unidos, mas que fugiu e teve sua liberdade paga por uma família abolicionista; depois da liberdade, dedicou sua vida à causa da liberdade dos/as escravos/as, à luta por sufrágio universal, à luta contra o racismo:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?⁴¹ (RIBEIRO, 2018: 22)

³⁹ A frase a que se refere Collins é “o verdadeiro foco da mudança revolucionária não está nunca meramente nas situações opressivas das quais almejamos escapar, mas naquele pedaço do opressor que está plantado profundamente em cada um de nós.” In: LORDE, Audre. *Sister outsider*. Trumansberg. New York: The crossing press. *Apud* COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe, gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org). *SOF Sempre Viva Organização Feminista. Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Economia e Feminismo, 4) ISBN 978-85-86548-26-0.

⁴⁰ Sobre ela, ler o texto que está em <http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/e-eu-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth_4.html>, último acesso em setembro de 2019.

⁴¹ Discurso de Sojourner Truth na íntegra:

“Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?”

Ao proferir essas palavras, Truth buscava evidenciar as diferenças de tratamento dadas às mulheres negras, em relação às brancas. As pautas feministas hegemônicas do século XIX, e em grande parte do século XX, não incluíam preocupações de cunho racista, nem de classe, considerando a categoria mulher como universal, todas dotadas das mesmas necessidades. Essa visão unificadora não dá conta da complexidade das relações existentes no cotidiano. Como nos alerta Ribeiro:

quem possui o privilégio social possui privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecido como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (2018: 24-25):

Dessa maneira, o feminismo acabou por priorizar pautas e reivindicações de uma parcela das mulheres: a branca e de classe média, fazendo com que reflitamos sobre as relações de poder que permeiam a sociedade como um todo, inclusive os membros de movimentos sociais:

(...) as relações de poder não são exteriores aos movimentos sociais, nem exclusividade dos partidos políticos, exigindo uma postura crítica e um combate constante para preservar a autonomia individual, tanto em relação a si mesmo quanto na relação com o outro. (RAGO, 2013: 234)

A formulação de Margareth Rago é de extrema importância, pois nos adverte sobre a necessidade de autocrítica em nossas ações cotidianas, sejam elas no privado ou no público, ou num contexto de atuação em algum movimento social, sobretudo, para que evitemos situações pautadas pelo autoritarismo. No que se refere ao feminismo, a autora ainda aponta que um dos temas centrais das pautas feministas é a “produção de subjetividades libertárias éticas na relação consigo e com o outro” (RAGO, 2013: 235), o que significa que

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.”

manter narrativas e reivindicações únicas contraria essa proposta citada e vai ao encontro daquele “pedaço de opressor” ou de opressora do qual falam Audre Lorde e Patricia Hill Collins.

Para evitarmos essa postura autocentrada, é necessário que tomemos algumas atitudes, sobretudo no que tangencia o ensino de história. Ao manejar esse componente curricular (e arrisco a dizer que qualquer outra área do conhecimento ou pelo menos das ciências humanas), é preciso que busquemos restituir as humanidades negadas, que descolonizemos⁴² o conhecimento e que refutemos a ideia de neutralidade epistemológica⁴³.

Portanto, em nossas práticas didáticas devemos perceber como algumas identidades são elevadas e outras silenciadas, afim de que esses silêncios sejam rompidos; além de nos atentarmos para o fato de que costumamos reproduzir os discursos hegemônicos que são, em sua maioria, opressores. Só assim conseguiremos reconhecer e identificar as relações de poder presentes no meio social, em discursos acadêmicos e/ou nos discursos dos diversos movimentos sociais, e assim, atuar assertivamente com vistas a suprimir qualquer forma de opressão. Para esse intento, é de grande valia analisarmos os privilégios a tenentes aos diferentes grupos de uma maneira complexa e percebendo que “os privilegiados se tornam “voyers”, espectadores passivos que não se relacionam com os menos poderosos, mas que estão interessados em observar como o diferente vive.” (COLLINS, 1989: 32). Só observar o diferente não basta. É imprescindível escutar sua voz.

Nesse sentido, podemos concordar que:

A ampliação e o fortalecimento do Feminismo Negro no Brasil contemporâneo são efeitos da luta histórica das mulheres negras. Diariamente, novos espaços de discussão vêm sendo criados, desde o ambiente universitário até as redes sociais virtuais. Essa visibilidade tem garantido não apenas novas adeptas ao movimento, mas tem chamado atenção da sociedade para as desigualdades sofridas pelas mulheres negras no país. (Weschenfelder, Fabris, 2019: 4)

Ao escutarmos o que as mulheres negras têm a dizer, compreendemos o tamanho da desigualdade instaurada em nossa sociedade e nos damos conta de que há muito o que ser feito para superarmos os preconceitos de raça, de gênero e de classe no Brasil.

⁴² Seria interessante desenvolver mais essa ideia de descolonizar, mesmo que seja em uma nota de rodapé.

⁴³ Sobre isso ver: GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>, último acesso em 13 de outubro de 2019.

Gonzáles (1984) discute as noções de consciência e memória de uma maneira bastante interessante que pode contribuir para a nossa reflexão: a primeira como sendo o “lugar do desconhecimento, do encobrimento e da alienação” (*Ibidem*: 226), ou seja, o lugar da assimilação dos discursos. Por sua vez, a memória é o lugar do “não-saber que conhece” (*idem*), aquele da “restituição da história não escrita.” Afirma assim que:

consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência afirma como verdade. (GONZALES, 1984: 226)

Inferimos assim, que a consciência de que fala a autora poderia corresponder aos discursos feministas hegemônicos, que não levavam em consideração as reivindicações das mulheres feministas negras quando essas apontavam o racismo existente na sociedade e no interior das próprias organizações feministas. Já a memória, nesse contexto, poderíamos conceber como sendo as falas dessas feministas negras, ou seja, suas próprias narrativas.

Partindo da ideia de que “reler o passado significa, portanto, criar um sentido para as experiências vividas,” (RAGO, 2013: 229) vale salientar que a narrativa autobiográfica faz com que a pessoa compreenda melhor suas ideias e emoções e se torne assim um indivíduo mais autônomo. Falar sobre a realidade na qual vive, congrega mais gente que experimenta as mesmas situações, o que facilita a luta contra os diversos tipos de exploração. No que se refere às lutas feministas, o rompimento dos silêncios é de grande utilidade.

Citando Collins, “uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a realidade de suas experiências.” (COLLINS, 2005: 26) É seguindo essa reflexão que partimos para o segundo capítulo desse trabalho, para enfatizarmos a humanidade das mulheres negras através da pluralização das narrativas históricas, ou seja, para contribuirmos com a luta dos feminismos negros que consistem na restituição das humanidades negadas.

CAPÍTULO 2 - NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, AUTOESTIMA E BRANQUITUDE NO ENSINO DE HISTÓRIA.

“Fazer crer que a ordem traz o silêncio é um atentado contra a humanidade.” (FERRAREZI JR, 2014, 15).

2.1 – Do anonimato para as salas de aula: trabalhando a autoestima das mulheres negras

O ambiente escolar é um dos espaços em que o indivíduo deve aprender a socializar-se e interagir com toda a complexidade do mundo que o cerca. Para que isso ocorra, é necessário que a pessoa sinta-se respeitada e com liberdade para dialogar, expressar pensamentos e ideias. Quando essa situação não ocorre, há um bloqueio no indivíduo, tanto cognitivo quanto psicológico, que pode calar seus anseios e questionamentos sobre o mundo, sobre a vida.

Diante desses apontamentos acerca do processo de aprendizagem, encontramos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁴, a preocupação em promover no interior das escolas um espaço pleno de apreensão e construção do conhecimento, sem crianças e jovens desestimulados e/ou com bloqueios cognitivos; sobretudo quando falamos em crianças e jovens negros/as de nosso país, que já carregam o peso do racismo estrutural, quando não raro, da pobreza; e no caso das meninas, do sexismo. As diretrizes, portanto, sugerem trabalhos pedagógicos, em forma de projetos, com biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil e o mundo atlântico.

Não podemos deixar de constatar que tal sugestão é fruto das lutas antirracistas que compreendem como a visibilidade de pessoas negras é importante para promover na população negra o sentimento de pertencimento e de autoestima, a fim de romper com estereótipos arraigados na sociedade. Para isso, nada melhor que promover atuações de conscientização das relações raciais nas salas de aula, sempre fazendo um exercício interseccional, ao pensar as questões de classe, de gênero ou de etnia, por exemplo. Essa ação possui enorme relevância na medida em que:

⁴⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> último acesso em 26 de abril de 2020.

na maioria das vezes, as categorias universais tem sido clandestinamente racializadas. Qualquer ação crítica contra o racismo exige que compreendamos a tirania do universal. Ao longo de grande parte da história, a própria categoria de “ser humano” não abarcou as pessoas negras e de minorias étnicas. (DAVIS, Discurso realizado em St. Louis, Missouri, 2015. In: BARAT, 2018: 85)

Incluimos ainda nessa lista dos não contemplados pela história, as mulheres que também têm sido relegadas ao esquecimento, embora de formas variadas, pois depende de qual mulher falamos: pobre, rica, branca, negra, jovem, idosa, dessa ou daquela nacionalidade, dessa ou daquela religião, entre outros atributos sociais. Davis alerta-nos para o quão prejudicial é o discurso universal, que subjuga pessoas ao longo do tempo, quando não especifica suas condições específicas, suas experiências cotidianas. Ao comentar o lema “Todas as vidas importam” (all lives matter) critica-o mostrando como ele é excludente e revelador da supremacia branca, heteronormativa e masculina:

Se todas as vidas realmente importassem, não precisaríamos declarar tão enfaticamente que “vidas negras importam”. Ou como encontramos no site da organização “Black Lives Matter”: mulheres negras importam, meninas negras importam, gays negros importam, pessoas queer negras importam, homens negros importam, lésbicas negras importam, pessoas bissexuais negras importam, meninos negros importam, pessoas trans negras importam, imigrantes negras e negros importam, pessoas negras encarceradas importam. Pessoas negras com capacidades físicas diferentes importam. Sim, vidas negras importam, vidas latinas/asiático-americanas/índigenas/muçulmanas/pobres e brancas da classe trabalhadora importam. Há muitos outros casos específicos que teríamos de nomear antes de afirmar de modo ético e confortável que todas as vidas importam. (DAVIS, Discurso realizado em St. Louis, Missouri, 2015. In: BARAT, 2018: 86)

A partir dessa colocação enfática sobre a necessidade de combatermos a ideia do universal, compreendendo que se refere a indivíduos bem específicos e privilegiados da sociedade – de modo geral, homem, branco, classe média – vale ressaltar que é bastante necessário estimular os debates e as reflexões entre os/as jovens das mais variadas idades sobre os conceitos de relações raciais e de gênero. Nas aulas sobre história, essas perspectivas de análises podem fazer com que mais pessoas se identifiquem com os conteúdos abordados, alcançando as sensações de pertencimento e de autonomia, ao se perceberem sujeitos da própria história, uma vez que buscam incluir mais personagens em suas narrativas, além dos heroicizados, como já mencionado.

A professora de História Luana Tolentino, que atua em escolas periféricas da rede pública de Belo Horizonte em seu livro inspirador “Outra educação é possível” descreve uma

série de práticas didáticas em que trabalhou as dimensões das relações étnico-raciais e das relações de gênero. Sobre elas afirma que:

Tais práticas buscam promover o combate ao racismo e à discriminação que se fazem presente dentro da escola e no seu entorno. Ao elaborá-las, tenho em mente a promoção de uma educação que garanta o respeito e a valorização da diversidade racial, como também a criação de mecanismos que possibilitem o empoderamento e a elevação da autoestima, principalmente de alunas e alunos afro-brasileiros, cuja identidade é constantemente violada em virtude das correntes de pensamento que inferiorizam os sujeitos negros (TOLENTINO, 2018:20)

Portanto, trabalhar a dimensão do respeito e da valorização a diversidade racial é um antídoto para vários equívocos como os da história única e da canonização de personagens históricos. Esses geralmente pertencentes a uma elite branca e masculina. Fazer valer a pluralidade estimula a identificação de estudantes negros/as com personagens históricos, e, por conseguinte, sua autoestima. Isso porque o processo de identificação com personagens históricos/as bem perscrutados/as, livres de estereótipos, promove junto à sensação de pertencimento, uma ideia de protagonismo que estimula a competência socioemocional da segurança, o que facilita o processo de aquisição de autoestima. Nesse bojo, devemos nos atentar para o fato de que:

o silêncio só é belo quando não é expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante de seu senhor não é belo. O silêncio do humilhado é mortificador.” (...) “Não falo apenas do silêncio dos alunos e de suas cicatrizes. Falo do silêncio de uma escola que não faz barulho em sua comunidade. Falo do silêncio de uma educação que não faz barulho na nação. Falo do silêncio que embala um torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos em chamar de educação. (FERRAREZI JR, 2014:13)

Essa colocação feita por Ferrarezi Jr nos adverte para uma situação muito comum em nossas escolas básicas atualmente. Costumamos ouvir e até pensar de fato que a melhor sala de aula é aquela em que os/as alunos/as são quietos/as e comportados/as, que fazem tudo que o que lhes é solicitado e que escutam passivamente todas as explicações e orientações docentes. É inquestionável que essa descrição condiz com uma sala de aula que supostamente nos daria “menos cansada”, principalmente quando falamos em aulas para crianças e adolescentes. Porém, como tudo na vida possui complexidade, essa situação não foge a essa regra.

Uma sala quieta e comportada, muitas vezes, mascara educandos/as que não gostam de se expor, ou por motivos de timidez, ou por sofrer algum tipo de assédio devido a uma opinião contrária, por ser uma pessoa diferente da maior parte do grupo ou por se achar “burro” (inclusive, essa é uma palavra muito utilizada entre os/as estudantes para rotular alguns colegas de turma). Nesse contexto, arrisco incluir as pessoas que sofrem preconceito racial e de gênero. Muitas das pessoas que compõem esses grupos acabam tendo, geralmente, sua autoestima abalada; e dessa forma, o aprendizado - e sobretudo suas experiências como indivíduo - também pode ficar comprometido.

Essa questão é profundamente analisada e discutida no livro de Eliane Cavalleiro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”. A autora realizou importante pesquisa, na década de 1990, ao observar situações cotidianas dentro de uma escola pública infantil. Na posição de estagiária conviveu com crianças e docentes no período escolar, observando as relações étnico-raciais existentes naquele espaço, num momento em que essa discussão tinha menos espaço que na atualidade, tanto nas universidades quanto na mídia. Além de observações, realizou entrevistas com a equipe de professoras, com as crianças cujas práticas pedagógicas a pesquisadora acompanhou, além de falar também com as suas famílias.

Diante de sua experiência, a autora é categórica em afirmar que:

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. (CAVALLEIRO, 2020: 10)

Essa afirmação, por si só já nos traz um dado muito preocupante. Conceber as próprias características de forma negativa abre precedentes para negá-las. E isso ocorrendo em crianças de tão tenra idade pode desencadear traumas muito profundos, como nos adverte Vanucchi (2017):

Diante do ideal branco, o corpo negro pode ser vivido como uma ferida aberta ou um objeto perseguidor. O crime perfeito (expressão de Kabengele Munanga para se referir ao racismo à brasileira) se consuma justamente quando o negro busca se branquear, o que, no limite, é a negação de si mesmo. Um desejo que deságua no desejo da própria extinção. (VANNUCHI, 2017: 67)

Em nossa sociedade é urgente perceber o que Vannuchi pontua; pois o fato de pessoas negras negarem a si mesmas, levam-nas a ter o “desejo” de branquear-se e, em última

instância, de extinguir-se. Neusa Santos Souza (1983), em sua obra “Tornar-se negro”, analisa situações de vida de pessoas negras em ascensão na década de 80 e observa que:

A história da ascensão do negro é assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença do outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias e estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (SOUZA, 1983: 23)

A autora observa que há temas recorrentes nas narrações de vidas que investiga. São eles: representação de si, estratégias de ascensão social e o preço desse processo. No primeiro quesito, mostra como esses indivíduos negros assimilaram os discursos de inferioridade dos atributos de pessoas negras e tentam desvencilhar-se deles. Como formas de ascender socialmente, a autora destaca a aceitação do mito da democracia racial por esses sujeitos, bem como a necessidade de ser o/a melhor em tudo que faz, a negação das tradições negras e um silêncio no que se refere ao racismo. E o que, talvez, seja, mais complexo, é o fato de sustentarem uma nova posição social com contínuas provas de que merecem o lugar que ocupam – o que não é exigido de uma pessoa não negra (SOUZA, 1983: 61-67).

Como afirma Kabengele Munanga:

É nesse sentido que sempre considerei o racismo brasileiro um crime perfeito, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros. (MUNANGA, 2017: 40-41)

Esse crime perfeito existe em virtude do tal silêncio. Cavalleiro denuncia o silêncio dos/as profissionais da escola ao se depararem com situações de preconceito e discriminação e mostra como as próprias “vítimas” silenciam as experiências vividas nesse sentido, sejam crianças ou suas famílias, pois suas reivindicações geralmente não são tratadas com seriedade.

Muitas professoras, com as quais Cavalleiro manteve diálogos, admitiam a existência de racismo na sociedade, mas na escola não; isso, ao mesmo tempo em que negligenciavam alunas e alunos que reclamavam de situações de violências que sofriam perante os/as colegas da turma: omitiam-se diante de reclamações do tipo “professora, ele me chamou de preta fedida”, “professora, ela me chamou de preta que não toma banho”, “professora, ele me chamou de neguinha fedida” ou até mesmo “professora, ela falou pra mim

que não gosta de mim porque sou negra”. Geralmente, as respostas das professoras eram para que elas não ligassem, ignorassem, pois, assim, os/as colegas perderiam a graça e parariam as ofensas. Essas atitudes, narradas pela autora, demonstram total despreparo e falta de instrumentalização por parte das docentes, para lidar com questões étnico-raciais, denotando assim, um problema imensurável para a educação do país, fator esse que gera muitas consequências negativas para a vida e autoestima da população negra brasileira.

Para compreendermos o quão grave é esse racismo estrutural que paira em todos os meios sociais brasileiros, uma das falas de uma professora entrevistada foi no sentido de dizer que no passado o racismo era grande devido ao “forte cheiro” dos negros, mas que em sua época já tinha boas pomadas que neutralizavam os odores. Outro exemplo não menos cruel, é de uma menina que falou para sua professora que não queria ser preta e queria ser como a Angélica, e a educadora, por sua vez, começou a apelidar a garota de Angélica. Podemos atribuir a essas situações a falta de discussões sobre as questões étnico raciais entre as docentes (o que era tratado como assunto de menor relevância) juntamente a uma imensa insensibilidade atrelada ao racismo estrutural.

Uma triste consequência de todo esse panorama é exposta pela autora:

A ausência de informação pode representar para a criança branca a ideia de pertencer a um grupo étnico superior, visto que essa ideia é muito difundida pela sociedade de modo implícito e até explícito. Por outro lado, para a criança negra, esse silêncio sobre o preconceito pode levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, à superioridade branca. (CAVALLEIRO, 2020: 86)

É justamente essa relação equivocada de inferioridade da população negra e superioridade da população branca que os sistemas educacionais vem há anos ratificando como também podemos observar com as reflexões de Abdias do Nascimento (2016: 112):

Além dos órgãos de poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas tem à sua disposição poderoso implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria.

Todos esses instrumentos citados estão, portanto, a serviço de valorizar a ideia de “democracia racial”; esse conceito, como já foi discutido no primeiro capítulo dessa

dissertação, trouxe consigo para o imaginário da história brasileira e para nós, brasileiros e brasileiras, a noção de que o nosso país é miscigenado e que todos/as aqui são valorizados/as igualmente, diluindo assim, o histórico da violência cotidiana que existiu outrora e que existe ainda hoje com as pessoas de pele negra; fazendo com que, durante muito tempo as questões relacionadas ao racismo e as relações étnico raciais fossem tratadas como assunto de menor importância, ou como conteúdos que não deveriam ser tratados nesses ambientes, como podemos observar a seguir:

De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais.” (CAVALLEIRO, 2020: 10)

Nesse trecho, a autora levanta a questão do silêncio de docentes ao presenciar situações de preconceitos raciais entre seus alunos e alunas, buscando demonstrar como essa postura contribui para a prevalência de práticas racistas na sociedade, visto que esse “não falar sobre” engendra certa convivência e legitimidade. Isso denota também, como as pautas curriculares não levavam em consideração essa temática. Como espaço importante de grande sociabilidade de crianças e jovens, a escola possui um papel fundamental na problematização de questões que interferem diretamente no dia a dia das pessoas em território nacional.

Vale lembrar aqui que a lei 10.639, para a qual esse trabalho visa contribuir, alterou em grande medida esse panorama, na medida em que as pautas sobre relações étnico raciais passaram a ser cobradas pela legislação. Porém, isso não significa que o racismo tenha sido superado, até porque, como vimos, ele é estrutural, portanto, dispõe de muita sutileza e está muito arraigado nas práticas sociais.

Por isso, a preocupação tanto de Ferrarezi quanto de Cavalleiro é com o papel da escola e dos docentes na viabilização dessas realidades de exclusão, através do que ele chama “Pedagogia do silenciamento”. Segundo Ferrarezi Jr., muitas práticas educacionais tornam os/as jovens passivos quando o assunto é comunicação: não conseguem se expor, nem apresentar trabalhos com maiores significados para a vida. Isso significa dizer que métodos de ensino que supervalorizam aulas expositivas e o uso da memória, além de prescindir a todo o momento de silêncio formam indivíduos passivos e sujeitos a opressões uma vez que não falam sobre suas mazelas. Além disso, há o agravante de não ser ouvido. E são esses problemas que buscamos contornar e evitar através da presente pesquisa: ao elencarmos falas

de pessoas que não possuem o cânone de um lugar privilegiado, viabilizamos seu acesso à autoestima, bem como o reconhecimento dos privilégios que possuem aqueles/as alunos/as brancos/as que os/as escutam.

Buscamos, portanto, elaborar recursos didáticos (ao longo do 3º capítulo desse trabalho), que prezem pelo combate às injustiças e às desigualdades em nosso país, sobretudo no que se refere ao racismo e ao machismo. E em termos educacionais,

irromper os sentimentos contra as injustiças é fazer barulho. Gritar pelas dores no coração é fazer barulho. Clamar por respeito e compaixão é fazer barulho. Os pobres e os mal educados fazem barulho; nunca os ricos e elegantes. Os pobres e mal educados, os incontinentes filhos do povo fazem barulho para comer, fazem barulho para dormir, ouvem barulho em nome da música, trabalham para os ricos em barulhentas indústrias e construções. (FERRAREZI JR, 2014, 14)

Esse fazer barulho, aludido pelo autor, é simbólico de um ambiente escolar que valoriza os pensamentos e as falas dos/as educandos/as, que não os considera tábuas rasas e que acredita na construção do conhecimento coletivo e não numa educação bancária, como definiu Paulo Freire⁴⁵. O silêncio é atributo desse tipo de educação que deposita conteúdo um atrás do outro. O barulho é atributo de uma educação reflexiva e questionadora das realidades que nos rodeiam.

Os tipos de práticas pedagógicas almejadas aqui, portanto, são as chamadas “metodologias ativas” que possuem como prerrogativas a ação e a autonomia dos/as educandos/as e inserem-se nesse contexto de barulho. É necessário que ouçamos o que os/as jovens têm a nos dizer, o que sentem, como sentem, o que pensam, o que desejam, com o que se espantam; somente assim, é possível realizar interferências eficientes a fim de contribuirmos, como docentes, para a formação de cidadãos e cidadãs de fato, capazes de atitudes autônomas e críticas, conscientes de seu papel social e ambiental e que não promovam os mais diversos preconceitos, que ainda persistem em nosso meio, mesmo depois de todas as políticas afirmativas conquistadas nas últimas décadas no Brasil.

Para auxiliar no processo de desenvolvimento da autoestima entre os/as jovens escolares, o pressuposto aqui adotado é o de que o aprendizado significativo é aquele que nos transforma profundamente e para que essa transformação ocorra é importante que as fontes

⁴⁵ Paulo Reglus Neves Freire foi um importante educador e filósofo pernambucano que analisou e denunciou um tipo de fazer pedagógico cunhado por ele de “educação bancária”, ou seja, aquela em que se depositam informações de maneira hierarquizada nos/as estudantes e coloca o/a educador como o único detentor do saber, sem levar em consideração os saberes e as contribuições dos/as educandos/as no processo de aquisição, ou melhor, de construção do conhecimento. Dessa forma, esse pensador propôs um tipo de educação diferente, libertária; a proposta pedagógica presente nesse trabalho segue essa linha de pensamento educacional. Sobre isso o conceito citado, ver: FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

históricas utilizadas em sala de aula sejam diversas o mais possível e evidenciem a pluralidade existente em nosso meio social. Dessa forma, como salienta Tolentino:

convém acrescentar que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra contribui também para a elevação da autoestima de crianças e adolescentes negros, cujos processos de formação da identidade são quase sempre marcados pela violência e pela dor (2018:29).

Para que nas aulas de história as sensações de valorização de si sejam acionadas, é necessário que o maior número de pessoas de realidades diferentes e, sobretudo, as consideradas marginalizadas, tenha direito à sua versão sobre os acontecimentos, bem como à sua visão de mundo. Quando falamos em racismo, por exemplo, geralmente, voltamos o olhar para estudar os negros/as da sociedade, um grupo racializado, considerado minoritário, mesmo contando com mais de 50 % da população brasileira.

Como já foi mencionado na introdução desse trabalho, não podemos tratar o racismo sem compreender o conceito de branquitude (Schucman, 2012). As pessoas brancas da nossa sociedade possuem o privilégio conferido por suas características físicas, cultura, e religião serem consideradas a norma, o que lhes garante maiores oportunidades nos estudos, no mercado de trabalho, enfim de ocupar os espaços públicos e privados com maior liberdade e desenvoltura. É evidente que existem desigualdades entre pessoas brancas também, porém o objetivo nesse ponto é alertar para as diferenças existentes entre brancos/as e negros/as de maneira geral.⁴⁶

Ao reconhecer essas desigualdades, é necessário compreendermos que “uma das contribuições que um branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que carregam no próprio corpo.” (SCHUCMAN, 2012, 13). Sobre esse aspecto, Cardoso comenta que:

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo. (CARDOSO, 2010: 624)

⁴⁶ Aqui vale lembrar a discussão feita no capítulo 1 sobre o conceito de interseccionalidade, para não cairmos em simplificações.

Essa “dedicação individual cotidiana” à qual o autor alude é de extrema importância, uma vez que somente através desse exercício de autocrítica, seguida de reflexão e mudança de atitudes, é que podemos tentar romper com bases de algo tão solidificado quanto é, em nosso meio, o racismo estrutural.

O poder da branquitude é uma rede na qual os sujeitos brancos estão conscientes ou inconscientemente, exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. Pensar o poder da identidade racial branca dessa maneira também tem o intuito de retirar o olhar que aponta o racismo para cada sujeito em particular e recolocá-lo para o entendimento de estruturas de poder sociais com particularidades de cada sociedade em questão. (SCHUCMAN, 2012,23)

Diante do exposto é de grande valia uma intervenção pedagógica que problematize o poder da branquitude, bem como pluralize as narrativas históricas. Urge, portanto, apresentar aos/às discentes materiais didáticos que os/as façam refletir sobre os lugares subalternos destinados, no imaginário social, e não raro, na vida real, a uma parcela enorme de nossa população: as mulheres negras; bem como os/as fazer reconhecer os lugares ocupados por eles/as mesmos/as, seja de oprimido/a ou de opressor/a.

No que concerne às pessoas brancas, grupo no qual me incluo, é de extrema importância que haja reflexão no sentido de perceberem os privilégios materiais ou simbólicos que possuem, como nos lembra Schucman, afim de compreenderem o caráter relacional das relações raciais para enfim deixarem de se considerar os normais, a medida padrão diante “dos outros”, e assim passarem a agir com uma postura crítica frente ao racismo, reconhecendo seus variados privilégios baseados em características fenotípicas. Somente através desse reconhecimento e considerando o outro “um igual”, é que se pode fazer aflorar o sentimento empático e conseqüentemente, agir de forma a combater as mais variadas formas de injustiças sociais existentes.

É muito provável que o contato com narrativas de mulheres negras que ousaram escrever sobre si facilite o reconhecimento da branquitude, ou seja, do privilégio que as pessoas brancas de uma sociedade são possuidoras somente pela cor de sua pele.

Já sinalizamos acima como as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam as narrativas autobiográficas (e acrescentamos aqui as biográficas também) como um marco na vida de uma pessoa a fim de gerar autoestima e autonomia; vale enfatizar que não aquela oficial, cronológica que dá destaque a dados mecânicos como data e local de nascimento, filiação, estado civil, profissão, idade, mas aquelas em que há profunda reflexão sobre as

relações sociais e a inclusão ou não do indivíduo biografado ou autobiografado nessas redes de relações. Sobre isso, Philippe Artières, afirma que “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência.” (Artières, 1998:11).

Podemos inferir através dessa colocação que falar sobre si parte de um caráter relacional com o mundo no qual se vive, quer dizer, ao nos “contrapormos à imagem social”, devemos compreender as relações sociais para acessarmos todo o aspecto complexo que envolve nossa individualidade. Portanto, para chegarmos a uma compreensão adequada de nós mesmos perante o mundo, precisamos entendê-lo e a prática da escrita, seja sobre qualquer assunto que nos intrigue, motive ou agonie, nos auxilia nesse processo, pois os assuntos sobre os quais escrevemos tem a ver com as nossas características psicológicas e experiências, com os nossos desejos e gostos, enfim com a nossa maneira de enxergar a vida.

Para compreendermos essa afirmação, podemos tomar, como um dos exemplos, Lélia de Almeida Gonzáles (1935 -1994). No Brasil, ao falarmos sobre a luta contra o racismo e o machismo, não há como não mencioná-la: intelectual, professora, política e antropóloga brasileira, que “experimentou ascensão social via formas expressas de embranquecimento, isto é, realizou um casamento inter-racial, estudou em boas escolas, onde aprendeu os gostos das classes médias e seu estilo de vida.” (RATTS; RIOS, 2016: 388). Isso significa que teve contato com bossa nova e alisou o cabelo, por exemplo. Viveu nesses moldes até se dar conta da rejeição e da recusa das pessoas ao seu matrimônio.

O preconceito e a discriminação foram alguns dos fatores que fizeram com que essa mulher se engajasse na luta antirracista, enegrecesse, portanto, e afirmasse que em seu país “não se nasce negro, torna-se”, parafraseando a famosa frase de Simone e Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se”, demonstrando como o tornar-se negro ou negra, no sentido de incorporação da negritude⁴⁷, possui um cunho altamente político, uma vez que visa romper com os mecanismos de embranquecimento da população brasileira, o que é próprio do racismo aqui existente, que valoriza toda a cultura ligada às pessoas brancas ou às regiões centrais do país e inferioriza toda a forma cultural que advém de pessoas negras ou de áreas periféricas; como exemplo, temos as religiões de matriz africana, o samba, o axé, o funk, o

⁴⁷ É importante observar que negritude não é o oposto de branquitude, já que a primeira diz respeito a uma construção positiva do ser negro. A negritude é uma escolha política, enquanto a branquitude é um sistema que reproduz opressões de base racista. A negritude positiva características que dão sentimento de pertencimento, como por exemplo, a positivação do cabelo afro crespo, o enaltecimento das influências socioculturais de regiões da África no Brasil, da positivação da aparência das pessoas de cor preta e seus traços fenotípicos afrodescendentes. Para Kabengele Munanga, dentre os objetivos principais da negritude está a “afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros.” (MUNANGA, 2003:38).

rap, o slam⁴⁸, que são expressões culturais repletas de significados para uma grande parcela de nossa população. Porém, em grande medida, são vistas como menos sofisticadas, ou até mesmo inferiores pelo senso comum.

Gonzáles faz parte de uma intelectualidade constituída ao longo da década de 1970, oriunda de “famílias de classes baixas e médias urbanas” com “formação acadêmica nas principais instituições de ensino superior, nas quais se envolvem no ambiente político de contestação à Ditadura Militar” (RATTS; RIOS, 2016: 390). Essa intelectualidade militava (e, podemos dizer que ainda milita) por meio de seus escritos com o objetivo de desconstruir o mito da democracia racial, denunciando assim, as diversas formas de discriminação e também construindo uma identidade coletiva ao redefinir, por exemplo, os símbolos da resistência ao preconceito racial.

Com essa forma de refletir sobre a realidade, a escritora em questão, junto ao outros/as intelectuais orgânicos⁴⁹ dos movimentos antirracistas buscam “compreender, e ao mesmo tempo, transformar a realidade” (RATTS; RIOS, 2016: 391) com vistas a conceber “o subalterno como sujeito que promovia (e que promove) alterações na linguagem e na cultura daquilo que veio a se chamar Brasil.” (RATTS; RIOS, 2016: 391) Por essa chave de leitura, a transformação se daria, portanto, pela modificação no âmbito cultural. Essa ideia é encontrada ainda nos pensamentos de bell hooks, importante escritora negra estadunidense, ativista contra as práticas racistas e machistas, que comenta a relevância do ato de escrever e expor ideias:

O trabalho intelectual é uma parte necessária na luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes (HOOKS, 1995: 466).⁵⁰

No que diz respeito à descolonização e libertação das próprias mentes, vale retornarmos ao trabalho de Mariléa Almeida (2018), que conversou com mulheres que encabeçam atividades comunitárias na luta quilombola a fim de compreender o que as

⁴⁸ A escolha das batalhas de rimas, conhecidas como Slam como fonte para a estruturação dessa pesquisa, bem como a elaboração da proposta pedagógica, deve-se ao fato de constituírem expressões culturais populares que congregam não só, mas, em grande medida, mulheres periféricas negras que escrevem e declamam poesias de cunho engajado, e que a partir delas, falam sobre sua relação com a sociedade, suas subjetividades, suas críticas, seus desejos, portanto, falam sobre si.

⁴⁹ Grosso modo, o conceito cunhado por Antonio Gramsci “intelectual orgânico” é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e interesse de classe. Sobre esse assunto, ver: SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, Dec. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>, último acesso em maio de 2020.

⁵⁰ HOOKS, bell. Intelectuais negras”, Estudos Feministas, vol.3, n.2. Florianópolis: 1995. P.466 Apud: RATTS, Alex; RIOS, Flávia. “A perspectiva interseccional de Lélia Gonzáles”. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). Pensadores negros – Pensadoras negras. Brasil Séculos XX e XX. Cruz das Almas/Belo Horizonte: Editora da UFRB/Fino Traço, 2016, pp. 387-403.

levaram para tais posições, ou seja, quais foram as experiências que estimularam as ações de luta, e a partir dessas conversas, pôde perceber que:

As ações das mulheres negras e quilombolas não se dão em um vazio, pois estão inscritas em um campo de possibilidades. Isso significa que estudar suas experiências, em termos de singularidade, implica ficarmos atentos aos jogos de forças e as condições que as tornam possíveis, inclusive em termos conceituais. (MARILÉA, 2018: 63)

Podemos aqui inferir que esse campo de possibilidades de atuação das mulheres negras e quilombolas está relacionado a um contexto histórico em que as pautas dos feminismos negros, sobre os quais já discutimos na seção anterior, são mais difundidas; embora ainda carecendo de maior atenção das políticas públicas e da sociedade como um todo. A autora ainda define o conceito território de afetos, que consiste na relação com o lugar e com aqueles/as que vivem nele, como um propulsor para o engajamento na luta antirracista de mulheres quilombolas:

Trata-se de uma atitude política que privilegia os usos de saberes como forma de ampliar espaços de subjetivação, constituídos por meio de deslocamentos de sentidos que essas mulheres realizam em relação aos efeitos das exclusões de raça, de classe ou de gênero que afetam seus corpos e os territórios de suas comunidades. (MARILÉA, 2018: 32-33)

Ou seja, por meio das conversas com mulheres quilombolas que exercem alguma atividade de liderança em suas comunidades, a autora percebeu como essas mulheres transformaram os efeitos das exclusões sofridas em atitudes de resistência e de luta contra os mecanismos de opressão que recaem sobre as localidades em que vivem, bem como em atitudes de luta antirracista; demonstrando assim, a dinamicidade da história e a importância do contexto social para a definição de nossas ações cotidianas.

Influenciados por tal perspectiva, os movimentos sociais antirracistas no Brasil, em especial os feministas negros, fortaleceram-se com as análises realizadas por diversos/as profissionais acadêmicos/as que conhecem a realidade de opressão racial e de gênero. Já em 1981, Lélia Gonzáles escrevia que:

(...) enquanto o capitalista branco beneficia-se diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, que em outros termos, que se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua filiação racial, entram no campo da competição, o

resultado desta última será desfavorável aos não brancos. (RATTS; RIOS, 2016:)

Conscientizar-se sobre a situação desigual relatada pela intelectual em questão⁵¹ pode promover entre as pessoas negras, e em especial as mulheres, uma identificação entre si, e conseqüentemente, um fortalecimento de atitudes de resistência e maior propagação dessas ideias, um efeito em cadeia. Aí reside a importância da apropriação da escrita e da leitura fluidas por parte de pessoas subjugadas de uma sociedade: através dela é mais fácil perceber injunções e preconceitos sociais e tornar-se instrumentalizados/as para lutar contra essas realidades insatisfatórias. É por isso que Conceição Evaristo, uma romancista, contista e poeta brasileira afirma que “numa sociedade em que vale o que está escrito, tomar posse dessa prática é uma questão de cidadania.”⁵²

Em sua tese de doutorado, Larissa Viegas de Mello Freitas (2020) faz uma interessante análise de como na década de 2010 as discussões e as pautas do feminismo negro cresceram e ganharam notoriedade através de um importante suporte que foi a internet: blogs, revistas eletrônicas, facebook, as redes sociais em geral. A autora analisa publicações de mulheres em dois blogues feministas: o blogueiras feministas e o blogueiras negras. Ambos com conteúdos feministas, porém o segundo, trazendo sistematicamente as especificidades de um feminismo negro (já tratado no primeiro capítulo). O ciberespaço congregou grande quantidade de mulheres negras de nosso país que já refletiam sobre as realidades de discriminação que sofriam diante de uma sociedade misógina e racista, que ao relatar suas experiências, aproximaram-se de outras com vivências semelhantes. Isso fortaleceu sobremaneira os discursos do feminismo negro e interseccional. A historiadora observou que a partir desse ciberespaço mulheres como Djamila Ribeiro, Stephanie Ribeiro, Preta Rara, Sueli Carneiro, Winnie Bueno, entre outras, expandiram o debate sobre a importância de se acrescentar à luta feminista o caráter interseccional, que engloba a questão de raça e classe. (FREITAS, 2020: 44-95)

Djamila Ribeiro lançou a coleção “Feminismos Plurais”, Preta Rara criou uma página na internet chamada “Eu, empregada doméstica”, comentando experiências de

⁵¹ É importante pontuar que Gonzáles não foi a única, nem a primeira mulher a falar sobre esse assunto da desigualdade de oportunidades entre pessoas negras e brancas no Brasil, mas ao refletir e pensar sobre essa questão, colocou-se como alguém que luta contra essa realidade em suas atitudes e produções acadêmicas, propagando essa ideia, fazendo com que mais pessoas reflitam sobre o racismo estrutural e, em última instância, modifiquem comportamentos afim de não agirem de formas racistas, nem sofram o racismo sem se pronunciar contra ele.

⁵² Frase de Conceição Evaristo que se encontra em: EVARISTO, Conceição. Entrevista exibida no dia 02/12/2015, Ciência & Letras. Disponível em < <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search/label/videos>>, último acesso em 17 de março de 2020.

discriminação vividas por ela, o que incentivou outras mulheres a compartilhar vivências afins, gerando assim, um livro de compilação desses relatos; Sueli Carneiro, por sua vez lançou o livro “Escritos de uma vida”, contendo as mais variadas publicações que acumulou ao longo dos anos; e Winnie Bueno elaborou uma rede conhecida como Tinder de livros, com vistas à troca e doação de livros e, o mais importante, fazer com que tais livros cheguem gratuitamente nas mãos de pessoas negras em situação de vulnerabilidade. Todas essas mulheres citadas acima, através de variados projetos buscaram conscientizar a sociedade e, sobretudo as mulheres negras sobre os impactos nefastos do machismo e do racismo em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que buscaram desconstruir estereótipos que colocam as mulheres negras em lugares estáticos e racistas, enfatizando a pluralidade de vozes e experiências das mulheres negras e do feminismo negro brasileiro. (FREITAS, 2020: 44-95)

Junto a essas mulheres de grandes iniciativas, podemos falar de uma jovem youtuber Natalie Néry. Néry é uma cientista social de 25 anos, que aos 22, já era considerada uma digital influencer. Criou o canal Afros e Afins, em que publica vídeos sobre os mais variados temas, que incluem discussões sobre política, raça e gênero, moda e beleza, veganismo e vida sustentável; e afirma que sua maior motivação para criar o canal, foi fazer com que as pessoas ouvissem o que ela não ouviu⁵³. Seu objetivo tem sido alcançado, pois seu canal no Youtube conta hoje com mais de 180 mil seguidores, ou seja, pelo menos 180 mil pessoas que tem a oportunidade de repensar questões relacionadas às relações de gênero e de raça, bem como questionar padrões de beleza impostos socialmente ou se entregar a um momento de lazer com temas leves e bem humorados. Atualmente, a youtuber também faz parte do grupo de colunistas da Mídia Ninja⁵⁴.

Vemos assim como muitas mulheres negras fogem aos estereótipos que carregamos em nosso imaginário como sociedade: com ensino superior, alcançaram notoriedade, participaram de e foram ouvidas em programas de rádio e de TV, em congressos, em seminários, em palestras; espaços de um poder simbólico muito importante visto que ocupado majoritariamente por uma elite branca. Devemos aqui, ter o cuidado de não achar que isso significa que antes da década de 2010 não havia mulheres afrodescendentes que frequentavam o ensino superior. O que ocorre é que antes da ampliação das políticas de ações afirmativas ao longo das décadas de 2000 e 2010 era menos comum e podemos arriscar dizer,

⁵³Fenômeno Negro no Youtube, Nátalie Néry é a nova colunista da Mídia. **Portal Geledés**. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/fenomeno-negro-no-youtube-nataly-neri-e-nova-colunista-da-midia-ninja/>>, último acesso em junho de 2020.

⁵⁴ Informações sobre Natálie Néry retiradas de seu canal “Afros e Afins”, disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCjivwB8MrrGCMIIuoSdKrQg/about>>, último acesso em junho de 2020.

a exemplo de Lélia Gonzáles, que algumas delas “embranqueciam”: alisavam cabelos ou ouviam bossa nova para se igualar a um padrão imposto de forma elitista.

Atualmente, mulheres negras contam com uma forte discussão acerca das discriminações vividas por elas em virtude das reivindicações do feminismo negro e interseccional, que embora não sejam novas, alcançaram maior visibilidade, segundo Freitas (2020), no ciberespaço durante a última década, o que abre precedentes para cobrarem mais representação e espaço no meio social. Ocupar tais espaços de comunicação é uma estratégia relevante para visibilizar realidades de opressão e jugo e é o que vem acontecendo, não sem embates e maiores lutas tanto no campo discursivo quanto na prática cotidiana.

No que tange ao processo educacional da rede básica de ensino, lidar com essas questões culturais de desvelamento de subjetividades é uma estratégia pedagógica muito rica na área do ensino de história quando o que se quer é pluralizar as narrativas. Entrar em contato com as falas e os testemunhos de vida de mulheres negras brasileiras é subverter a história única e hegemônica. Como afirma Lynn Hunt, quaisquer aparatos culturais em que se pode expor tais comunicações, tais como romances, documentários, músicas, poesias, (auto)biografias, textos diversos, entre outros servem para disseminar realidades diversificadas.

Vale lembrar que a escrita é uma forma de comunicação muito valorizada, mas não é a única. Para além dela, é de grande relevância pensar a atuação de mulheres negras nas artes, por exemplo. Em sua tese de doutorado, Luana Saturnino Tvardovskas (2013) coloca em evidência obras de artistas mulheres que em suas atuações profissionais, não militantes, denotam como as lutas feministas reverberam na sociedade e na cultura: não são raros no campo artístico, exemplos de críticas feministas como a naturalização dos sexos e dos corpos. Sua discussão nos importa aqui na medida em que demonstra como no fazer cotidiano de muitas mulheres artistas as lutas feministas e/ou antirracistas de outrora encontram ecos no presente. A autora analisa instalações artísticas de Rosana Paulino, que trazem consigo elementos de sua experiência de vida de mulher negra, o que faz Tvardovskas analisá-las numa dimensão autobiográfica:

Se as autobiografias podem ser lidas como práticas de autoconstituição dos indivíduos e, em alguns casos, podem ser analisadas como modos de resistência, sobretudo quando rebatem as identidades cristalizadas do social, assim também poderíamos compreender alguns tipos de autorretratos, expandindo tal associação às imagens artísticas com conteúdo biográfico. (TVARDOVSKAS, 2013: 18-19)

O que a autora parece ressaltar com bastante propriedade é que elementos culturais, sobretudo no campo das artes visuais (seu foco de análise), produzidos por mulheres, carregam em seu conteúdo muitas das reivindicações levantadas pelos movimentos feministas e/ou antirracistas, como também a assimilação da própria artista em relação à própria experiência atrelada a uma vivência social⁵⁵.

Rosana Paulino é uma artista visual brasileira, pesquisadora e curadora, que vive e trabalha em São Paulo. Na década de 90, tornou-se bacharel em Gravura pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Também fez especialização em gravura pelo London Print Studio, em Londres, por meio da Bolsa APARTES/CAPES e possui doutorado em Artes Plásticas pela ECA/USP. Em seu fazer profissional, embora não seja uma militante das causas feministas ou antirracistas, emprega elementos de cunho crítico que nos faz refletir sobre essas pautas sociais.

A artista adentra o campo de discussão do gênero e da etnicidade e trabalha com as imagens de mulheres negras e mestiças, por vezes remetendo ao espaço doméstico e a funções sociais específicas, como a tecelã e a operária. Na obra *Bastidores*, de 1997, a artista formula uma instalação onde bastidores de costura, utilizados para bordado, sustentam um tecido de algodão onde grava fotografias em preto e branco de mulheres negras. Sobre essas fotografias, Paulino faz intencionalmente um bordado grosseiro sobre as bocas ou os olhos dessas figuras femininas – imagens retiradas de seus próprios álbuns de família. A mãe da artista trabalhou como costureira na periferia de São Paulo e em sua infância ela conviveu com essa prática. Paulino discute a construção da subjetividade da mulher negra em muitas de suas obras, focando como é na intimidade que as práticas de submissão forjam-se e mantêm-se. O elemento biográfico, nessa obra, cruza-se com imagens e memórias coletivas sobre a relação das mulheres no espaço doméstico, por vezes permeada de silêncio e humilhação subjetiva. O problema do preconceito racial e sexual é enfrentado pela artista, que o aborda em sua dor e crueldade, como um meio de intervir nas práticas estabelecidas, sensivelmente usando a arte para abrir outros caminhos de constituição de si que sejam compostos por relações de liberdade e não de resignação. (TVARDOVSKAS, 2013: 48-49)

O exemplo dessa artista brasileira nos remete a alguns pontos relevantes para pensarmos a proposta dessa pesquisa: primeiro, incluir e visibilizar artistas negras em sala de aula pode auxiliar na desconstrução de estereótipos relacionados às mulheres negras em nossa sociedade, bem como criar identificação no que diz respeito às meninas negras de periferia, trabalhando assim, a dimensão da autoestima desses indivíduos. Além disso, a análise didática

⁵⁵ A autora ainda levanta uma importante discussão acerca dos discursos patriarcais dominantes no campo das artes, demonstrando como a expressão história da Arte é restrita, patriarcal e com tendências universalistas, relegando a um espaço secundário as produções artísticas femininas.

das obras de Rosana Paulino, devido a seu conteúdo autobiográfico, pode promover o sentimento de empatia, tornando os/as jovens mais sensíveis às demandas desse grupo social; o que se configura como um primeiro passo para uma mudança dessa realidade de preconceito e, não raro, de opressão.

A partir dessas colocações, é possível concebermos que ao se tornar sujeito, a pessoa passa a reconhecer que ocupa um lugar social nesse mundo e que não precisa ser aquele no qual a sociedade lhe insere: as mulheres, as meninas negras não são mais somente as empregadas domésticas e babás na vida real e na teledramaturgia; não precisam mais alisar os cabelos para se sentirem bonitas. As mulheres negras são diversas e ocupam diversos espaços, e no tempo presente, está cada vez mais em evidência que elas têm ocupado cadeiras em universidades, se formado nas mais diversas áreas do conhecimento, escrito livros, produzido obras de arte, atuado em peças de teatro e na TV.

E esse contexto, podemos inferir, também é resultado dessa apropriação da escrita, do código de comunicação entre essa parcela da população. Os atos de falar, de denunciar realidades opressoras, de exercer profissões que requerem formação acadêmica, de participar de movimentos sociais, de atuar como personagens não estereotipadas, de escrever e falar sobre a própria vida e sobre diversos temas podem fazer com que mais pessoas em seu dia a dia, ao entrarem em contato com tais produções culturais, repensem a própria vida a fim de ajustar algumas arestas. O exemplo da escritora Conceição Evaristo é emblemático nesse sentido:

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto-afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (EVARISTO, 2007,20-21)

Sua declaração é riquíssima em vários sentidos e contribui enormemente para pensarmos os temas levantados na presente pesquisa. Como mulher negra brasileira, afirma que passou por momentos de vida precários e que sua fuga foi a escrita. Através dela, fugia para sonhar com uma vida diferente que, supostamente a levasse a projetar-se para um futuro

mais bem estruturado e feliz e inseria-se em suas narrativas para ser agente de transformação, para modificar o que a incomodava.

Isso significa que, em termos menos poéticos, utilizava e ainda utiliza a escrita tanto como fruição quanto como denúncia de realidades opressoras. E tal atitude levou-a a se auto afirmar como sujeito – mulher, negra - consciência que leva para a sua escrita, consciência que é gestada em seus leitores e leitoras; consciência que vem se expandindo ao longo dos anos por meio das atividades de resistências cotidianas das mulheres negras. É desse modo, portanto, proliferando versões diferentes sobre a história durante as aulas e provocando a imaginação dos/as jovens sobre diversas realidades, que é possível promovermos ambientes cognitivos propícios para a promoção da empatia e da autoestima.

Ao entrar em contato, por exemplo, com a escrita autobiográfica de Carolina Maria de Jesus, em “Quarto de despejo”⁵⁶, é muito improvável não se sensibilizar com as realidades de penúria e, ao mesmo tempo, de esperança, vividas por essa mulher negra brasileira. Conceição Evaristo (2007), sobre as pessoas que passam a escrever apesar de todas as dificuldades e obstáculos enfrentados, afirma que:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. (EVARISTO, 2007: 21)

A autora remete-se à escrita não formal, ou seja, aquela que não segue o padrão culto da Língua Portuguesa, quando sugere a insubordinação. É a forma de escrever que atende à compreensão de quem ocupa espaços culturais não elitizados, é a chamada “escrevivência”, ou seja, a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças e das experiências corriqueiras da vida; termo cunhado pela própria Conceição Evaristo, cujos romances contam com as suas experiências e lembranças, mesmo que mescladas com o caráter imaginativo e ficcional.

Segundo Artières (1998,10), arquivamos nossa vida para respondermos a uma injunção social; isso quer dizer que ao refletirmos sobre as questões da nossa vida e

⁵⁶ Essa autora é uma das referências entre as escritoras negras brasileiras, que viveu no século XX. Catadora de papel e, durante boa parte de sua vida, moradora da favela do Canindé escreveu um livro intitulado “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, no qual relata um pouco das dificuldades que enfrentou em seu cotidiano. Livro disponível em <[file:///C:/Users/pcarb/Downloads/Quarto_de_despejo_Carolina_Maria_de_Jesu%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pcarb/Downloads/Quarto_de_despejo_Carolina_Maria_de_Jesu%20(2).pdf)>, último acesso em abril de 2020.

elaborarmos narrativas sobre elas, buscamos compreender e transformar a realidade. Afirma o autor ainda que:

(...) a partir do fim do século passado assistimos a uma valorização dos escritos pessoais pela medicina. Os médicos se põem a colecionar os escritos dos seus doentes, publicam certos manuscritos (fragmentos de cartas, poemas etc.) e desenvolvem em torno dessas coleções uma verdadeira ciência da escrita ordinária.” (ARTIÈRES, 1998, 12) (...)“Além disso, nas nossas sociedades ocidentais, desde o fim do século XVIII estabeleceu-se progressivamente um formidável poder da escrita que se estende sobre o conjunto do nosso cotidiano; a escrita está em toda parte: para existir, é preciso inscrever-se: inscrever-se nos registros civis, nas fichas médicas, escolares, bancárias. (ARTIÈRES, 1998, 12)

Refletir sobre o processo de valorização da escrita em nossa sociedade em todas as áreas do conhecimento é de grande relevância ao falarmos em educação, pois é através dela que oficialmente aprendemos a lidar com as letras, e a partir delas elaborar pensamentos, que nos levem a utilizá-las com vistas a modificar ideias, situações, comportamentos que consideramos inadequados. Contudo, no Brasil, não são todas as pessoas que possuem acesso ao aprendizado satisfatório dessas habilidades, pois a sociedade é permeada por exclusões e preconceitos que relegam grande parcela da população, da qual faz parte as mulheres negras e pobres brasileiras, a um espaço marginalizado.

Por outro lado, não devemos considerá-las inertes ou submissas às condições de vida socialmente impostas, até porque as mulheres negras fazem parte do grupo que mais cresce em termos educacionais.

Em que pese este segmento populacional compor o grupo que mais tem crescido nos índices de escolaridade nos últimos anos, as mulheres negras ainda apresentam expectativa de vida menor, piores condições de renda familiar, maiores índices de desemprego e menores taxas de escolaridade em relação às mulheres e homens brancos. (Weschenfelder, Fabris, 2019: 4)

Tais aspectos aparentemente contraditórios, na verdade, não se contradizem, mas explicam o tamanho da desigualdade social e das mazelas que ainda atingem enormemente inúmeras mulheres negras no Brasil; contexto que explicita a nós, profissionais da educação que ainda há muito que trabalharmos para formarmos indivíduos mais empáticos, com maior autoestima e livre de alguns preconceitos.

Assim, o mapeamento dos riscos que afetam as mulheres negras permite o gerenciamento deste grupo populacional, ao mesmo tempo em que subjetiva os indivíduos a assumirem para si tanto a responsabilização sobre a

insegurança quanto a tarefa de educar a sociedade sobre as demandas desta população. (Weschenfelder, Fabris, 2019: 5)

Weschenfelder e Fabris, nessas poucas linhas, sintetizam a ideia de que há uma tarefa urgente de responsabilidade de toda a sociedade em benefício das mulheres negras; tarefa essa totalmente relacionada ao oferecimento de educação de qualidade a essas pessoas: que as faça enxergar sentido na vida e as valorize como ser humano. Essa valorização como ser humano remete-nos novamente a pensar sobre os privilégios de que fazem jus pessoas de pele branca, ou seja, a raça branca, tida como padrão universal. É de extrema importância que a população branca, na qual me incluo, reconheça as facilidades que possuem na vida social pelo fato de ter uma pele clara e romper com a lógica da branquitude.

Em busca dessa realidade, o processo educacional como um todo, e o ensino de história em particular precisa viabilizar estratégias que promovam a reflexão sobre a ideia de que:

é justamente aquela negra anônima, habitante de periferia, nas baixadas da vida, que sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros a vontade, observe-se que são negros, jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país.” (GONZÁLES, 1984: 231)

Esse reconhecimento por parte do segmento privilegiado da sociedade é um passo importante para a diminuição das opressões racistas e machistas tão vigorosas ainda no Brasil. Porém, não se pode parar por aí. A partir do reconhecimento das imensas desigualdades, dos mecanismos atuais de exclusão racial e das vantagens que se tem por ser fenotipicamente brancos/as, é preciso trabalhar para dismantelar tais realidades.

Quanto ao âmbito educacional, podemos começar contemplando as mulheres negras nas práticas didáticas: sejam aquelas que alcançaram visibilidade por suas lutas antirracistas ou por sua atuação profissional em qualquer área do conhecimento ou por sua história de vida de superação, sejam as jovens meninas negras escolares.

Conhecer um pouco desses trabalhos culturais destacados no presente capítulo, que contam histórias de vida de indignação, de lutas, de superação, de alegrias de tantas mulheres negras produziu na minha subjetividade como mulher cis, branca, professora, de classe média, heterossexual, num primeiro momento, um sentimento de tristeza ao perceber

tamanha desigualdade, que mesmo inconsciente, eu já ajudei a perpetuar ao não combater e ao me calar diante de piadas ou atitudes racistas ou misóginas, bem como diante de expressões de cunho preconceituoso. Esse sentimento de tristeza foi acompanhado por outro de culpa por ter sido omissa em algumas dessas situações e uma tomada de consciência de meus privilégios, o que me fez compreender o conceito de branquitude. E a partir daí, tenho feito um exercício diário de perceber os privilégios simbólicos que advêm da cor da minha pele, para assim, denunciá-los em minhas práticas docentes e na vida particular, perante as pessoas que me rodeiam. Afinal, como afirma Ribeiro “o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação” (2019: 14).

Portanto, diante dessas reflexões realizadas após um curto período de pesquisa acerca das relações étnico-raciais e de gênero, acredito que analisar e compreender temas da nossa história ligados a essas perspectivas do conhecimento é de fundamental importância no âmbito educacional a fim de contribuirmos para a formação de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva. Dessa maneira, acentua-se a vontade de realizar um trabalho que ajude a extirpar o racismo e o machismo entre meus/minhas alunas. Para isso, vamos aos Slam.

2.2 - Afinal, o que é o Slam?

Espaço democrático em que, em sua maioria⁵⁷, mulheres periféricas, negras ou brancas, explicitam seus medos, suas críticas, seus ideais, suas queixas, seus sonhos, enfim, aquilo que quiserem tornar público, sem receio de retaliações, através de textos poéticos de própria autoria, declamados em eventos conhecidos como batalhas de poesia. Essa seria a definição, em síntese, de um slam. Podemos, grosso modo, considerá-lo como resultado das ações de grupos feministas, em especial, do feminismo negro e da crescente conscientização e percepção de que, falar sobre si, perscrutar as próprias experiências é uma prática quase terapêutica que tem o poder de nos empoderar, promovendo a autoestima e o bem estar, o que ainda pode acarretar nosso sentimento de empatia pelos indivíduos.

⁵⁷ É necessário destacar que a participação numa performance do Slam é livre, ou seja, não é exclusiva para mulheres (com exceção do Slam das Minas, um agrupamento que se formou em São Paulo com o foco de falar sobre temas levantados por mulheres, para mulheres). A questão é que a quantidade de mulheres presentes nos slams é muito significativa, diferente, por exemplo, das batalhas de rima do rap ou do hip hop; espaços em que há mulheres atuantes, mas em que ainda há certa predominância masculina. Sobre isso, ver: FREIRE, R.S. Aproximando os campos: gênero e Hip-hop. In: Hip-hop feminista? Convenções de gênero e feminismos no movimento Hip-hop soteropolitano [online]. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2018. Bahianas collection, n. 20, pp. 25-41. ISBN: 978-85-232-1862-1. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9788523218621.0003>, último acesso em janeiro de 2021.

Mas para não correremos o risco de entrarmos em searas de simplificações, vamos aqui, refletir sobre o contexto de formação e de propagação desse importante movimento social que vem ganhando adeptos/as pelas ruas de todo o Brasil e a atenção de pessoas jovens em nosso país.

O movimento do Slam teve início nos EUA na década de 1980, tendo chegado ao Brasil na segunda década do século XXI, logo se espalhou pelo país (NEVES, 2017) dando forma à reunião de várias pessoas interessadas em propagar suas poesias autorais, de cunho engajado. Muitos deles se formaram em vários estados brasileiros, e seus participantes, geralmente são homens ou mulheres da periferia que buscam elucidar realidades de opressão e de desigualdades em geral através de suas falas em formato de poesia. Roberta Estrela D'alva, a MC responsável pela difusão do Slam pelo Brasil, afirma que podemos falar em uma “comunidade” de slam, uma vez que as pessoas que se envolvem com esse evento organizam-se de acordo com suas necessidades, demandas e especificidades, afim de que a prática do slam se torne “orgânica”, ou seja, “não algo rígido e aprisionador” (D’ALVA, 2014, 113), tornando-a um espaço em que se valoriza e promove a livre expressão.

Ângela Davis, importantíssima personagem na luta antirracista e feminista na América, num discurso pronunciado na Universidade de Birkbeck, em outubro de 2013, afirmou que:

Os regimes de segregação racial não foram destituídos pelo trabalho de líderes, presidentes e legisladores, e sim pelo fato de que pessoas comuns adotaram um posicionamento crítico na compreensão que tinham de sua relação com a realidade. Realidades sociais que podem ter parecido inalteráveis, impenetráveis, começaram a ser vistas como maleáveis e transformáveis; e as pessoas aprenderam a imaginar o que significaria viver em um mundo que não fosse tão exclusivamente governado pelo princípio da supremacia branca. Essa consciência coletiva emergiu no contexto de lutas sociais (DAVIS, Angela. In: BARAT, Frank, 2018: 69-70)

A “consciência coletiva” de que fala Davis só é alcançada através de reflexões críticas sobre o cotidiano, em ambientes formais ou informais de aprendizado que primem pela cultura, pela valorização da pluralidade nas formas de comunicação, que não se restrinja aos meios culturais e educacionais hegemônicos. Nesse quesito é que observamos a importância, na atualidade, das comunidades de “slams”, que se constituíram, grosso modo, a partir da cultura Hip Hop; sobre ela, vale nos debruçarmos um pouco mais.

Mais que um gênero musical, o Hip Hop é um movimento sócio cultural, que traz consigo, além da música, trajes próprios, um estilo de vida, uma forma de viver e de interpretar o mundo e que surgiu na periferia de Nova York, na década de 1970, mais

especificamente num bairro de classe trabalhadora, conhecido como Bronx. Nele, residem majoritariamente, imigrantes negros/as e latinos/as. Naquela época a região vivia um contexto de grande abandono pelo poder público representado pela falta de políticas sociais e a construção da “*Cross Bronx Expressway*”, que ao intervir na estrutura física da cidade, interferiu drasticamente na estrutura física das pessoas que ali habitavam, fazendo da própria vida devastada da população um espelho da devastadora estrutura arquitetônica e geográfica do bairro.” (D’ALVA, 2014, 3) A realidade local, portanto, era de prédios em ruínas ou em chamas, violência crescente, tráfico de drogas e atuação de gangues de rua. Frente a esse contexto, os moradores e moradoras dessa localidade criaram maneiras para sobreviverem à tamanha hostilidade e carestia: uma delas foi uma festa popular, conhecida como “*block party*”. Essa como qualquer festa popular, nos adverte D’alva (2014), era realizada em espaço público e trazia consigo ideias e autorrepresentação, celebração e diversidade.

Frente à negligência e a toda tentativa de domínio, de apagamento, de aniquilamento das diferenças e de controle corporal oral pelo poder estabelecido, o Hip Hop apresenta-se como uma cultura gerada em ventre inquieto, que nasce furiosa num dia de festa e traz na sua gênese a dança vigorosa, herdade de diversas matrizes, das danças sociais dos anos 1970. (D’ALVA, 2014: 3)

A periferia nova-iorquina foi palco do surgimento de uma cultura riquíssima que até hoje se desdobra em várias frentes (grafite, dança de rua, rap, teatro, slam) e proporciona um espaço de livre expressão para populações de vários lugares do mundo que são menos abastadas, negligenciadas e excluídas do exercício da cidadania. E tais manifestações ocorriam (e ocorrem) em ambientes de convivência pública:

“A cultura hip-hop também é conhecida como ‘cultura de rua’, ou como a ‘escola das ruas’. Uma rua que se configura como território de todos e de ninguém, da criação autodidata e onde se descobre constantemente em alternância criativa novas formas de comunicação. Os playgrounds, quadras, as esquinas e quarteirões converteram-se em pistas de dança, em espaços para shows; os muros e trens em telas de pinturas a céu aberto. E é nesse espaço em que as diferenças estão expostas à convivência.” (D’ALVA, 2014: 13)

Percebemos como essa cultura está em consonância com o respeito à diversidade, pois transforma as ruas, um espaço de livre circulação em palco para manifestações artísticas. A cultura hip-hop, podemos dizer, nasceu da necessidade daqueles e daquelas que viviam no Bronx de se auto afirmarem como sujeitos de direitos e dignos/as de respeito, já que o governo nova-iorquino não os tratava como tal. Assim, é plausível concebermos que essa

cultura se espalhou por lugares com características de abandono político semelhante. Pelo menos, é o que conseguimos observar em território brasileiro. As práticas do Movimento Hip Hop possuem uma “postura combativa e definem um sentimento de pertencimento coletivo em termos de uma espacialidade injusta materializada na periferia urbana” (TAVARES, 2010) e, assim, ganharam prestígio nas periferias do país, primeiro com o estilo musical Rap, na década de 1980, passando pela prática do grafite, das danças de rua e, mais recentemente, do slam.

Sobre o Rap, vale destacarmos as seguintes ideias:

(...) tem se evidenciado um estilo musical polifônico e potencialmente dialógico com questões éticas, políticas e sociais, que nos afetam e conferem o tom dos espaços e tempos contemporâneos. Como ritmo e dimensão poética de um movimento ideológico-cultural que rapidamente atingiu proporções planetárias, é capaz de incorporar uma multiplicidade de vozes que clamam por serem ouvidas, desde os gritos de protesto, acusatórios, das periferias globais, os fardos e valores da negritude, a autoestima reconquistada, até o empoderamento de jovens em situações de marginalidade e pertencentes a outros grupos da alçada minoritária, em todas as suas matizes e dissonâncias. (CURA, 2019, 4-5)

A partir da colocação acima é possível refletirmos sobre a relevância das poesias de rua, musicalizadas ou não, serem abordadas em contextos didáticos em salas de aulas por todo o país uma vez que denotam protestos e, ao mesmo tempo, autoestima reconquistada por pessoas jovens das periferias. Valorizar esses elementos culturais é ouvir o que os/as jovens têm a dizer e prezar por uma educação mais acolhedora e dotada de sentido para quem se destina.

Em virtude desse aspecto, não é absurdo pensar que os eventos organizados para apresentações de rap ou batalhas de rima sofram algum tipo de opressão de forças de segurança pública. Cura (2019, 6) entrevistou organizadores e organizadoras de batalhas de rima na cidade do Rio de Janeiro, que afirmaram ter sofrido muitas investidas de forças policiais, tanto municipais quanto estaduais, para que os eventos não ocorressem, já que questionam fortemente o *status quo*. Fatos como esse nos reafirmam duas ideias: o poder das palavras e da cultura, bem como as lutas cotidianas de re(existência).

Tal contexto não é novo: lá nos idos da década de 1970 no Bronx, esse mesmo cerceamento das liberdades de expressão já era corriqueiro:

“O grafite é um caso exemplar dentro da história do hip-hop: por trás da “guerra antigrafito” estava a guerra contra a genuína liberdade de expressão, contra a subversão que denunciava a indiferença e anunciava a presença que não podia mais ser desprezada, e que também estava imune a qualquer

ofensa ou adulação que o poder público pudesse dispor para tentar controlá-lo.” (D’ALVA, 2014: 12)

Essa conduta de forças policiais denota que a prática cultural de rua incomoda; o que é bastante nítido ao entrarmos em contato com as letras do rap e, mais recentemente, das poesias do slam. Tal incômodo refere-se ao conteúdo que dá forma a esses elementos culturais, como podemos constatar na fala de Josi de Paula, poeta do slam: “a cena da qual eu faço parte tem uma cara de poesia marginal, que é uma poesia de crítica social, política, poesia que combate muito o racismo, o machismo, a homofobia.” (CURA, 2019, 59 – *apud* Entrevista concedida pela poeta Josi de Paula à autora). Combater o racismo, o machismo e a homofobia, como mencionou a poeta, parece, de fato, a tônica dos movimentos dos slams.

Dessa maneira, vale refletir novamente sobre o conceito de interseccionalidade, já discutido na seção anterior, para compreendermos se a ideia de espaço interseccional pode ser atribuída como adjetivo aos eventos culturais dos slams. Um espaço interseccional é um espaço seguro para se falar sobre opressões de classe, raça e gênero.

Partindo da noção de que esses constituem um ambiente que congrega homens ou mulheres, negras ou brancas, periféricos em sua maioria, além de muitos casos de homossexuais, que visam combater os preconceitos machistas, racistas, classistas e homofóbicos, podemos considerar os eventos dos slams como espaços que buscam se constituir como interseccionais, uma vez que congregam temas que contemplam tal conceituação. Por outro lado, não é possível defini-lo como seguro, uma vez que o ambiente físico no qual ocorrem as performances, pelo menos em sua maior parte, sejam as ruas, constituindo local de bastante vulnerabilidade frente às ofensivas conservadoras. Os espaços ocupados pelos slams são, acima de tudo, locais de resistência, em que há declamação de poesia marginal, e nos dizeres da poeta Josi de Paula, um pouco violenta:

E não estou falando violenta, no mal sentido. É nua e crua. A poesia que a gente tá acostumado é aquela poesia mais calma, mais tranquila, mais sentimental. A cena do Rio ganhou muito essa cara de poesia marginal. Eu falo de violência contra a mulher, solidão da mulher negra, racismo... Eu gosto muito de falar dos negros. Denunciar o racismo, mas também falar coisas positivas para ajudar na nossa autoestima. Gosto muito de falar sobre cabelo, cabelo crespo, porque pra gente o cabelo é um tema muito forte. O racismo no Brasil tem essa característica de se negar (Josi de Paula) – (CURA, 2019, 59 – *Apud* Entrevista concedida pela poeta Josi de Paula à autora)

Muitas observações relevantes podem ser feitas através dessa colocação. Primeiro, a poesia marginal, aquela das ruas é mais engajada política e socialmente em relação à tradicional, pois, fala das mazelas sociais bem como critica posturas hierárquicas e elitizadas e, em grande medida, as racistas e machistas, com vistas a denunciar injustiças vividas no cotidiano por inúmeros brasileiros e brasileiras. Além disso, busca temas que elevem a autoestima das pessoas negras e, sobretudo, das mulheres negras, um dos focos da presente pesquisa.

Devemos ainda relembrar que os slams não são um grupo único e centralizado. O pioneiro, conhecido como *Uptown Poetry Slam* foi formado em Chicago no ano de 1986 por um operário da construção civil Marc Kelly Smith, que junto a um grupo de poesia, resolveu promover eventos no bar Green Mill Jazz Club para expandir a prática da poesia, que até então era confinada aos meios acadêmicos. Já nas primeiras performances, a plateia adquiriu função mais ativa aplaudindo ou vaiando, para depois se transformarem num júri que decidia pelas melhores performances. Cura (2019) comenta a semelhança existente entre os slams e as batalhas de rima do rap no que se refere à atividade do público, não contemplador apenas, mas bastante ativo; característica que nos remete à definição de Slam feita por Roberta Estrela D'alva: “além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo” (D'ALVA, 2014: 109)

Os slams são, portanto, um movimento abrangente, inclusivo que tem como mote romper com hierarquias acadêmicas e político-sociais. Novamente, nos dizeres de D'alva:

O Slam é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizerem quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e algo ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos: a escuta. (D'ALVA, 2014, 119-120)

Em nosso país, essas importantes e significativas práticas do Slam tem se espalhado desde 2008 quando em retorno de uma viagem a Nova Iorque, Roberta Estrela D'alva procurou por intervenções culturais semelhantes. Por não ter encontrado, associou-se ao Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, e juntos criaram o Zap!Slam (Zona Autônoma da

Palavra)⁵⁸, o primeiro agrupamento de slam do Brasil. A partir desse, outros eventos de Slam surgiram, porém não de forma única e centralizada. Há o elemento da especificidade local que faz com que cada agrupamento tenha alguma característica peculiar, embora as dimensões da poesia de rua, engajada e com público atuante estejam sempre presentes.

Cura (2019), ao realizar entrevistas com várias MC's e poetas, percebeu através de suas falas que a cena do slam brasileiro tem um “caráter de reivindicação, de luta e urgência muito marcante, próprio da poesia marginal e de rua.” (CURA, 2019: 59) A autora acrescenta ainda que:

Os temas, no geral, são altamente políticos e abordam questões sociais como raça, classe, gênero e outras formas de discriminação. São poesias de revolta, geralmente, autobiográficas, que emanam na forma de um grito das margens sufocado faz tempo; é linguagem que não comunica somente, mas que age e marca. São poetas que fazem o uso da palavra artística, do verbo politizado, não por simples capricho ou vocação, mas porque precisam sobreviver e transpassar um cotidiano (a) fundado em opressões. A diversidade dos estilos e personagens pode até ser prejudicada em alguma medida, mas são as vozes femininas, negras, LGBTQs e periféricas que criam asas e sentimos ecoar cada vez mais alto. São territórios de reexistência e de luta, mas também de acolhimento às diferenças e afetos, sincronizados com a urgência dos novos tempos. (CURA, 2019, 64)

As batalhas de poesias possuem algumas regras básicas: precisa ser de cunho autoral de quem declama, deve se estender por no máximo três minutos e o poeta não pode estar usando nenhum tipo de figurino nem ter acompanhamento musical. Os/as poetas se cadastram no próprio dia do evento, que aceita no máximo dez participantes e o júri é composto por cinco pessoas da plateia⁵⁹. Podemos perceber como não há elemento algum que possa hierarquizar o/a participante. A única ferramenta utilizada é a própria voz, buscando assim a popularização da poesia. Além disso, pode ocorrer em qualquer espaço público ou em locais destinados a eventos culturais, quando aparece a oportunidade.

“O *Slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizerem quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e algo ainda mais

⁵⁸ Dado retirado de <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1931984-mulheres-protagonizam-batalhas-poeticas-nas-ruas-no-slam-das-minas.shtml>>, último acesso em fevereiro de 2020.

⁵⁹ Conforme: NEVES, Cynthia Agra de Brito. SLAMS – letramentos literários de(re)existência ao/no mundo contemporâneo. Linha D'água (online), v.30. n.2. São Paulo: 2017. (p.92-112). Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/147274#info>>, último acesso em fevereiro de 2020.

fundamental num mundo como o que vivemos: a escuta. (D'ALVA, 2014, 119-120)

A palavra, a fala e a escuta: é por meio delas que nos comunicamos, que aprendemos, que nos transformamos e nos tornamos mais tolerantes e sensíveis em relação ao contexto de vida de outras pessoas. É com a palavra, com a fala e com a escuta que a “comunidade” do *Slam* se constitui. E quanto ao conteúdo das produções poéticas, vale observar o que Nathalia D’Lira nos pontua: “o que a gente escreve é o que normalmente a gente vive, então é você mostrar ou o que você viu ou até a sua intimidade. A poesia é mostrar que a gente existe” (CURA, 2019, 58 – Apud Entrevista concedida pela poeta Nathalia D’lira à autora em 9 dez. 2017 à autora).

A poesia, portanto, faz parte de uma luta por visibilidade enquanto que o estudo da História tem como substrato as pessoas. Incluir as produções das slammers em sala de aula tem tudo para enriquecer as competências que envolvem as capacidades leitora, escritora e de autoestima, uma vez que possuem conteúdos do cotidiano, que trazem consigo grande carga emocional.

CAPÍTULO 3 - POR UMA PITADA DE POESIA NA HISTÓRIA

3.1 – Convite aos docentes

O papel da educação seria de suma importância desde que esteja voltado para aplicação de uma pedagogia que colabore com a supressão das hierarquias raciais, por isso não seria sensato que o conceito branquitude seja ignorado tanto na realidade norte-americana quanto na sul-americana (Rossatto & Gesser, 2001, pp. 11-37). Apud: CARDOSO, 2010: 619)

Olá, prezadxs professor/x de história⁶⁰!

Você tem em mãos uma sequência didática que prioriza a o estudo e a reflexão sobre as relações étnico-raciais no trabalho pedagógico, cumprindo assim, determinações das Diretrizes Curriculares, dentre as quais aponta que:

(...) os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004: 14)⁶¹

Logo, essa proposta didática visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na medida em que busca pluralizar as narrativas históricas. Dessa forma, atende também às expectativas e exigências tanto da BNCC, quanto do Currículo estadual de São Paulo⁶², uma vez que incorpora em suas análises e procedimentos as sete competências específicas da BNCC para a área de História; que são elas:

⁶⁰ Em todo o manual didático será utilizada a linguagem não binária, ou seja, a inclusão dos símbolos “x” ou “@”, ou até mesmo a letra “e”, nos lugares das letras “a” e “o”, com vistas a contribuir como uso de uma linguagem menos discriminatória, em ambiente escolar.

⁶¹ Documento disponível em <

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>, último acesso em 29 de jul. 2021.

⁶² Vale lembrar aqui que o currículo estadual paulista tem sido reelaborado nos últimos anos com base nas competências da BNCC.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BNCC, 2020: 402)⁶³

Partindo dessas informações preliminares, já trabalhou ou pensou em trabalhar interdisciplinarmente? Já trabalhou ou pensou em trabalhar em conjunto com a área de Literatura? Já trabalhou ou pensou em trabalhar com poesias em suas práticas didáticas? Ou melhor, com poesias de rua, declamadas em espaços públicos por mulheres jovens, em sua maioria, negras de periferias brasileiras? Como historiador ou historiadora que é, já percebeu que esse cenário nos traz uma miríade de temas para se trabalhar em sala de aula, não é mesmo?

Com a seguinte proposta de trabalho, almeja-se oferecer a você docente, uma oportunidade de explorar as temáticas referentes aos preconceitos de gênero e de raça, abordando ainda discriminações de classe através das poesias de autoria de participantes da prática do “Slam”, competições de poesias que reúnem jovens interessadas em expor suas inquietações, medos, angústias, decepções frente à nossa sociedade, bem como suas críticas a esse tecido social no qual nos inserimos. Além disso, buscam evidenciar também suas lutas cotidianas junto com a esperança em dias menos opressivos. Assim, levar essas mulheres e suas formas de expressão através da poesia de rua para o conhecimento de estudantes do ensino fundamental e médio pode estimular o interesse dos e das adolescentes brasileiras, uma

⁶³ Documento disponível em < <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Hist%C3%B3ria.pdf>>, último acesso em 26 de jul. de 2021.

vez que falam sobre questões vivenciadas por muitas das jovens escolares, numa linguagem familiar e próxima da juventude.

Logo, apresentar esse movimento, mostrando as produções escritas das poetisas que o compõe, bem como suas biografias, é uma estratégia didática bastante interessante que pode sensibilizar sobre o cotidiano e as dificuldades alheias, informar sobre as ações e os movimentos históricos, bem como incentivar os/as discentes a lerem mais e a produzirem suas próprias memórias, seus próprios poemas ou poesias críticos. E, além disso, através do processo de identificação, faz com que muitas meninas negras (ou outros grupos marginalizados) consigam enxergar-se em posições não subalternas, negadas a essa parcela da população pela história e a pela sociedade em geral. Afinal de contas, como lembra a professora Luana Tolentino “é necessário compreender que a educação, assim como tudo na vida, precisa fazer sentido. Tanto para quem aprende, quanto para quem ensina” (2018:92).

Para isso, a proposta dessa sequência didática é fomentar reflexões sobre o racismo e o machismo presentes em nosso cotidiano e, assim, estimular mudanças de atitudes entre os jovens e as jovens de nosso país em prol de uma sociedade mais justa, comprometida com a desconstrução de estereótipos. E para isso, evidencia narrativas de mulheres negras como forma de romper com os silêncios que garantem a perpetuação de fortes preconceitos raciais e de gênero em nosso meio social.

O material que se segue foi elaborado em duas etapas: a primeira parte com reflexões e sugestões de leitura e atividades para os/as docentes; e uma segunda parte, com sugestões de atividades direcionadas para os/as estudantes. A sequência foi pensada para ser trabalhada integral e especialmente, com alunos/as de 7º ano do ensino fundamental, já que os conteúdos históricos abordados afinam-se àqueles solicitados pela BNCC e currículo paulista para essa série, como as unidades temáticas: “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”, que incorporam conteúdos como Brasil colonial e processo de escravidão pelo atlântico. Porém, é possível individualizar as atividades propostas e/ou utilizar aulas avulsas em qualquer série do ensino fundamental, de acordo com o objetivo docente, já que os assuntos elencados dialogam com diferentes conteúdos do programa de história. Portanto, sinta-se à vontade para adaptar!

Se essa ideia faz sentido para você, esse material pode te auxiliar em seu cotidiano em sala de aula.

A seguir, você terá:

- Manual – “roteiro de estudos para os/as docentes”: explicações pormenorizadas das atividades didáticas, com dicas de leituras de aprofundamento em variados temas que permeiam essa proposta.

- Sequência Didática – atividades organizadas para serem entregues aos/às estudantes.

Espero que o material contribua para o desenvolvimento de suas aulas.

Bons estudos e bom trabalho!

3.2 – Manual didático - roteiro de estudos para docentes

MANUAL DOCENTE

Sequência didática de História (7º ano do Ensino Fundamental)

- Número de aulas sugeridas: 12 aulas (45 minutos cada)

- Competências Gerais da BNCC contempladas:

* 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

* 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

* 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Temas elencados:

- Racismo
- Relações de gênero
- Resistências do povo negro ao processo de escravização em território brasileiro
- Contribuições da população negra para a sociedade.

- Habilidades trabalhadas na sequência que são requeridas pelo currículo paulista:

- EF05HI04 Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.
- EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
- EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
- EF07HI19: Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistências à escravidão na América Portuguesa.

- Conhecimentos Prévios:

- Expansão Marítima
- Fundamentos da colonização portuguesa na América: Pacto Colonial, ciclos econômicos.

- Objetivos da sequência:

- Elucidar o racismo estrutural e o machismo existentes na sociedade
- Sensibilizar os/as estudantes sobre os temas relacionados a racismo e ao machismo
- Conscientizar os/as estudantes sobre as relações raciais e de gênero
- Fomentar reflexões que levem a mudanças de atitudes em prol de uma sociedade mais justa.

- Indicações de leitura para aprofundamento:

BLOGUEIRAS NEGRAS – **Quem Somos.** Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/quem-somos/>>. Acesso em julho de 2019.

BERTH, Joice. **O que é Empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento – Justificando, 2018.
FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Rev.Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N.2, 2018, p.1080-1099. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/33942/24196>>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

HOOKS, bell. **Erguer a voz - pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2015.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório, **SUR 24**, 2016. Disponível em: <<http://sur.conectas.org/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio/>>. Acesso em julho de 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar e de Fala?** Belo Horizonte: Letramento – Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Cia das letras, 2019.

RIBEIRO, Luz (et al.)/ALCADE, Emerson (org). **Negritude.** SLAM v.3. São Paulo/SP: Autonomia Literária, 2019.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história.** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

- Indicação de filme:

ESCRITORES DA LIBERDADE. Richard LaGravanes/Danny de Vito; Michael Shamberg; Stacey Sher. Estados Unidos: MTV films/Jersey films/2S films, 2007.

LUZ RIBEIRO: LUTAS EM FORMA DE POESIA

Aula 1: Luz – vencedora do Slam BR 2016

Orientações aos docentes:

- Em algumas das aulas, é necessário abordar elementos próprios da área de Literatura como conceitos de poesia, estrofe, eu-lírico, acróstico, entre outros. Tais ideias estão contidas nos materiais disponíveis nessa sequência em vários boxes. A sugestão que você, professor/x de história, peça a colaboração dos professorxs de Língua Portuguesa para trabalhar tais questões de forma mais aprofundada. É necessário também, explicar e contextualizar a linguagem neutra (ou não binária) utilizada ao longo das atividades.
- Nessa primeira aula da sequência didática, é importante e necessário explicar aos alunos o conceito de um portfólio e sugerir ou oferecer materiais para a construção desse registro. Pode ser um caderno, folhas sulfite, papel pardo, papel almaço ou qualquer outro material que os/as jovens e/ou a escola possuam.
- É necessário também, explicar a metodologia dessa sequência: atividades individuais, conjugadas com atividades em grupos, exposição de vídeos e salientar que todas as atividades devem ser registradas no portfólio; e que, ao final de aproximadamente 12 aulas (em média três semanas de aula), haverá a produção de um livro de poesias da turma ou a elaboração de um blog, com base em todos os assuntos discutidos, e um evento de publicação do livro ou apresentação do blog produzido, com possíveis declamações. A sugestão aqui é definir com a turma qual é a melhor opção para os estudantes em questão.
- Após a realização da atividade 1, fazer uma breve contextualização do que é SLAM e levantar uma discussão sobre a influência do feminismo negro na participação maciça de mulheres negras num evento artístico como esse.
- **IMPORTANTE: Essa atividade 1 pode ser substituída por uma participação efetiva em um evento de SLAM, caso seja possível. Na cidade de Jundiaí/SP, por exemplo, há o SLAM do Zé. A sugestão aqui é que você, docente, pesquise em sua região se há um movimento formado para organizar essa saída com os/as estudantes.**

Material de apoio ao docente:

Fundamentação teórica sobre o SLAM:

A palavra Slam “é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do nosso “pá!” em língua portuguesa” (NEVES, 2017). Esse termo é bastante utilizado para se referir às finais de torneios de baseball, tênis, bridge, basquete, por exemplo. Atualmente, dá nome a torneios de poesia.

O movimento do Slam teve início nos EUA na década de 1980, tendo chegado ao Brasil na segunda década do século XXI, rapidamente se espalhou pelo país (NEVES, 2017) dando forma à reunião de várias pessoas interessadas em propagar suas poesias autorais, de cunho engajado. Muitos grupos de slams se

formaram em vários estados brasileiros, e seus participantes, geralmente são homens ou mulheres da periferia que buscam elucidar realidades de opressão e de desigualdades em geral através de suas falas em formato de poesia.

Os slams não formam um movimento único e centralizado. O pioneiro, conhecido como *Uptown Poetry Slam* foi formado em Chicago no ano de 1986 por Marc Kelly Smith, que junto a um grupo de poesia, resolveu promover eventos no bar *Green Mill Jazz Club* para expandir a prática da poesia, que até então era confinada aos meios acadêmicos. Já nas primeiras performances, a plateia adquiriu função mais ativa aplaudindo ou vaiando, para depois se transformarem num júri que decidia pelas melhores performances. Cura (2019) comenta a semelhança existente entre os slams e as batalhas de rima do rap no que se refere à atividade do público, não contemplador apenas, mas bastante ativo; característica que nos remete à definição de Slam feita por Roberta Estrela D'alva: “além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo” (ESTRELA D'ALVA, 2015: 109).

Essa batalha de rima conhecida como Slam é, portanto, espaço democrático em que, em sua maioria⁶⁴, mulheres periféricas, negras ou brancas, explicitam seus medos, suas críticas, seus ideais, suas queixas, seus sonhos, enfim, aquilo que quiserem tornar público, sem receio de retaliações, através de textos poéticos de própria autoria, declamados em eventos conhecidos como batalhas de poesia. Essa seria a definição, em síntese, de um slam. Podemos, grosso modo, considerá-lo como resultado das ações de grupos feministas, em especial, do feminismo negro e da crescente conscientização e percepção de que, falar sobre si, perscrutar as próprias experiências é uma prática quase terapêutica que tem o poder de nos empoderar, promovendo a autoestima e o bem estar, o que ainda acarreta nosso sentimento de empatia pelos indivíduos.

1) Leia os trechos a seguir e responda às questões em seu portfólio:

“No dia 18 de dezembro, aconteceu a final do *SLAM BR – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada, 2016*. O evento reuniu no espaço *Itaú Cultural* em São Paulo, os melhores poetas de rua do país. E foi nessa edição que Luz Ribeiro conquistou o título de melhor poetisa do Brasil, sendo a primeira mulher a ter esse feito no concurso. Com esse resultado Luz foi classificada para a Copa do Mundo de Slam de Poesias, na França, em 2017.” (<http://www.palmares.gov.br/?p=44098>)

“No Brasil, os slams — campeonatos de poesia falada — seguem com características semelhantes aos de Chicago: os poetas são avaliados pelo público e os eventos ocorrem nas periferias das cidades

⁶⁴ É necessário destacar que a participação numa performance do slam é livre, ou seja, não é exclusiva para mulheres (com exceção do Slam das Minas, um agrupamento que se formou em São Paulo com o foco de falar sobre temas levantados por mulheres, para mulheres). A questão é que a quantidade de mulheres presentes nos slams é muito significativa, diferente, por exemplo, das batalhas de rima do rap ou do hip hop; espaços em que há mulheres atuantes, mas em que ainda há certa predominância masculina. Sobre isso, ver:

brasileiras. Fruto do trabalho coletivo das mulheres no campo literário, a criação do Slam das Minas já tem desdobramento em vários estados brasileiros. Luz Ribeiro, por exemplo, é membro do Slam das Minas – SP e, após se tornar a primeira mulher campeã do Slam BR, passou a circular ainda mais por diferentes geografias apresentando sua performance poética.” (GONÇALVES, 2018)

- 1) Após as explicações dx professor/x e a leitura dos excertos acima, responda: o que são os “slams”?
- 2) Luz Ribeiro venceu o SLAM-BR de 2016. Quais foram os impactos dessa premiação em sua vida?

Vamos refletir e debater:

- Quando surge feminismo negro? Quais são suas principais críticas ao chamado feminismo branco?
- Você percebe alguma relação entre a poesia de Luz Ribeiro e as propostas e bandeiras do feminismo negro?

Para saber mais sobre Luz Ribeiro e suas produções poéticas:

- Link para sua página no facebook

<<https://pt-br.facebook.com/luzribeiropoesia/>>

- Obras de Luz Ribeiro:

RIBEIRO, Luz. Espanca-estanca. São Paulo: ____, 2013.

RIBEIRO, Luz. Eterno contínuo. São Paulo: ____, 2017.

RIBEIRO, Luz. Novembro: pequeno manual de como fazer suturas. São Paulo: ____, 2020.

Figura 2: Luz Ribeiro num evento do Slam



Fonte: Sérgio Silva⁶⁵

⁶⁵ Disponível em < <https://medium.com/@slamresistencia/slam-resist%C3%A2ncia-feminina-519c1c8a75e0>>, último acesso em março de 2021.

Aula 2: Luz – uma trajetória de luta poética

Orientações aos docentes:

- Dividir a turma em pequenos grupos e entregar a eles pequenas sessões da poesia “Deu(s) branco”, a proposta é que cada grupo pegue apenas uma estrofe.
- Solicitar que os estudantes registrem em seu portfólio suas impressões, dúvidas, sentimentos suscitados ao entrar em contato com essa poesia, bem como respondam as questões sugeridas.
- Abrir espaço para os integrantes dos grupos falarem sobre as questões levantadas.
- Apresentar o vídeo com a poesia “Deu(s) branco”.
- Solicitar pesquisa sobre outras poesias do slam e sua autora ou autor.
- Após a dinâmica de correção dessa atividade, vale apresentar aos estudantes a canção “Sinhazinha”⁶⁶, de Chico Buarque, interpretada pela cantora e atriz Zezé Motta, que se encontra no álbum Para viver um grande amor; com vistas a problematizar o termo “Sinhá”. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=3kIKVxeeWYg>>, último acesso em maio de 2021.

Material de apoio aos docentes:

- Vale a pena conhecer o Projeto Poesia em sala de aula que resultou na publicação recente do livro “O canto das musas - Poemas para conhecer, ler, recitar e cantar”; que reúne textos e vozes para quem gosta de poesia em todas as suas formas: escrita, falada, cantada. Elenca também vivências literárias e profissionais das professoras Aline Evangelista Martins e Cibele Lopresti Costa, e a experiência musical do compositor Péricles Cavalcanti.⁶⁷ Sobre esse projeto, há vídeos em que as docentes envolvidas narram suas trajetórias em sala de aula e explicam como chegaram à elaboração desse projeto. Esse recurso audiovisual está disponível na “**Sala dos Professores**” – uma área exclusiva no *site* da Companhia da Letras dedicada aos educadores e no **Canal LetrinhaZ no YouTube**.

- Poema: Deu(s) branco (<https://www.facebook.com/zapslam/videos/deus-branco-luz-ribeiro-mdemulher-/1630067607088719/>)

A carne mais barata do mercado é a negra.
A carne mais marcada pelo Estado é a negra (2x)

Eu me fiz silêncio,
na sua frente, estagnei.
Pela cor da minha pele, respondeu o óbvio:
“Preto só nasce de preto, vai dizer que branco assim, ele é seu pai.
moreninha assim, é sua mãe, e parda igual a chocolate, ela é sua irmã?”

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
Já aprendi a dizer não para alguns sapos.

⁶⁶ MOTTA, Zezé. Sinhazinha. Pra viver um grande amor, 1983.

⁶⁷ MARTINS, Aline Evangelista; COSTA, Cibele Lopresti; CAVALCANTI, Péricles. CAVALCANTI, Zélia. **O canto das musas** - Poemas para conhecer, ler, recitar e cantar. São Paulo: SEGUINTE/Cia das Letras, 2021.

Aprendi até a enfiar o dedo na boca
e fazer um estrago no seu tapete.
Eu tenho acordado de dieta,
mas a há grito que embarga, inunda,
e vira soluço alma adentro.

Deus, eu ando cansada de ser forte,
eu ando cansada de correr,
eu ando querendo só andar.
Se isso aqui é selva,
Preta, Pobre, Proletária,
sabe muito bem o que é ser o capim
na cadeia alimentar.
Cultivo ser poeta, ser atriz,
mas da escola de onde eu vim,
eu aprendi a competir.
Não para passar em testes globais,
mas para conseguir um registro na CLT

Deus, eu sou regada todos os dias com menosprezo,
e sem jeito que sou, me firo,
por insistir em plantar amor.
E se ainda assim, num único dia,
eu retroceder as escadas e devolver a sua tirada
com tapa na cara, dirão: exagero.
Mas só eu e as minhas irmãs
Sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.

Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu passei a vida a ignorar os puxões nos cabelos
e as recusas masculinas.
Eu não queria te questionar Deus,
Mas são anos que a história não muda.
Que são as mãos dos pretos sujas de cimento,
que são as minhas iguais a cuidar dos filhos da sinhá,
que sambam na nossa cara e acham que só sabemos sambar.
Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu ainda sou hostilizada quando eu ando na rua
De mãos dadas com a minha namorada.
Sabe como que é né: duas minas pretas juntas,
faz muito mano mudar de calçada.

Eu não queria te questionar, Deus (3x)
Mas eu acho que...
Eu não queria te questionar, Deus,
Mas eu acho que te deu um...
Eu não queria te questionar, Deus,
Mas eu acho que te deu um branco,

na hora que me escolheu!

- Canção: Sinhazinha (<https://www.youtube.com/watch?v=3kIKVxeeWYg>)

Tá na hora de acordar, sinhazinha
 Tem muito o que fazer
 Tem cabeça pra tratar
 Tem que ler caderno B
 Hora no homeopata
 Fita no vídeo-club
 Tá na hora de acordar
 Tem a vida pra viver
 Tem convite pra dançar
 Telefone pra você
 Namorado pra ligar
 Vinho branco pra esquecer

Tá na hora de acordar, sinhazinha
 Não chamo outra vez
 Que tem búzio pra jogar
 Tem massagem no chinês
 Instituto de ioga
 Coleção nas vitrines
 Tá na hora de acordar
 Tá na idade de querer
 Namorado pra casar
 Casamento pra sofrer
 A cabeça pra dançar
 E a vontade de morrer
 Disco novo pra rodar
 Vinho branco pra esquecer

- 1) Em grupos, organizados pelo professor/x, leia o trecho da poesia que acabou de assistir, e responda às questões propostas. Em seguida, socializem suas ideias com a turma.

ESTROFE A

“Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
 Já aprendi a dizer não para alguns sapos.
 Aprendi até a enfiar o dedo na boca
 e fazer um estrago no seu tapete.
 Eu tenho acordado de dieta,
 mas há grito que embarga, inunda,
 e vira soluço alma adentro.”

Questões:

- O que a poetisa quer dizer com “engolindo um sapo por dia”?
- O que significa a expressão “grito que embarga”?

c) Quais sentimentos ou estados emocionais esse trecho denota?

ESTROFE B

“Deus, eu ando cansada de ser forte,
eu ando cansada de correr,
eu ando querendo só andar.
Se isso aqui é selva,
Preta, Pobre, Proletária,
sabe muito bem o que é ser o capim
na cadeia alimentar.
Cultivo ser poeta, ser atriz,
mas da escola de onde eu vim,
eu aprendi a competir.
Não para passar em testes globais,
mas para conseguir um registro na CLT”

Questões:

- A que a poetisa se refere com a seguinte colocação:
“Preta, Pobre, Proletária,
sabe muito bem o que é ser o capim
na cadeia alimentar”?.
- Discuta com xs colegxs e responda: que lugar ou que situação pode ser para a poetisa
“a escola de onde eu vim”?
- O que significa a sigla CLT?

ESTROFE C

“Deus, eu sou regada todos os dias com menosprezo,
e sem jeito que sou, me firo,
por insistir em plantar amor.
E se ainda assim, num único dia,
eu retroceder as escadas e devolver a sua tirada
com tapa na cara, dirão: exagero.
Mas só eu e as minhas irmãs
Sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.”
“Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu passei a vida a ignorar os puxões nos cabelos
e as recusas masculinas.
Eu não queria te questionar Deus,
Mas são anos que a história não muda.
Que são as mãos dos pretos sujas de cimento,
que são as minhas iguais a cuidar dos filhos da sinhá,
que sambam na nossa cara e acham que só sabemos sambar.”

- O que a poetisa quer dizer com a frase: “só eu e minhas irmãs sabemos o que é vestir

- preto o dia inteiro”?
- b) Qual é o significado da palavra *sinhá*?
- c) Com base em seus estudos sobre história, a seguinte frase nesse contexto da poesia faz sentido: “são anos que a história não muda.”? Justifique sua resposta.

ESTROFE D

“Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu ainda sou hostilizada quando eu ando na rua
De mãos dadas com a minha namorada.
Sabe como que é né: duas minas pretas juntas,
faz muito mano mudar de calçada.”

- a) O que significa a palavra *hostilizada*?
- b) O trecho: “Sabe como que é né: duas minas pretas juntas, faz muito mano mudar de calçada.” Do que se trata a cena descrita?
- c) Por que essa situação provoca preconceito?

2) Depois de lerem os trechos da poesia, assistam ao vídeo “Deu(s) branco”⁶⁸ da poetisa Luz Ribeiro, e escreva em seu portfólio o significado do título dessa poesia.

3) Agora, ouçam a canção “Sinhazinha” de Chico Buarque, interpretada por Zezé Motta⁶⁹ e respondam ao que se pede:

- a) De acordo com a letra da música, quais são as atividades cotidianas da *sinhazinha*?
- b) Podemos dizer que os desafios enfrentados pelo eu-lírico do poema “Deu(s) branco” são os mesmos que os da *sinhazinha*, da canção? Explique.
- c) Quem possivelmente é o eu-lírico (ou a voz ativa) dessa canção?
- d) No trecho:

“(…)Tá na hora de acordar
Tá na idade de querer
Namorado pra casar
Casamento pra sofrer
A cabeça pra dançar
E a vontade de morrer
Disco novo pra rodar
Vinho branco pra esquecer.”

O vinho branco serve para esquecer o quê?

⁶⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ST4Y75KpKKE>>, último acesso em 08 de outubro.

⁶⁹ Clipe disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3kIKVxeeWYg>>, último acesso em agosto de 2021. Essa trilha sonora faz parte do disco de um filme “Para viver um grande amor”. O álbum desse filme está disponível em <<https://immub.org/album/para-viver-um-grande-amor-trilha-sonora-do-filme>>, último acesso em agosto de 2021.

- 4) Tarefa de casa: Pesquisar poesias proferidas por mulheres negras em batalhas de rima conhecidas como Slam, anotar a letra em seu portfólio e pesquisar informações sobre a poetisa. (OBS: Essa tarefa não é para a próxima aula; combine a data com x professor/x).

VOCÊ SABIA...

... O QUE É POEMA E POESIA?

O poema é um tipo textual estruturado em versos e que pode conter rimas e metrificacão. Já a poesia é a própria forma de arte, podendo ser expressa pela pintura, fotografia, músicas e textos. Então, todo poema é considerado poesia, porém nem toda poesia precisa ser um poema. Para saber a diferença, você precisa definir duas coisas:

O que você deseja expressar?

Como você deseja expressar?

O que você quer expressar, a sua ideia, é a **poesia**.

Como você vai se expressar, a forma que vai utilizar, é o **poema**.

(Disponível em <https://www.diferenca.com/poema-e-poesia/#:~:text=O%20poema%20%C3%A9%20um%20tipo,pode%20conter%20rimas%20e%20metrifica%C3%A7%C3%A3o.&text=J%C3%A1%20a%20poesia%20%C3%A9%20a,poesia%20precisa%20ser%20um%20poema.>, último acesso em março de 2021)

... O QUE É UM VERSO E UMA ESTROFE?

Um verso é uma única frase em uma composição poética. É o elemento que define a poesia, em oposição à prosa. Um conjunto de versos com sentido completo chama-se “estrofe”.

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,

Nas poesias, uma estrofe é uma unidade dentro de um poema, sendo formada por versos. Nas estrofes, os conjuntos de versos são ordenados de maneira a apresentar uma correspondência métrica com outras estrofes:

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
 Já aprendi a dizer não para alguns sapos.
 Aprendi até a enfiar o dedo na boca
 e fazer um estrago no seu tapete.
 Eu tenho acordado de dieta,
 mas a há grito que embarga, inunda,
 e vira soluço alma adentro.

(Disponível em < <https://www.diferenca.com/estrofe-verso-rima/>>, último acesso em março de 2021)

... O QUE É O “EU-LÍRICO”?

O Eu lírico, Sujeito Lírico ou Eu poético é um conceito que designa a voz que se manifesta na poesia. Criada pelo poeta, essa voz apresenta as reflexões, sentimentos, sensações e emoções de um sujeito fictício que discursa em primeira pessoa (Eu).

(Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/eu-lirico/>> , último acesso em março de 2021)

Aula 3: Luz – ressignificando trajetórias de vidas brasileiras

Orientações aos docentes:

- Apresentar aos discentes o vídeo “Bravos”⁷⁰, que conta um pouco da trajetória de vida de Luciana Ribeiro, a poetisa Luz Ribeiro.

- Entregar as duas atividades de interpretação propostas. A primeira questão aborda um pouco certa dimensão autobiográfica da poesia “Deu(s) branco” e a segunda problematiza uma abordagem mais abrangente de percepção das relações humanas e sugere uma comparação com um trecho de outra poesia “Não desiste negra, não desiste”, da também slammer Mel Duarte.

- Interessante também, comentar com os estudantes sobre a estrofe que inicia a poesia, tanto o significado quanto o fato de ter sido retirada de uma música intitulada “A carne”, de autoria de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, lançada em 1998 pelo grupo Farofa Carioca, através do álbum Moro no Brasil e regravada em 2002 pela cantora Elza Soares⁷¹ (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>, último acesso em maio de 2021).

Material de apoio aos docentes:

Vídeo “Bravos” – entrevista com Luz Ribeiro. Disponível em < <https://tvbrasil.etc.com.br/bravos/2017/11/luz-ribeiro-medos-anseios-e-lutas-diarias-transformados-em-poesia>>, último acesso em 08 de outubro de 2020.

Letra do poema “Não desiste negra, não desiste”, de Mel Duarte

Não desiste negra, não desiste
 Ainda que tentem lhe calar
 Por mais que queiram esconder
 Corre em tuas veias força Ioruba Axé
 Pra que possa prosseguir
 Eles precisam saber
 Que a mulher negra quer casa pra morar
 Água pra beber, terra pra se alimentar
 Que a mulher negra é ancestralidade
 De imbês e atabaques
 Que ressonam os pés

⁷⁰ Disponível em < <https://tvbrasil.etc.com.br/bravos/2017/11/luz-ribeiro-medos-anseios-e-lutas-diarias-transformados-em-poesia>>, último acesso em 08 de outubro de 2020.

⁷¹ YUKA, Marcelo; JORGE, Seu; CAPPELLETTI, Ulisses. A carne. Álbum Moro no Brasil. Polygram: 1998.

Que a mulher negra tem suas convicções
Suas imperfeições
Como toda mulher
Eu vejo que nós
Negras meninas
Temos olhos de estrelas
Que por vezes se permitem constelar
O problema é que desde sempre nos tiraram a
nobreza
Duvidaram das nossas ciências
E quem antes atendia pelo pronome 'Alteza'
Hoje, trava lutas diárias por sua sobrevivência
É preciso lembrar de nossa raiz
Semente negra de força matriz
Que brota em riste, mãos calejadas
Corpos marcados, sim
Mas de quem ainda resiste
E não desiste, negra, não desiste
Mantenha sua fé onde lhe couber
Seja espírita
Budista, do candomblé...
É teu desejo de mudança
A magia que traz na tua dança
Que vai lhe manter de pé
É, você, mulher negra
Cujo tratamento majestade é digna
Livre, que arma seus crespos contra o sistema
Livre pra andar na rua sem sofrer violência
E que se preciso, for levanta a arma, mas antes
Antes luta com poema
E não desiste, negra, não desiste
Por mais que tentem te oprimir
E acredite, eles não vão parar tão cedo

Quanto mais você se omitir
Menos sobre a sua história estará escrevendo
Quando olhar para suas irmãs
Veja que todas somos o início
Mulheres negras, desde os primórdios
Desde os princípios
África mãe de todas
Repare nos teus traços, indícios
É no teu colo onde tudo principia
Somos as herdeiras da mudança de um novo

ciclo

E é por isso que eu digo

Que não desisto

Que não desisto

Que não desisto

(Disponível em < http://testicanzoni.mtv.it/testi-Preta-Rara---Mel-Duarte_28815858/testo-N%C3%A3o-Desiste-47304191>

- 1) Após assistir ao vídeo: “Bravos”, explique as duas estrofes que iniciam a poesia “Deu(s) branco”, de Luz Ribeiro.

Figura 3: Poeta Luz Ribeiro, vencedora do Slam BR 2016 e uma das fundadoras do Slam das Minas



Foto: Sérgio Silva/Ponte⁷²

A carne mais barata do mercado é a negra.
A carne mais marcada pelo Estado é a negra (2x)

Eu me fiz silêncio,
na sua frente, estagnei.
Pela cor da minha pele, respondeu o óbvio:
“Preto só nasce de preto, vai dizer que branco assim, ele é se pai.
moreninha assim, é sua mãe, e parda igual a chocolate, ela é sua irmã?”

⁷² Disponível em < <https://ponte.org/documentario-une-emocao-territorio-e-identidade-para-falar-sobre-historia-do-slam/>> , último acesso em março de 2021.

- 2) Agora, vamos analisar um trecho do poema “Não desiste negra, não desiste”, da slammer Mel Duarte:

Figura 4: Mel lançou Negra Nua Crua em 2016



Fonte: Raphael Carrozzo⁷³

“Vejo que nós, negras meninas
Temos olhos de estrelas,
Que por vezes se permitem constelar

O problema é que desde sempre nos tiraram a nobreza
Duvidaram das nossas ciências,
E quem antes atendia pelo pronome alteza
Hoje, pra sobreviver, lhe sobra o cargo de empregada da casa

É preciso lembrar da nossa raiz
semente negra de força matriz que brota em riste!
Mãos calejadas, corpos marcados sim
Mas de quem ainda resiste.”

(Trecho do poema "Não desiste negra, não desiste!", de Mel Duarte. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/escritoras-negras/>. Acesso em: 23 de nov. de 2020.)

- Qual é a afirmação que traz a primeira estrofe?
- Qual é (ou quais são) os entraves que fazem “negras meninas” não constelarem?
- Resgatando a poesia Deu(s) branco, compare a mensagem do excerto do poema destacado acima com o trecho “só eu e minhas irmãs sabemos o que é vestir preto o dia inteiro”.

⁷³ Disponível em < <http://www.nonada.com.br/2017/07/mel-duarte-nao-precisamos-ficar-presos-na-flip-temos-feiras-literarias-plurais-e-incriveis/>>, último acesso em março de 2021.

Aula 4: Minha história – uma trajetória de vida brasileira

Orientações aos docentes:

- Nessa aula, é interessante fazer um apanhado geral sobre a biografia de Luz Ribeiro (presente no documentário “Bravos”, referenciado na aula 3), levantando os preconceitos e entraves sociais que ela já enfrentou e que podem ser evidenciados através da poesia analisada.
- Conceituar a partir desse levantamento o racismo, preconceito de classe, homofobia, machismo. E outros levantados pelos/as estudantes.
- Solicitar que os alunos registrem em seu portfólio diversos preconceitos que presenciam com ou sem que sofrem.

Material de apoio aos docentes:

- Vale a pena conferir os artigos publicados no portal Geledés, pois há muito conteúdo atualizado sobre racismo, machismo, LGBTQfobia, classe: <https://www.geledes.org.br/>.
- Vale também ouvir a discussão sobre a teoria Queer e o não binarismo e o conceito de decolonialidade. HOLANDA, Heloísa Buarque de. Entrevista concedida a Eduardo Sombini. Ilustríssima Conversa. Folha de São Paulo. Disponível em <https://podcasts.apple.com/au/podcast/feminismo-neoliberal-deixa-os-99-para-tr%C3%A1s-diz-heloisa/id1371163424?i=1000506288162>, último acesso em maio de 2021.

- 1) Após escutar atentamente as explicações do professor/x, registre em seu portfólio o que você considera preconceito e injustiça em nossa sociedade, pensando tanto em situações que você presencia ou presenciou com outra pessoa ou que você viveu.

Aula 5 e 6: Os preconceitos nossos de cada dia

Orientações aos docentes:

- Iniciar uma conversa questionando os discentes sobre o que entendem por preconceitos e como eles imaginam que as atitudes preconceituosas tem início. Solicitar que registrem no portfólio.
- Após essa breve sensibilização, ler com os/as discentes um trecho sobre a vida da rainha Ginga e orientá-los/as na interpretação. Em seguida, interpretar os trechos selecionados de um romance que trata da realidade de uma menina africana, a Kehinde, que narra sua vida no reino de Daomé, a partir do encontro de sua família com soldados do rei Adanzon e com os homens brancos. Junto com a avó e com a irmã foram levadas ao estrangeiro, para virarem “carneiros dos brancos”, numa linguagem metafórica para o processo de escravização das populações africanas.
- Solicitar a leitura e apreciação da poesia “Je na parle pas bien” de Luz Ribeiro. Sempre que possível, vincular as ideias levantadas pelo poema com o fato de a história da rainha Ginga ser considerada, por muitos, ainda mera curiosidade.
- Orientar sobre a tarefa de casa proposta no item J da primeira questão
- Ler um excerto da escritora Carolina Maria de Jesus e pedir que realizem a segunda atividade. Sobre essa autora, vale um aprofundamento sobre sua vida e obra e comentários em aula para aguçar o interesse dos/as discentes.
- Ao final dessa aula, vale indicar aos/as discentes, a animação Soul, no qual um dos protagonistas, o Joe, é um músico que toca Blues⁷⁴.

Material de apoio aos docentes:

- HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola**: a rainha guerreira da África. Tradução de Pedro maia Soares. Posfácio de Luis Felipe de Alencastro. São Paulo: TODAVIA, 2019. p.7-23.
- FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola: memórias e representações da rainha guerreira na diáspora**. Orientadora: Marina de Mello e Souza. São Paulo, 2018. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072018-172020/publico/2018_MarianaBracksFonseca_VOrig.pdf> , último acesso em maio de 2021.
- Gonçalves, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2017. p.16-72.
- Vale a pena conferir outro texto de Ana Maria Gonçalves, em que ela aponta o racismo existente nas obras de Monteiro Lobato e em uma específica do cartunista Ziraldo. GONÇALVES, Ana Maria. Carta aberta ao Ziraldo. Portal Geledés, 2011. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/carta-aberta-ao-ziraldo-por-ana-maria-goncalves-2/>>, último acesso em maio de 2021.
- Vale também ler os seguintes artigos: “Viva Lobato!”, de Jorge Coli e “Negro também é gente, sinhá”. Revisitando a polêmica sobre o racismo nos livros infantis de Monteiro Lobato”, de Lucilene Reginaldo. Enquanto Coli defende que não há racismo nas obras de Monteiro Lobato, Reginaldo refuta essa ideia, apontando características racistas estruturais na

⁷⁴ SOUL. Dirigido por Pete Docter; Kemp Powers. Estados Unidos, Pixar: janeiro de 2021. Plataforma de vídeos Disney+.

constituição de uma obra em específico, chamada “Caçadas de Pedrinho”:

COLI, Jorge. Viva Lobato. Folha de São Paulo, 2019. <https://lobato.com.vc/2021/01/so-quem-nao-leu-ou-nao-entendeu-livros-de-lobato-pode-julga-los-racistas/> , último acesso em julho de 2021.

REGINALDO, Lucilene. Negro também é gente, sinhá. Revisitando a polêmica sobre o racismo nos livros infantis de Monteiro Lobato, VITRUVIUS, 2019. <https://vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/18.206/7258> , último acesso em julho de 2021.

- Poema “Excusez moi, pardon me...”

Je ne parle pas bien français
 Je ne parle pas bien anglais non plus
 Je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien

Eu tenho uma língua solta
 Que não deixa esquecer
 Que cada palavra minha
 É resquício da colonização

Cada verbo que aprendi conjugar
 Foi ensinado com a missão
 De me afastar de quem veio antes

Nossas escolas não nos ensinam
 A dar voos, subentendem que nós, retintos
 Ainda temos grilhões nos pés
 Esse meu português truncado
 Faz soar em meus ouvidos
 O lançar dos chicotes
 Em costas de couros pretos

Nos terreiros de Umbanda
 Evocam liberdade e entidade
 Como esse idioma que tentou nos prender

Cada sílaba separada
 me faz lembrar
 de como fomos e somos
 segregados

nos encostaram nas margens
 devido a uma falsa abolição
 que nos transformou em bordas

me...

je ne parle pas bien

je ne parle pas bien

tiraram de nós o acesso à ascensão

e eis que na beira da beira ressurgimos,
reinvenção

Nossa Revolução

Surge e urge

Das nossas bocas

Das falas apreendidas

Que são ensinadas

E muitas não compreendidas

Salve, a cada gíria

Je ne parle pas bien

Temos funk e blues

De Baltimore a Heliópolis

Com todo respeito Edith Piaf

Não é você que toca no meu set list

Eu tenho dançado ao som de “coller la petite”

Je ne parle pas bien

O que era pra ser arma de colonizador

Está virando revide de ex-colonizado

Estamos aprendendo as suas línguas

E descolonizando os pensamentos

Estamos reescrevendo o futuro da história

Não me peçam para falar bem

Parce que je ne parle pas bien

Je ne parle pas bien

Je ne parle pas bien, rien

Eu não falo bem de nada

Que vocês me ensinaram.

- Excerto do livro “Diário de Bitita”, de Carolina Maria de Jesus:

“O homem pobre deveria gerar, nascer, crescer e viver sempre com paciência para suportar as filáucias dos donos do mundo. Porque só os homens ricos é que podiam dizer “Sabem com quem você está falando?” para mostrar a sua superioridade.[...] Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar.[...] Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto do doutor X ou Y[...]O pai negro era afônico[...] E se o doutor Oliveira que estudou em Coimbra dissesse

[Negro ladrão!] aquilo ia transferindo-se de boca em boca. E aquele negro, sem nunca ter roubado, era um ladrão.[...] E não se reabilitava jamais. E o preto era regional, não tinha coragem de deixar o seu torrão natal. Ficava por ali mesmo e transformava-se em chacota da molecada. “(pp. 34-35)

Para saber um pouco mais sobre vida e obra de Carolina Maria de Jesus, a sugestão é a leitura da tese de doutorado de Mário Augusto Medeiros da Silva:

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito** = literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). 2011. 448 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2011. p.217-266.

Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280297>>. Acesso em: 25 mar.2021.

1) Você já ouviu falar sobre...

...RAINHA JINGA?

Figura 5: Representação europeia tradicional da rainha Jinga



Fonte: HEYWOOLD, 2019, p.9

Ela governou um reino da África Central, o Ndongo, região que hoje corresponde à parte norte de Angola, durante o século VXII.

“Chegou ao poder graças à bravura militar, à manipulação habilidosa da religião, da diplomacia bem-sucedida e a notável compreensão da política. Apesar de seus feitos extraordinários e de seu reino de décadas, comparável ao de Elizabeth I da Inglaterra, ela foi difamada por contemporâneos europeus e escritores posteriores, que a acusaram de ser uma selvagem incivilizada que encarnava o pior do gênero feminino (...).

A vida de Jinga, por muito tempo, foi vista principalmente como uma curiosidade. Mas o registro histórico revela uma coisa diferente: foi essa mesma Jinga que conquistou o reino do Matamba e o governou em conjunto com o remanescente do poderoso reino do Ndongo por três décadas; desafiou treze governadores portugueses de Angola entre 1622 e

1663, mantendo seu reino independente diante de ataques implacáveis, e fez importantes alianças políticas não só com várias entidades políticas vizinhas, mas também com a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Foi a mesma Jinga, cuja diplomacia religiosa lhe possibilitou entrar em contato direto com o papa, que a aceitou como governante cristã, e estabelecer o cristianismo em seu reino. (...)

O lugar de Jinga como a mais bem-sucedida entre os governantes africanos na resistência aos portugueses influenciou não apenas o colonialismo português em Angola, mas também a política de libertação e independência na Angola moderna.” (pp.8-10)

(HEYWOOD, Linda M. Jinga de Angola: a rainha guerreira da África. Tradução de Pedro maia Soares. Posfácio de Luis Felipe de Alencastro. São Paulo: TODAVIA, 2019.)

- a) Quais foram os feitos de rainha Jinga?
 - b) A quem ela pode ser comparada?
 - c) Por que os escritores portugueses chamaram-na de “selvagem incivilizada”?
 - d) Reflita e responda: por que a vida de Jinga foi (e, de certa forma ainda é) encarada como curiosidade?
- 2) O texto de Ana Maria Gonçalves, retirado do livro “Um defeito de cor” evidencia através da ficção formas de vida e de religiosidade de pessoas que viviam no reino de Daomé, na África, no início do século XIX e que foram “capturadas” por homens brancos. Quem narra a história é Kehinde, a filha caçula de uma família de três irmãos:

“Eu nasci em Savalu, reino de Daomé, África, no ano de mil oitocentos e dez. Portanto, tinha seis anos quase sete, quando essa história começou. O que aconteceu antes disso não tem importância, pois a vida corria paralela ao destino. O meu nome é Kehinde porque sou uma *Ibêji* e nasci por último. Minha irmã nasceu primeiro, por isso se chama Taiwo. Antes tinha nascido o meu irmão Kokumo, e o nome dele significava “não morrerá mais, os deuses te segurarão”. O Kokumo era um *abiku*, como a minha mãe. O nome dela Dúróoriike, era o mesmo que “fica, tu serás mimada”. A minha vó Duróorjaiye tinha esse nome porque também era uma *abiku*, e o nome dela pedia “fica para gozar a vida, nós imploramos”. Assim são os *abikus*, espíritos amigos a mais tempo do que qualquer um de nós pode contar, e que, antes de nascer, combinam entre si que logo voltarão a morrer para se encontrarem novamente no mundo dos espíritos. Alguns *abikus* tentam nascer na mesma família para permanecerem juntos, embora não se lembrem disso quando estão aqui no *ayê*, na terra, a não ser quando sabem que são *abikus*. (...)

“Sentada sob o iroco, a minha avó fazia um tapete enquanto eu e a Taiwo brincávamos ao lado dela. Ouvimos o barulho das galinhas e logo depois o pio triste de um pássaro escondido entre a folhagem da Grande Árvore, e a minha avó disse que aquilo não era um bom sinal. Vimos então cinco homens contornando a Grande Sombra e a minha avó disse que eram guerreiros do rei Adanzon, por causa das marcas que tinham nos rostos. Eu falava iorubá e eve, e eles conversavam em um ioruba um pouco diferente do meu, mas entendi que iam levar as galinhas em nome do rei. A minha avó não se mexeu, não disse que concordava nem que discordava, e eu e Taiwo não tiramos os olhos do chão. Os guerreiros já estavam de partida quando um deles se interessou pelo tapete das mãos dela e começou a chama-la de feiticeira, enquanto outro guerreiro apontava a lança para o desenho da cobra que engole o próprio rabo que havia, mais sugerida do que desenhada, na parede acima da entrada da nossa casa”

(...)

Mas a minha avó estava sozinha, ela e os *ibêjis* abraçados junto ao corpo, falando sem parar e sem que o branco entendesse. Foi então que ele chamou um dos guardas para traduzir o que a minha avó dizia, mas pareceu não acreditar, pois ficou olhando para ela e balançando a cabeça, para depois rir muito, chamando um outro branco para conversar. A minha avó foi, então, chamada para perto deles e começou a falar e a gesticular, apontando para os *ibêjis* e para mim e a Taiwo

depois mostrou a planta dos pés, abriu os dedos, levantou os braços, pulou, abriu a boca e mostrou os dentes. De onde estávamos não dava para ouvi-los, mas tudo aquilo era o que um dos guardas pedia para ela fazer, a mando do branco. Ele deve ter gostado, pois assentiu com a cabeça e a minha avó correu na minha direção. Na hora nem pensamos direito, pois estávamos felizes demais em vê-la, mas depois, temi pelo seu destino. Ela, sem nenhuma braveza, disse que iria conosco onde quer que fôssemos, e contamos que íamos todos virar carneiros no estrangeiro. Ela disse que, se fosse assim, também viraria, porque a única coisa que nos restava sobre esta terra estava reunida ali, e éramos nós três e os ibêjis. Ela quis protestar quando um dos guardas tomou a estátua dos ibêjis das mãos dela, mas a Tanisha avisou que não adiantava, enquanto já nos faziam entrar na água.”

(GONÇALVES, 2017)

- a) Quais pessoas compunham a família de Kehinde?
 - b) Qual (ou quais) idiomas Kehinde falava e compreendia?
 - c) O tapete, que tecia a avó de Kehinde, chamou a atenção dos soldados do rei Adanzon. Após perceberem o desenho estampado no tapete, eles a rotularam de que? Por que você acha que isso aconteceu?
 - d) Através do trecho destacado, podemos deduzir que Kehinde, Taiwo e a avó foram privadas de sua liberdade. O que acontece na cena descrita?
 - e) No excerto: “Ela quis protestar quando um dos guardas tomou a estátua dos ibêjis das mãos dela, mas a Tanisha avisou que não adiantava, enquanto já nos faziam entrar na água.” Por qual motivo, os guardas tiraram as estátuas dos ibêjis das mãos da avó de Kehinde? (Se for preciso, realize uma pesquisa)
- 3) Vamos ler e compreender cada estrofe de uma poesia de Luz Ribeiro chamada “Je ne parle pas bien”. Sobre ela responda:
- a) “Eu tenho uma língua solta
Que não deixa esquecer
Que cada palavra minha
É resquício da colonização”.

O que significa colonização?

 - b) “Cada verbo que aprendi conjugar
Foi ensinado com a missão
De me afastar de quem veio antes”

Para a poetisa, “quem veio antes”?

 - c) “Nossas escolas não nos ensinam
A dar voos, subentendem que nós, retintos
Ainda temos grilhões nos pés”

Qual é a crítica feita às escolas atuais?

 - d) “Esse meu português truncado
Faz soar em meus ouvidos
O lançar dos chicotes

Em costas de couros pretos”

Qual a relação do “português truncado” com o “lançar dos chicotes”?

- e) “Nos terreiros de Umbanda
Evocam liberdade e entidade
Como esse idioma que tentou nos prender”

O que é Umbanda e sobre qual idioma a poetisa se refere?

- f) “Cada sílaba separada
me faz lembrar
de como fomos e somos
segregados”

o que significa a palavra segregado?

- g) “nos encostaram nas margens
devido a uma falsa abolição
que nos transformou em bordas”

Explique com as suas palavras o conteúdo dessa estrofe.

- h) “tiraram de nós o acesso à ascensão”

O sujeito oculto dessa frase refere-se a quem?

- i) “e eis que na beira da beira ressurgimos,
reinvenção

Nossa Revolução
Surge e urge
Das nossas bocas
Das falas apreendidas
Que são ensinadas
E muitas não compreendidas
Salve, a cada gíria”

De que maneira está sendo feita a revolução?

- j) Je ne parle pas bien
Temos funk e blues

De Baltimore a Heliópolis
 Com todo respeito Edith Piaf
 Não é você que toca no meu set list
 Eu tenho dançado ao som de “coller la petite”

O que são o “funk” e o “blues”?

Tarefa de casa (anotações no portfólio):

Pesquisar o significado, a localização e um pouco sobre esses locais: Baltimore - Heliópolis

Pesquisar quem foi Edith Piaf

Pesquisar informações sobre a canção “coller la petite” (compositor/x, cantor/x, nacionalidade, ano de divulgação...)

- k) “Je ne parle pas bien
 O que era pra ser arma de colonizador
 Está virando revide de ex-colonizado
 Estamos aprendendo as suas línguas
 E descolonizando os pensamentos
 Estamos reescrevendo o futuro da história”

O que significa dizer estamos “descolonizando os pensamentos”?

- l) Não me peçam para falar bem
 Parece que je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien, rien
 Eu não falo bem de nada
 Que vocês me ensinaram.

Qual é o desabafo que podemos identificar nessa última estrofe?

- 4) Após a análise da poesia “Je ne parle pas bien”, observe as palavras de Carolina Maria de Jesus, em uma de suas obras de cunho memorialístico, em que evidencia suas impressões sobre as relações sociais na cidade mineira de Sacramento, onde viveu parte de sua vida:

“O homem pobre deveria gerar, nascer, crescer e viver sempre com paciência para suportar as filáucias dos donos do mundo. Porque só os homens ricos é que podiam dizer “Sabem com quem você está falando?” para mostrar a sua superioridade.[...] Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar.[...] Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto

do doutor X ou Y[...]O pai negro era afônico[...] E se o doutor Oliveira que estudou em Coimbra dissesse [Negro ladrão!] aquilo ia transferindo-se de boca em boca. E aquele negro, sem nunca ter roubado, era um ladrão.[...] E não se reabilitava jamais. E o preto era regional, não tinha coragem de deixar o seu torrão natal. Ficava por ali mesmo e transformava-se em chacota da molecada.”

(Excerto retirado do livro: JESUS, Carolina M.de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1986. pp. 34-35)

- a) Qual o significado da palavra “filáucia”?
- b) De acordo com o texto de Carolina Maria de Jesus, quem são os “donos do mundo”? Cite e explique uma passagem que justifique a sua resposta.
- c) Preste atenção na frase: “(...) senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar”. Quem representa os Pereira, Moreira e Oliveira?
- d) A palavra “afônico” refere-se à pessoa que apresenta um quadro médico de afonia, ou seja, perda total ou parcial da voz. Quando a autora diz que o “pai negro era afônico” ela usa o termo literalmente ou metaforicamente? Explique.

5) Analise os trechos dos textos seguintes e reflita:

“Só quem não leu ou não compreendeu os livros infantis de Lobato pode julgá-los racistas.”
(Jorge Coli, Folha de São Paulo, 2019)

“Tia Nastácia era sempre a “bola da vez”: ingênua, simplória, medrosa, serviçal e alvo de racismo e discriminações explícitas. Tudo em perfeita consonância com a hierarquia racial: na base da pirâmide, a mulher negra. Para a onça que atacava os moradores do sítio, Tia Nastácia é “furrundu”, um doce feito com mamão verde, rapadura, cravo e canela, portanto preto. No calor da guerra com as onças, Emília, a bonequinha esperta e independente, comenta: “Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia, que tem a carne preta”. O que mais me incomodava era que Tia Nastácia era adjetivada como negra, preta o tempo todo. Só ela tinha cor, apenas nela a cor se colava como uma marca indelével, mesmo que fosse “a boa negra” (...) Os dois (tio Barnabé e tia Nastácia) não têm pais, irmãos ou filhos; seus únicos vínculos afetivos são com os personagens do Sítio, na condição de serviçais.”

(Lucilene Reginaldo, VITRUVIUS, 2019)

- a) Qual é a afirmação feita pelo professor Jorge Coli?
- b) A professora Lucilene Reginaldo concorda ou discorda da colocação de Coli? Explique sua resposta.
- c) A que possivelmente se deve a essa diferença de perspectiva?

6) Diante dos exercícios anteriores, reflita e responda essas duas questões:

- a) Falar sobre o que gosta, o que pensa e o que critica é importante para você? Por quê?
- b) Podemos dizer que todas as pessoas possuem os mesmos direitos de falar sobre o que gosta, o que pensa e o que critica? Explique.

Dicas de leitura “Carolina Maria de Jesus”:

Obras publicadas

- **Em vida**

Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960)

Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada (1961)

Pedaços da fome (1963)

Provérbios (1965)

- **Publicações póstumas**

Diário de Bitita (1986)

Meu estranho diário (1996)

Antologia pessoal (1996)

Onde estás felicidade? (2014)

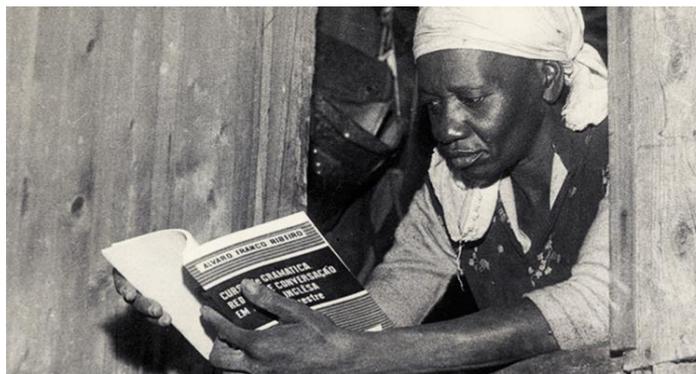


Figura 6: Carolina Maria de Jesus

Fonte: Carolina Maria de Jesus, em São Paulo, 1960 (Reprodução)⁷⁵

VOCÊ SABIA....

...Que a ginga da Capoeira de Angola é um movimento corporal que faz referência à memória e história da Rainha Nzinga?

Pesquise mais sobre isso e traga informações para a nossa próxima aula!!!

⁷⁵ Disponível em < <https://revistacult.uol.com.br/home/carolina-maria-de-jesus-obra-e-legado/>> último acesso em março de 2021.

Aula 7 e 8: Diversas histórias

Orientações aos docentes:

- Retomar rapidamente às ideias contidas na poesia “Je ne parle pas bien” de Luz Ribeiro.
- Problematizar o significado da palavra “resistência”, no contexto de luta contra o racismo e o machismo.
- Ler conjuntamente com os alunos/as o trecho sobre a vida de Maria Firmina dos Reis.
- Ler a poesia “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo e solicitar a atividade de interpretação.
- Explicar sobre o projeto “Cansei”.

Material de apoio ao/a docente:

- Artigos sobre Maria Firmina dos Reis:
MACHADO, Maria Helena Toledo. Maria Firmina dos reis: escrita íntima na construção de si mesmo. **ESTUDOS AVANÇADOS** 33, 2019. p.93-108 Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v33n96/0103-4014-ea-33-96-91.pdf>>, último acesso em março de 2021.
SOUZA, Duada Porto de ; CARARO, Aryane .Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil. 2ªed. São Paulo: Seguinte, 2018. pp. 48-51.
- Explicação sobre o projeto “Cansei”, inserido no exercício 4: <<https://papodehomem.com.br/projeto-cansei-25-mulheres-negras-e-suas-palavras-de-beleza-e-forca/>>, último acesso em março de 2021
- “Tereza de Benguela – uma heroína negra”
(<https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>)
- Vídeos sugeridos: “Meninas negras dão aula sobre autoestima”, no canal Quebrando o Tabu https://www.youtube.com/watch?v=e4meqwtysy_Q e “Autoestima intelectual/ além da beleza”, no canal de Jacy July https://www.youtube.com/watch?v=wl5I_wtlaAY
- Letra da Poesia “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo:

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

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

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias

debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

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

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

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

1. Para iniciarmos a aula de hoje, vamos refletir sobre a palavra resistência. O que ela significa para você?
2. Pesquise o significado da palavra resistência.
3. Vamos falar de Maria Firmina dos Reis:

Mulher negra maranhense que nasceu na cidade de São Luís na primeira metade do século XIX e que, ainda criança, mudou-se para Guimarães, onde foi a primeira mulher a ser aprovada num concurso para professora primária e que se tornou professora, escritora e poeta numa “sociedade escravista, patriarcal, paternalista e muita violenta”

“Como mulher negra de poucas posses, educada em casa e com acesso limitado aos livros, tudo o que Firmina chegou a alcançar – seu posto de primeira professora de primeiras letras de Viamão, escritora pioneira de romance abolicionista publicado em uma das principais tipografias da capital (Úrsula, 1859), autora de romance indianista (Gupeva, 1861) e conto (“A Escrava”, 1887), publicados nos jornais locais, colaboradora de jornais literários, poetisa incluída em antologia dos principais poetas da época (Parnaso Maranhense, 1861, e Cantos a Beira Mar, 1871) – tem que ter sido fruto de uma enorme resiliência e decisão pessoal. Faltando-lhe recursos e contatos familiares, isolada em uma vila interiorana, suas aquisições foram sempre dignas de nota.”

De que forma Maria Firmina dos Reis resistiu a padrões da época em que viveu?

4. Leia o poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo:

Figura 7: Conceição Evaristo, escritora



Fonte: por Heloisa Eterna | foto Isabela Kassow | Setembro 2017⁷⁶

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

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

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

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

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes

⁷⁶ Disponível em < <https://acriatura.com.br/entrevista-conceicao-evaristo-escritora/>>, último acesso em março de 2021.

recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

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

- A primeira estrofe refere-se a qual navio?
 - Quem eram os “brancos donos de tudo”?
 - Nesse poema, o eu-lírico apresenta realidades vividas por várias gerações de uma mesma família na figura de sua bisavó, avó, mãe, sua própria e filha, representando assim alguns momentos históricos importantes. Identifique e explique quais são as semelhanças e diferenças de uma geração para outra.
 - Pense e responda: Como as poesias do Slam podem se relacionar à última estrofe desse poema?
5. Observe as imagens abaixo retiradas de um projeto denominado CANSEI, no ano de 2015, idealizado e gerido pela fotógrafa Larissa Isis⁷⁷:

Figura 8: Ariadna



Fonte: ISIS, Larissa

Figura 9: Gabriela



Fonte: ISIS, Larissa.

⁷⁷ Todas as imagens dessa atividade são de autoria de Larissa Isis. Maiores informações sobre o projeto estão disponíveis em <https://papodehomem.com.br/projeto-cansei-25-mulheres-negras-e-suas-palavras-de-beleza-e-forca/>, último acesso em março de 2021.

Figura 10: Larissa



Fonte: ISIS, Larissa

Figura 11: Nátaly Neri



Fonte: ISIS, Larissa



Giselle



Danielle

Agora, responda:

- O que todas elas apresentam em comum?
- Escolha uma das mulheres representadas e fale sobre o que ela está cansada e qual seria a postura a ser adotada pelas pessoas brancas de nossa sociedade para que essa situação não se perpetue.

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM...

...Liberata?

A sociedade escravista brasileira foi marcada pela violência, pela hierarquia e pelos interesses da classe dos senhores de escravos, mas a justiça tinha algumas brechas e mecanismos que foram acionados pelos escravizados em prol da sua liberdade. Os processos movidos pelos escravizados contra seus proprietários em busca de alforria são conhecidos como ações de liberdade. Liberata foi uma escravizada que vivia em Florianópolis. Comprada aos 10 anos e vítima de violências sexuais desde então, mais tarde, conseguiu processar seu senhor por maus tratos. Ela - e anos depois, seus dois filhos - conseguiram a liberdade por meio de ações judiciais. A história de Liberata e de outras escravizadas que lutaram pela sua liberdade foi contada pela historiadora Keila Gringberg.

... Tereza de Benguela?

Figura 14:Tereza de Benguela



Fonte: VALLOTON, Félix. Suíça, 1911.

Essa imagem tem sido usada com frequência para representar Teresa de Benguela. Mas na verdade trata-se de uma “licença poética”. O quadro foi pintado por Félix Vallotton em 1911. As marcas na bochecha (escarificações) são iorubás e, portanto, trata-se de uma africana oriunda da África Ocidental e não de Benguela.

Indicação de leitura:

Gringberg, Keila. "Liberata: a lei da ambigüidade as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XI." RJ: Relume Dumará, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/1342086/Liberata?from=cover_page

Sugestões de vídeos sobre autoestima das mulheres negras:

Vídeo 1: “Meninas negras dão aula sobre autoestima”, no canal Quebrando o Tabu
https://www.youtube.com/watch?v=e4meqwtsy_Q

Vídeo 2: “Autoestima intelectual/ além da beleza”, no canal de Jacy July
https://www.youtube.com/watch?v=wI5I_wtIaAY

Aula 9 e 10: Griôs, Jongueiros e Rappers: o poder das palavras na luta contra o racismo

Orientações aos docentes:

- Organizar a turma em duplas e solicitar a leitura do texto 1 “Os griôs e a tradição oral”
- Mostrar o vídeo “História do jongo – Jongo da Serrinha” e evidenciar um trecho de um depoimento para análise (texto 2)
- Explicar sucintamente o que fazem os griôs, os jongueiros e os rappers.
- Solicitar que realizem os exercícios de 2 a 4.
- Lembrar aos estudantes que, na aula seguinte, devem trazer para a aula as poesias do slam que pesquisaram.

Material de apoio aos docentes:

- Texto “Os griôs e a tradição oral” retirado do livro MINORELLI, Caroline Torres. *Convergências história: ensino fundamental – anos finais: 7º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.
- Texto “Pedagogia Griô e a valorização da tradição oral” (<https://labeledu.org.br/pedagogia-griô-e-a-valorizacao-da-tradicao-oral/>).
- Vídeo: “Griot Toumani Kouyaté canta uma história no Arte do Artista” (<https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0>)
- Textos e vídeos do portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/jongo/>
- Vídeo: “Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, Memória e Poesia”⁷⁸, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DB_AHH3xXYQ
- Vídeo “História do Jongo – Jongo da Serrinha”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RyTzVqXJ7Kw>

1. Leia os dois textos que se seguem e responda ao que se pede:

texto 1: Os griôs e a tradição oral

Há muito tempo, a história e as tradições de diferentes povos africanos são transmitidas oralmente de geração em geração por meio de contos, cantigas, poemas e lendas. Em muitas sociedades africanas, a memória era o principal recurso das pessoas para preservar e transmitir o conhecimento para as gerações futuras.

Assim a tradição oral tornou-se uma das maneiras de estabelecer a conexão entre passado e presente em diversos países africanos, como Mali, Nigéria, Gana, Guiné e Senegal. Ao ajudar a preservar a história e a cultura de seu povo, os griôs auxiliam no processo de

formação de identidade e dos valores de uma sociedade. Mesmo atualmente, eles continuam exercendo seu papel em diversas sociedades africanas.

Dotados de grande capacidade de memorização, muitas vezes os griôs assumem papel fundamental em sua comunidade, ao transmitir conhecimentos úteis para a vida cotidiana. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre os griôs.

[...] em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para a cura de doenças, da preservação das tradições: são os (griôs), contadores de história, guardiões da memória. [...] (Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad, 2006.p.44)

Texto 2: História do Jongo – Jongo da Serrinha

Depoimento de Luiza Marmelo: “(...) aí eles cantavam o jongo, depois da lida. Depois da lida do café e da cana de açúcar, que eles foram colocados ali no Vale do Paraíba todo. Então, tem jongo na região Sudeste toda, no interior inclusive: ES,SP,MG e RJ. E aí, os mais velhos faziam essas festas, o jongo, mas a tia Maria quando era pequenininha, ela conta que antigamente eram aquelas casas de estuque, de barro com bambu e tinham uns buraquinhos nas casas. E ela morava numa casa tipo essa e ficava olhando pelo buraquinho os mais velhos dançando. No dia seguinte, no quintal da mãe dela, as crianças representavam e diziam “eu sou tio fulano”, “eu sou tio ciclano” e brincavam de jongueiros e faziam o jongo, tocavam tambor e aprendiam ouvindo, porque essa cultura é uma cultura oral, de passagem de manifestação. E o jongo se manifestou na Serrinha dessa forma. A Serrinha tem mais de 150 anos.” (Trecho encontrado no Vídeo “História do Jongo – Jongo da Serrinha”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RyTzVqXJ7Kw>) lp^[/.]

- a) Nas tradições de diferentes povos africanos, o que fazia um griô?
- b) No depoimento de Luiza Marmelo, quando ela diz que “eles cantavam o jongo”, a quem ela se referia?
- c) Segundo a fala acima, a tia Maria (uma possível jongueira) costuma relembrar uma situação que vivia com outras crianças. Qual era?
- d) O que podemos dizer que há de semelhante entre a prática de um griô e a de um jongueiro?

2. Leia o texto abaixo (I) e o trecho (II) que se segue e responda:

Figura 15: Jongo no Sudeste



Fonte: Acervo Iphan

- I. “O Jongo no Sudeste é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade. É praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Foi inscrito no Livro das Formas de Expressão em 2005. Nessa região, é praticado nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Ao longo do processo de Registro, comunidades manifestaram o desejo de participar da discussão: jongo de Campos, tambor da Fazenda Machadinha em Quissamã e jongo de Porciúncula (RJ), jongo de São José dos Campos (SP), jongo de Carangola (MG) e de Presidente Kennedy (ES).

Os atuais jongueiros são, geralmente, descendentes de jongueiros. Vivem em bairros pobres das cidades, onde são trabalhadores - ativos ou aposentados - e estudantes. Ali se radicaram seus avós e bisavós no período pós-abolicionista, em zonas intermédias entre campo e cidade. Alguns deles, nascidos na primeira metade do século 20, fizeram um percurso migratório entre o local de origem, geralmente uma vila ou área rural, e a cidade onde moram agora.

Guardam lembranças vívidas das rodas que viam quando crianças, dos cantos que ouviam e das histórias que seus pais e avós contavam sobre o jongo. Acontece nas festas de santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, nas festas do Divino, no dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura). É uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades, com suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada.

No Brasil, o jongo consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba. Trata-se de uma forma de comunicação desenvolvida no contexto da escravidão e que serviu também como estratégia de sobrevivência e de circulação de informações codificadas sobre fatos acontecidos entre os antigos escravos por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. O Jongo sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada. É também conhecido pelos nomes de tambu, batuque, tambor e caxambu, dependendo da comunidade que o pratica.” (O jongo no sudeste. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/59>)

- II. (...) “Os Griots eram e são até os dias de hoje, indivíduos que têm por vocação, por chamado, preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Na África Ocidental, os Griots aconselhavam os membros das famílias reais, passavam adiante seu conhecimento sobre plantas, arte, tradições e eram os responsáveis por firmar transações entre o império e a comunidade.”

(...)

“Em um país extremamente racista, que apaga nossa história e nos impõe um padrão de beleza europeu, muitas irmãs e irmãos não têm noção da sua própria identidade, enquanto pessoas negras. E o rap surge como um resgate, uma saída, um espelho. Fazendo com que meninas e meninos vejam seus iguais e o mais lindo, entendam sobre sua ancestralidade.” (Trecho extraído do texto “Rappers são griots que nos falam sobre os símbolos da cultura africana”; disponível em <https://perraps.com/materias/rappers-sao-griots-que-nos-falam-sobre-os-simbolos-da-cultura-africana/>)

A partir da leitura dos textos acima, podemos dizer que quais são as semelhanças de um “jongueiro” e de um “rapper”?

3. Leia os trechos a seguir, do texto “Expressão poética do rap brasileiro e tema de estudo”, de Manuel Alves Filho, publicado pelo Jornal da Unicamp, e reflita:

Em inglês, rap é a sigla de rhythm and poetry (ritmo e poesia). Ou seja, o gênero musical que nasceu na Jamaica nos anos 60 e se fortaleceu nos Estados Unidos uma década depois, mais precisamente nos bairros periféricos de Nova York, tem sua gênese fundada na expressão poética. Mas e o rap brasileiro, ele reúne recursos formais que podem caracterizá-lo como uma manifestação da poesia oral contemporânea? Para a estudante de Letras da Unicamp Marília Gessa, a resposta é afirmativa. De acordo com ela, que pesquisou o tema em trabalho de iniciação científica, o rap apresenta os três elementos fundamentais do texto poético: sonoridade, ideia e imagem.

(FILHO, Manuel Alves. Expressão poética do Rap Brasileiro e tema de estudo. Jornal da Unicamp, 2007. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2007/ju381pag9b.html, último acesso em março de 2021)

O rap chegou ao Brasil no período compreendido entre o final da década de 70 e o começo da de 80. O gênero musical encontrou campo fértil nas periferias das grandes cidades, principalmente São Paulo. De acordo com Marília Gessa, o rap tem forte ligação com o modo de vida urbano, mais precisamente das favelas e comunidades carentes, onde a presença do negro é marcante. Assim como no restante do mundo, o arcabouço ideológico do rap brasileiro é a cultura hip-hop, que congrega duas outras formas de manifestação artística: o break (dança) e o grafite (arte gráfica).

(FILHO, Manuel Alves. Expressão poética do Rap Brasileiro e tema de estudo. *Jornal da Unicamp*, 2007. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2007/ju381pag9b.html, último acesso em março de 2021)

“Lançado em 1997, o álbum “Sobrevivendo no inferno” é um marco não só na história dos Racionais como na própria história do rap brasileiro. É o mais vendido do grupo, com 1,5 milhão de cópias, e eleito pela revista *Rolling Stone* o 14º melhor disco brasileiro. Em 2015, o então prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (PT), presenteou o papa Francisco com o álbum. Este ano, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) incluiu a obra como leitura obrigatória no vestibular a partir de 2020, classificado na categoria de poesia.”

(VELLEDA, Luciano. Mano Brown fala de sonho funk, história do rap e arte ante Bolsonaro. *RBA*, 2018. Disponível em < <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2018/11/mano-brown-do-papel-da-arte-no-governo-bolsonaro-ate-a-historia-do-rap-nacional/>>, último acesso em março de 2021)

“Quando falei de mim, acabei falando de milhões de pessoas”, explica Brown, sobre “Sobrevivendo no inferno”. (VELLEDA, 2018)

- a) Você já ouviu falar em Pedro Paulo Soares Pereira, ou melhor, Mano Brown? Se sim, escreva sobre o que sabe sobre ele.
 - b) De acordo com os excertos acima, podemos considerar o Rap como uma obra poética? Explique.
 - c) Por entre qual público brasileiro o Rap se espalhou e por quê?
 - d) Em entrevista à Rádio Brasil Atual, o vocalista da banda Racionais Mc’s, o Mano Brown, ao se referir ao álbum “Sobrevivendo ao inferno”, disse que: “Quando falei de mim, acabei falando de milhões de pessoas”. Você considera essa característica importante no campo das Artes em geral? Explique.
4. Leia abaixo o artigo 5 da Constituição federal Brasileira, de 1988 o trecho da música “Racistas otários” do grupo musical de Rap Racionais Mc’s

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Trecho da música:

“Então a velha história outra vez se repete

Por um sistema falido

Como marionetes nós somos movidos
 E há muito tempo tem sido assim
 Nos empurram à incerteza e ao crime enfim
 Porque aí certamente estão se preparando
 Com carros e armas nos esperando
 E os poderosos me seguram observando
 O rotineiro Holocausto urbano
 O sistema é racista cruel
 Levam cada vez mais
 Irmãos aos bancos dos réus
 Os sociólogos preferem ser imparciais
 E dizem ser financeiro o nosso dilema
 Mas se analisarmos bem mais você descobre
Que negro e branco pobre se parecem
Mas não são iguais
Crianças vão nascendo
Em condições bem precárias
Se desenvolvendo sem a paz necessária
São filhos de pais sofridos
E por esse mesmo motivo
Nível de informação é um tanto reduzido
Não...
 É um absurdo
 São pessoas assim que se fodem com tudo
 E que no dia a dia vive tensa e insegura
 E sofre as covardias humilhações torturas
 A conclusão é sua...KL Jay
 Porém direi para vocês irmãos
 Nossos motivos pra lutar ainda são os mesmos
 O preconceito e desprezo ainda são iguais
 Nós somos negros também temos nossos ideais
 Racistas otários nos deixem em paz”

a) Os trechos grifados da constituição e da letra da música nos remetem à mesma informação? Explique

5. Tarefa de casa: Faça uma pesquisa sobre a história de formação do grupo Racionais Mc's e suas principais obras.

“Não espere o futuro mudar sua vida, porque o futuro é a consequência do presente.”
 (Racionais Mc's)

Figura 16: KL Jay, Mano Brown, Ice Blue e Edi Rock do Racionais MC



Fonte: Klaus Mitteldorf / Divulgação⁷⁹

⁷⁹ Disponível em < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/musica/noticia/2019/05/20/turne-de-30-anos-dos-racionais-mcs-comeca-por-santa-catarina-nossa-copa-diz-rapper-edi-rock.ghtml>>, último acesso em março de 2021.

Aula 11: O slam e a luta contra o racismo e o machismo

Orientações aos docentes:

- Organizar a turma para que aqueles que se sentirem a vontade, leiam as poesias escolhidas.
- Suscitar o debate diante dos temas levantados pelos estudantes
- Levar para essa conversa nomes de mulheres negras brasileiras que contribuem para o desenvolvimento de alguma área do conhecimento em nosso país: política, educação, tecnologia, saúde, literatura, música, dança, culinária. Uma sugestão é buscar nomes no projeto “*Cientistas do Brasil* que você precisa conhecer”, elaborado pelo Jornal Nexo, disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/podcast/cientistas-do-brasil/>>. Vale também retomar nomes, como Conceição Evaristo ou Carolina Maria de Jesus, com outras obras não trabalhadas em aulas anteriores. E outras mulheres negras como Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Maria Aparecida Bento, Rosy Isaias, Beatriz Nascimento, entre outras.

Material de apoio aos docentes:

- Artigo: FREITAS, Daniela Silva de. “Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência.” disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182020000100304>, último acesso em novembro de 2020.
- D’ALVA, Roberta. **Teatro Hip-Hop**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito** = literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). 2011. 448 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2011. p.217-266. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280297>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

1. Agora, é hora de lermos poesias. Resgatem as poesias de Slam que vocês pesquisaram e vamos compartilhar com os colegas e com o professor/x.
2. Após as leituras e discussões sobre os temas levantados, em seu portfólio, anote palavras ou expressões que fazem parte da definição de um Slam, bem como de suas características. Ex: “batalha de rimas”, “ambiente público”
3. Leia a frase da escritora Conceição Evaristo: “A poesia constrói caminhos para a libertação”. Você concorda ou discorda? Explique.
4. Tarefa de casa: Crie um acróstico com seu nome.

VOCÊ SABIA...

... o que é um acróstico?

Acróstico é um tipo de texto, geralmente uma
Composição poética, em que cada verso,
Rimando
Ou sem rima, principia
Sempre por uma das letras da palavra que lhe serve de
Tema.
Isto permite saber o tema lendo na vertical, de
Cima para baixo ou no sentido inverso.
Ora experimenta lá neste texto!

(Disponível em <<https://www.todoestudo.com.br/literatura/acrostico>>, último acesso em março de 2021)

IMPORTANTE: pesquisa deve ser solicitada na primeira aula

Aula 12: Oficina de poesia e elaboração do livro

Orientações aos docentes:

- Em conjunto com o/a docente de Língua Portuguesa, explique aos alunos como se faz um acróstico e revise a estrutura de uma poesia (estrofes, rimas, eu-lírico...)
- Peça aos alunos que redijam uma poesia com base nos temas estudados nas últimas aulas e em suas anotações do portfólio (Opção de ser tarefa de casa para ser entregue e corrigida – de acordo com o tempo disponível).

Após as atividades e reflexões sugeridas nas aulas anteriores, chegamos ao momento de elaborarmos nossa própria poesia. Para chegar até ela, vamos refletir e exercitar.

1. Escolha uma das palavras a seguir e crie um acróstico:
SLAM – RESISTIR – POESIA – FALA - HISTÓRIA
2. Desenvolva uma poesia de duas ou três estrofes, com um tema livre que poderia ser lido num evento de Slam. Lembrem-se de, se possível, utilizar algum dos temas vistos nas aulas anteriores.

Evento cultural: Publicação do livro de poesias ou apresentação do blog

Orientações aos docentes:

- Preparar algo festivo para a publicação do livro de poesias ou para a apresentação do blog da turma e para o momento de recitação das poesias produzidas pelos estudantes (pode ser num dos eventos da escola ou na própria aula).

Data de nossa publicação de livro/apresentação do blog: ___/___/___

Orientações para esse dia:

3.3 Sequência Didática

LUZ RIBEIRO: LUTAS EM FORMA DE POESIA

Aula 1: Luz – vencedora do Slam BR 2016

Leia os trechos a seguir e responda às questões em seu portfólio:

“No dia 18 de dezembro, aconteceu a final do *SLAM BR – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada, 2016*. O evento reuniu no espaço *Itaú Cultural* em São Paulo, os melhores poetas de rua do país. E foi nessa edição que Luz Ribeiro conquistou o título de melhor poetisa do Brasil, sendo a primeira mulher a ter esse feito no concurso. Com esse resultado Luz foi classificada para a Copa do Mundo de Slam de Poesias, na França, em 2017.” (<http://www.palmares.gov.br/?p=44098>)

“No Brasil, os slams — campeonatos de poesia falada — seguem com características semelhantes aos de Chicago: os poetas são avaliados pelo público e os eventos ocorrem nas periferias das cidades brasileiras. Fruto do trabalho coletivo das mulheres no campo literário, a criação do Slam das Minas já tem desdobramento em vários estados brasileiros. Luz Ribeiro, por exemplo, é membro do Slam das Minas – SPe, após se tornar a primeira mulher campeã do Slam BR, passou a circular ainda mais por diferentes geografias apresentando sua performance poética.” (GONÇALVES, 2018)

- 1) Após as explicações dx professor/x e a leitura dos excertos acima, responda: o que são os “slams”?
- 2) Luz Ribeiro venceu o SLAM-BR de 2016. Quais foram os impactos dessa premiação em sua vida?

Vamos refletir e debater:

- Quando surge feminismo negro? Quais são suas principais críticas ao chamado feminismo branco?
- Você percebe alguma relação entre a poesia de Luz Ribeiro e as propostas e bandeiras do feminismo negro?

Para saber mais sobre Luz Ribeiro e suas produções poéticas:

- Link para sua página no facebook

<<https://pt-br.facebook.com/luzribeiropoesia/>>

- ***Obras de Luz Ribeiro:***

RIBEIRO, Luz. Espanca-estanca. São Paulo: ____, 2013.

RIBEIRO, Luz. Eterno contínuo. São Paulo: ____, 2017.

RIBEIRO, Luz. Novembro: pequeno manual de como fazer suturas. São Paulo: ____, 2020.

Figura 1: Luz Ribeiro num evento do Slam



Fonte: Sérgio Silva⁸⁰

⁸⁰ Disponível em < <https://medium.com/@slamresistencia/slam-resist%C3%A2ncia-feminina-519c1c8a75e0>>, último acesso em março de 2021.

Aula 2: Luz – uma trajetória de luta poética

- 1) Em grupos, organizados pelx professor/x, leia o trecho da poesia que acabou de assistir, e responda às questões propostas. Em seguida, socializem suas ideias com a turma.

ESTROFE A

“Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
 Já aprendi a dizer não para alguns sapos.
 Aprendi até a enfiar o dedo na boca
 e fazer um estrago no seu tapete.
 Eu tenho acordado de dieta,
 mas há grito que embarga, inunda,
 e vira soluço alma adentro.”

Questões:

- d) O que a poetisa quer dizer com “engolindo um sapo por dia”?
- e) O que significa a expressão “grito que embarga”?
- f) Quais sentimentos ou estados emocionais esse trecho denota?

ESTROFE B

“Deus, eu ando cansada de ser forte,
 eu ando cansada de correr,
 eu ando querendo só andar.
 Se isso aqui é selva,
 Preta, Pobre, Proletária,
 sabe muito bem o que é ser o capim
 na cadeia alimentar.
 Cultivo ser poeta, ser atriz,
 mas da escola de onde eu vim,
 eu aprendi a competir.
 Não para passar em testes globais,
 mas para conseguir um registro na CLT”

Questões:

- d) A que a poetisa se refere com a seguinte colocação:
 “Preta, Pobre, Proletária,
 sabe muito bem o que é ser o capim
 na cadeia alimentar”?
- e) Discuta com xs colegxs e responda: que lugar ou que situação pode ser para a poetisa
 “a escola de onde eu vim”?
- f) O que significa a sigla CLT?

ESTROFE C

“Deus, eu sou regada todos os dias com menosprezo,
 e sem jeito que sou, me firo,
 por insistir em plantar amor.
 E se ainda assim, num único dia,
 eu retroceder as escadas e devolver a sua tirada
 com tapa na cara, dirão: exagero.
 Mas só eu e as minhas irmãs
 Sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.”
 “Eu não queria te questionar Deus,
 Mas eu passei a vida a ignorar os puxões nos cabelos
 e as recusas masculinas.
 Eu não queria te questionar Deus,
 Mas são anos que a história não muda.
 Que são as mãos dos pretos sujas de cimento,
 que são as minhas iguais a cuidar dos filhos da sinhá,
 que sambam na nossa cara e acham que só sabemos sambar.”

- d) O que a poetisa quer dizer com a frase: “só eu e minhas irmãs sabemos o que é vestir preto o dia inteiro”?
- e) Qual é o significado da palavra sinhá?
- f) Com base em seus estudos sobre história, a seguinte frase nesse contexto da poesia faz sentido: “são anos que a história não muda.”? Justifique sua resposta.

ESTROFE D

“Eu não queria te questionar Deus,
 Mas eu ainda sou hostilizada quando eu ando na rua
 De mãos dadas com a minha namorada.
 Sabe como que é né: duas minas pretas juntas,
 faz muito mano mudar de calçada.”

- d) O que significa a palavra hostilizada?
- e) O trecho: “Sabe como que é né: duas minas pretas juntas, faz muito mano mudar de calçada.” Do que se trata a cena descrita?
- f) Por que essa situação provoca preconceito?

- 2) Depois de lerem os trechos da poesia, assistam ao vídeo “Deu(s) branco”⁸¹ da poetisa Luz Ribeiro, e escreva em seu portfólio o significado do título dessa poesia.
- 3) Agora, ouçam a canção “Sinhazinha” de Chico Buarque, interpretada por Zezé Motta⁸² e respondam ao que se pede:

⁸¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ST4Y75KpKKE>>, último acesso em 08 de outubro.

⁸² Clipe disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3kIKVxeeWYg>>, último acesso em agosto de 2021. Essa trilha sonora faz parte do disco de um filme “Para viver um grande amor”. O álbum desse filme está disponível em <<https://immub.org/album/para-viver-um-grande-amor-trilha-sonora-do-filme>>, último acesso em agosto de 2021.

- a) De acordo com a letra da música, quais são as atividades cotidianas da sinhazinha?
- b) Podemos dizer que os desafios enfrentados pelo eu-lírico do poema “Deu(s) branco” são os mesmos que os da sinhazinha, da canção? Explique.
- c) Quem possivelmente é o eu-lírico (ou a voz ativa) dessa canção?
- d) No trecho:

“(…)Tá na hora de acordar
 Tá na idade de querer
 Namorado pra casar
 Casamento pra sofrer
 A cabeça pra dançar
 E a vontade de morrer
 Disco novo pra rodar
 Vinho branco pra esquecer.”

O vinho branco serve para esquecer o quê?

- 4) Tarefa de casa: Pesquisar poesias proferidas por mulheres negras em batalhas de rima conhecidas como Slam, anotar a letra em seu portfólio e pesquisar informações sobre a poetisa. (OBS: Essa tarefa não é para a próxima aula; combine a data com x professor/x).

VOCÊ SABIA...

... O QUE É POEMA E POESIA?

O poema é um tipo textual estruturado em versos e que pode conter rimas e metrificacão. Já a poesia é a própria forma de arte, podendo ser expressa pela pintura, fotografia, músicas e textos. Então, todo poema é considerado poesia, porém nem toda poesia precisa ser um poema. Para saber a diferença, você precisa definir duas coisas:

O que você deseja expressar?

Como você deseja expressar?

O que você quer expressar, a sua ideia, é a **poesia**.

Como você vai se expressar, a forma que vai utilizar, é o **poema**.

(Disponível em <https://www.diferenca.com/poema-e-poesia/#:~:text=O%20poema%20%C3%A9%20um%20tipo,pode%20conter%20rimas%20e%20metrifica%C3%A7%C3%A3o.&text=J%C3%A1%20a%20poesia%20%C3%A9%20a,poesia%20prec>)

[sa%20ser%20um%20poema.](#), último acesso em março de 2021)

... O QUE É UM VERSO E UMA ESTROFE?

Um verso é uma única frase em uma composição poética. É o elemento que define a poesia, em oposição à prosa. Um conjunto de versos com sentido completo chama-se “estrofe”.

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,

Na poesia, uma estrofe é uma unidade dentro de um poema, sendo formada por versos. Nas estrofes, os conjuntos de versos são ordenados de maneira a apresentar uma correspondência métrica com outras estrofes:

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
Já aprendi a dizer não para alguns sapos.
Aprendi até a enfiar o dedo na boca
e fazer um estrago no seu tapete.
Eu tenho acordado de dieta,
mas a há grito que embarga, inunda,
e vira soluço alma adentro.

(Disponível em < <https://www.diferenca.com/estrofe-verso-rima/>>, último acesso em março de 2021)

... O QUE É O “EU-LÍRICO”?

O Eu lírico, Sujeito Lírico ou Eu poético é um conceito que designa a voz que se manifesta na poesia. Criada pelo poeta, essa voz apresenta as reflexões, sentimentos, sensações e emoções de um sujeito fictício que discursa em primeira pessoa (Eu).

(Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/eu-lirico/>> , último acesso em março de 2021)

Aula 3: Luz – ressignificando trajetórias de vidas brasileiras

1. Após assistir ao vídeo: “Bravos”, explique as duas estrofes que iniciam a poesia “Deu(s) branco”, de Luz Ribeiro.

Figura 3: Poeta Luz Ribeiro, vencedora do Slam BR 2016 e uma das fundadoras do Slam das Minas



Foto: Sérgio Silva/Ponte⁸³

A carne mais barata do mercado é a negra.
A carne mais marcada pelo Estado é a negra (2x)

Eu me fiz silêncio,
na sua frente, estagnei.
Pela cor da minha pele, respondeu o óbvio:
“Preto só nasce de preto, vai dizer que branco assim, ele é se pai.
moreninha assim, é sua mãe, e parda igual a chocolate, ela é sua irmã?”

2. Agora, vamos analisar um trecho do poema “Não desiste negra, não desiste”, da slammer Mel Duarte:

⁸³ Disponível em < <https://ponte.org/documentario-une-emocao-territorio-e-identidade-para-falar-sobre-historia-do-slam/> > , último acesso em março de 2021.

Figura 4: Mel lançou Negra Nua Crua em 2016



Fonte: Raphael Carrozzo⁸⁴

“Vejo que nós, negras meninas
Temos olhos de estrelas,
Que por vezes se permitem constelar

O problema é que desde sempre nos tiraram a nobreza
Duvidaram das nossas ciências,
E quem antes atendia pelo pronome alteza
Hoje, pra sobreviver, lhe sobra o cargo de empregada da casa

É preciso lembrar da nossa raiz
semente negra de força matriz que brota em riste!
Mãos calejadas, corpos marcados sim
Mas de quem ainda resiste.”

(Trecho do poema "Não desiste negra, não desiste!", de Mel Duarte. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/escritoras-negras/>. Acesso em: 23 de nov. de 2020.)

- Qual é a afirmação que traz a primeira estrofe?
- Qual é (ou quais são) os entraves que fazem “negras meninas” não constelarem?
- Resgatando a poesia Deu(s) branco, compare a mensagem do excerto do poema destacado acima com o trecho “só eu e minhas irmãs sabemos o que é vestir preto o dia inteiro”.

⁸⁴ Disponível em < <http://www.nonada.com.br/2017/07/mel-duarte-nao-precisamos-ficar-presos-na-flip-temos-feiras-literarias-plurais-e-incriveis/>>, último acesso em março de 2021.

Aula 4: Minha história – uma trajetória de vida brasileira

2) Após escutar atentamente as explicações dx professor/x, registre em seu portfólio o que você considera preconceito e injustiça em nossa sociedade, pensando tanto em situações que você presencia ou presenciou com outra pessoa ou que você viveu.

Aula 5 e 6: Os preconceitos nossos de cada dia

1) Você já ouviu falar sobre...

...RAINHA JINGA?

Figura 5: Representação europeia tradicional da rainha Jinga



Fonte: HEYWOOLD, 2019, p.9

Ela governou um reino da África Central, o Ndongo, região que hoje corresponde à parte norte de Angola, durante o século XVII.

“Chegou ao poder graças à bravura militar, à manipulação habilidosa da religião, da diplomacia bem-sucedida e a notável compreensão da política. Apesar de seus feitos extraordinários e de seu reino de décadas, comparável ao de Elizabeth I da Inglaterra, ela foi difamada por contemporâneos europeus e escritores posteriores, que a acusaram de ser uma selvagem incivilizada que encarnava o pior do gênero feminino (...).

A vida de Jinga, por muito tempo, foi vista principalmente como uma curiosidade. Mas o registro histórico revela uma coisa diferente: foi essa mesma Jinga que conquistou o reino do Matamba e o governou em conjunto com o remanescente do poderoso reino do Ndongo por três décadas; desafiou treze governadores portugueses de Angola entre 1622 e

1663, mantendo seu reino independente diante de ataques implacáveis, e fez importantes alianças políticas não só com várias entidades políticas vizinhas, mas também com a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Foi a mesma Jinga, cuja diplomacia religiosa lhe possibilitou entrar em contato direto com o papa, que a aceitou como governante cristã, e estabelecer o cristianismo em seu reino. (...)

O lugar de Jinga como a mais bem-sucedida entre os governantes africanos na resistência aos portugueses influenciou não apenas o colonialismo português em Angola, mas também a política de libertação e independência na Angola moderna.” (pp.8-10)

(HEYWOOD, Linda M. Jinga de Angola: a rainha guerreira da África. Tradução de Pedro maia Soares. Posfácio de Luis Felipe de Alencastro. São Paulo: TODAVIA, 2019.)

- a) Quais foram os feitos de rainha Jinga?
 - b) A quem ela pode ser comparada?
 - c) Por que os escritores portugueses chamaram-na de “selvagem incivilizada”?
 - d) Reflita e responda: por que a vida de Jinga foi (e, de certa forma ainda é) encarada como curiosidade?
- 2) O texto de Ana Maria Gonçalves, retirado do livro “Um defeito de cor” evidencia através da ficção formas de vida e de religiosidade de pessoas que viviam no reino de Daomé, na África, no início do século XIX e que foram “capturadas” por homens brancos. Quem narra a história é Kehinde, a filha caçula de uma família de três irmãos:

“Eu nasci em Savalu, reino de Daomé, África, no ano de mil oitocentos e dez. Portanto, tinha seis anos quase sete, quando essa história começou. O que aconteceu antes disso não tem importância, pois a vida corria paralela ao destino. O meu nome é Kehinde porque sou uma *Ibêji* e nasci por último. Minha irmã nasceu primeiro, por isso se chama Taiwo. Antes tinha nascido o meu irmão Kokumo, e o nome dele significava “não morrerá mais, os deuses te segurarão”. O Kokumo era um *abiku*, como a minha mãe. O nome dela Dúróoriike, era o mesmo que “fica, tu serás mimada”. A minha vó Duróorjaiye tinha esse nome porque também era uma *abiku*, e o nome dela pedia “fica para gozar a vida, nós imploramos”. Assim são os *abikus*, espíritos amigos a mais tempo do que qualquer um de nós pode contar, e que, antes de nascer, combinam entre si que logo voltarão a morrer para se encontrarem novamente no mundo dos espíritos. Alguns *abikus* tentam nascer na mesma família para permanecerem juntos, embora não se lembrem disso quando estão aqui no *ayê*, na terra, a não ser quando sabem que são *abikus*. (...)

“Sentada sob o iroco, a minha avó fazia um tapete enquanto eu e a Taiwo brincávamos ao lado dela. Ouvimos o barulho das galinhas e logo depois o pio triste de um pássaro escondido entre a folhagem da Grande Árvore, e a minha avó disse que aquilo não era um bom sinal. Vimos então cinco homens contornando a Grande Sombra e a minha avó disse que eram guerreiros do rei Adanzon, por causa das marcas que tinham nos rostos. Eu falava iorubá e eve, e eles conversavam em um ioruba um pouco diferente do meu, mas entendi que iam levar as galinhas em nome do rei. A minha avó não se mexeu, não disse que concordava nem que discordava, e eu e Taiwo não tiramos os olhos do chão. Os guerreiros já estavam de partida quando um deles se interessou pelo tapete das mãos dela e começou a chama-la de feiticeira, enquanto outro guerreiro apontava a lança para o desenho da cobra que engole o próprio rabo que havia, mais sugerida do que desenhada, na parede acima da entrada da nossa casa”

(...)

Mas a minha avó estava sozinha, ela e os *ibêjis* abraçados junto ao corpo, falando sem parar e sem que o branco entendesse. Foi então que ele chamou um dos guardas para traduzir o que a minha avó dizia, mas pareceu não acreditar, pois ficou olhando para ela e balançando a cabeça, para depois rir muito, chamando um outro branco para conversar. A minha avó foi, então, chamada para perto deles e começou a falar e a gesticular, apontando para os *ibêjis* e para mim e a Taiwo

depois mostrou a planta dos pés, abriu os dedos, levantou os braços, pulou, abriu a boca e mostrou os dentes. De onde estávamos não dava para ouvi-los, mas tudo aquilo era o que um dos guardas pedia para ela fazer, a mando do branco. Ele deve ter gostado, pois assentiu com a cabeça e a minha avó correu na minha direção. Na hora nem pensamos direito, pois estávamos felizes demais em vê-la, mas depois, temi pelo seu destino. Ela, sem nenhuma braveza, disse que iria conosco onde quer que fôssemos, e contamos que íamos todos virar carneiros no estrangeiro. Ela disse que, se fosse assim, também viraria, porque a única coisa que nos restava sobre esta terra estava reunida ali, e éramos nós três e os ibêjis. Ela quis protestar quando um dos guardas tomou a estátua dos ibêjis das mãos dela, mas a Tanisha avisou que não adiantava, enquanto já nos faziam entrar na água.”

(GONÇALVES, 2017)

- a) Quais pessoas compunham a família de Kehinde?
- b) Qual (ou quais) idiomas Kehinde falava e compreendia?
- c) O tapete, que tecia a avó de Kehinde, chamou a atenção dos soldados do rei Adanzon. Após perceberem o desenho estampado no tapete, eles a rotularam de que? Por que você acha que isso aconteceu?
- d) Através do trecho destacado, podemos deduzir que Kehinde, Taiwo e a avó foram privadas de sua liberdade. O que acontece na cena descrita?
- e) No excerto: “Ela quis protestar quando um dos guardas tomou a estátua dos ibêjis das mãos dela, mas a Tanisha avisou que não adiantava, enquanto já nos faziam entrar na água.” Por qual motivo, os guardas tiraram as estátuas dos ibêjis das mãos da avó de Kehinde? (Se for preciso, realize uma pesquisa)

- 3) Vamos ler e compreender cada estrofe de uma poesia de Luz Ribeiro chamada “Je ne parle pas bien”. Sobre ela responda:

- a) “Eu tenho uma língua solta
Que não deixa esquecer
Que cada palavra minha
É resquício da colonização”.

O que significa colonização?

- b) “Cada verbo que aprendi conjugar
Foi ensinado com a missão
De me afastar de quem veio antes”

Para a poetisa, “quem veio antes”?

- c) “Nossas escolas não nos ensinam
A dar voos, subentendem que nós, retintos
Ainda temos grilhões nos pés”

Qual é a crítica feita às escolas atuais?

- d) “Esse meu português truncado
Faz soar em meus ouvidos
O lançar dos chicotes

Em costas de couros pretos”

Qual a relação do “português truncado” com o “lançar dos chicotes”?

- e) “Nos terreiros de Umbanda
Evocam liberdade e entidade
Como esse idioma que tentou nos prender”

O que é Umbanda e sobre qual idioma a poetisa se refere?

- f) “Cada sílaba separada
me faz lembrar
de como fomos e somos
segregados”

o que significa a palavra segregado?

- g) “nos encostaram nas margens
devido a uma falsa abolição
que nos transformou em bordas”

Explique com as suas palavras o conteúdo dessa estrofe.

- h) “tiraram de nós o acesso à ascensão”

O sujeito oculto dessa frase refere-se a quem?

- i) “e eis que na beira da beira ressurgimos,
reinvenção

Nossa Revolução
Surge e urge
Das nossas bocas
Das falas apreendidas
Que são ensinadas
E muitas não compreendidas
Salve, a cada gíria”

De que maneira está sendo feita a revolução?

- j) Je ne parle pas bien
Temos funk e blues

De Baltimore a Heliópolis
 Com todo respeito Edith Piaf
 Não é você que toca no meu set list
 Eu tenho dançado ao som de “coller la petite”

O que são o “funk” e o “blues”?

Tarefa de casa (anotações no portfólio):

Pesquisar o significado, a localização e um pouco sobre esses locais: Baltimore - Heliópolis

Pesquisar quem foi Edith Piaf

Pesquisar informações sobre a canção “coller la petite” (compositor/x, cantor/x, nacionalidade, ano de divulgação...)

- k) “Je ne parle pas bien
 O que era pra ser arma de colonizador
 Está virando revide de ex-colonizado
 Estamos aprendendo as suas línguas
 E descolonizando os pensamentos
 Estamos reescrevendo o futuro da história”

O que significa dizer estamos “descolonizando os pensamentos”?

- l) Não me peçam para falar bem
 Parece que je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien
 Je ne parle pas bien, rien
 Eu não falo bem de nada
 Que vocês me ensinaram.

Qual é o desabafo que podemos identificar nessa última estrofe?

- 4) Analise os trechos dos textos seguintes e reflita:

“Só quem não leu ou não compreendeu os livros infantis de Lobato pode julgá-los racistas.”
 (Jorge Coli, Folha de São Paulo, 2019)

“Tia Nastácia era sempre a “bola da vez”: ingênua, simplória, medrosa, serviçal e alvo de racismo e discriminações explícitas. Tudo em perfeita consonância com a hierarquia racial: na base da pirâmide, a mulher negra. Para a onça que atacava os moradores do sítio, Tia Nastácia é “furrundu”, um doce feito com mamão verde, rapadura, cravo e canela, portanto preto. No calor da guerra com as onças, Emília, a bonequinha esperta e independente, comenta: “Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia, que tem a carne preta”. O que mais me incomodava era que Tia Nastácia era adjetivada como negra, preta o tempo todo. Só ela tinha cor, apenas nela a cor se colava como uma marca indelével, mesmo que fosse “a boa negra” (...) Os dois (tio

Barnabé e tia Nastácia) não têm pais, irmãos ou filhos; seus únicos vínculos afetivos são com os personagens do Sítio, na condição de serviçais.”
(Lucilene Reginaldo, VITRUVIUS, 2019)

- a) Qual é a afirmação feita pelo professor Jorge Coli?
 - b) A professora Lucilene Reginaldo concorda ou discorda da colocação de Coli? Explique sua resposta.
 - c) A que possivelmente se deve a essa diferença de perspectiva?
- 5) Após a análise da poesia “Je na parle pas bien”, observe as palavras de Carolina Maria de Jesus, em uma de suas obras de cunho memorialístico, em que evidencia suas impressões sobre as relações sociais na cidade mineira de Sacramento, onde viveu parte de sua vida:

“O homem pobre deveria gerar, nascer, crescer e viver sempre com paciência para suportar as filáucias dos donos do mundo. Porque só os homens ricos é que podiam dizer “Sabem com quem você está falando?” para mostrar a sua superioridade.[...] Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar.[...] Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto do doutor X ou Y[...].O pai negro era afônico[...]. E se o doutor Oliveira que estudou em Coimbra dissesse [Negro ladrão!] aquilo ia transferindo-se de boca em boca. E aquele negro, sem nunca ter roubado, era um ladrão.[...] E não se reabilitava jamais. E o preto era regional, não tinha coragem de deixar o seu torrão natal. Ficava por ali mesmo e transformava-se em chacota da molecada.”

(Excerto retirado do livro: JESUS, Carolina M.de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1986. pp. 34-35)

- e) Qual o significado da palavra “filáucia”?
 - f) De acordo com o texto de Carolina Maria de Jesus, quem são os “donos do mundo”? Cite e explique uma passagem que justifique a sua resposta.
 - g) Preste atenção na frase: “(...) senhor Pereira, Moreira, Oliveira e outros porqueiras que vieram do além-mar”. Quem representa os Pereira, Moreira e Oliveira?
 - h) A palavra “afônico” refere-se à pessoa que apresenta um quadro médico de afonia, ou seja, perda total ou parcial da voz. Quando a autora diz que o “pai negro era afônico” ela usa o termo literalmente ou metaforicamente? Explique.
- 6) Diante dos exercícios anteriores, reflita e responda essas duas questões:
- c) Falar sobre o que gosta, o que pensa e o que critica é importante para você? Por quê?
 - d) Podemos dizer que todas as pessoas possuem os mesmos direitos de falar sobre o que gosta, o que pensa e o que critica? Explique.

Dicas de leitura “Carolina Maria de Jesus”:

Obras publicadas

- **Em vida**

Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960)

Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada (1961)

Pedaços da fome (1963)

Provérbios (1965)

- **Publicações póstumas**

Diário de Bitita (1986)

Meu estranho diário (1996)

Antologia pessoal (1996)

Onde estás felicidade? (2014)

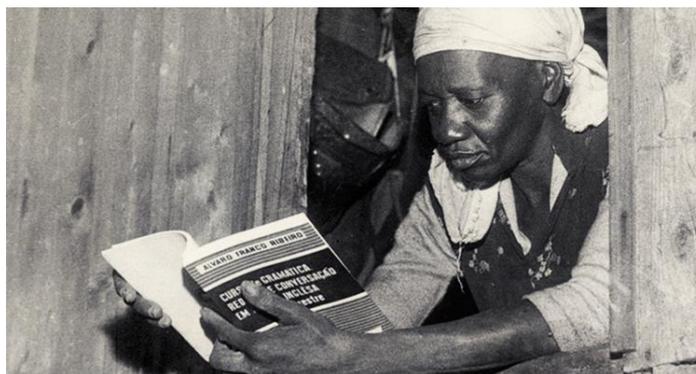


Figura 6: Carolina Maria de Jesus

Fonte: Carolina Maria de Jesus, em *São Paulo*, 1960 (Reprodução)⁸⁵

⁸⁵ Disponível em < <https://revistacult.uol.com.br/home/carolina-maria-de-jesus-obra-e-legado/>> último acesso em março de 2021.

Aula 7 e 8: Diversas histórias

1. Para iniciarmos a aula de hoje, vamos refletir sobre a palavra resistência. O que ela significa para você?
2. Pesquise o significado da palavra resistência.
3. Vamos falar de Maria Firmina dos Reis:

Mulher negra maranhense que nasceu na cidade de São Luís na primeira metade do século XIX e que, ainda criança, mudou-se para Guimarães, onde foi a primeira mulher a ser aprovada num concurso para professora primária e que se tornou professora, escritora e poeta numa “sociedade escravista, patriarcal, paternalista e muita violenta”

“Como mulher negra de poucas posses, educada em casa e com acesso limitado aos livros, tudo o que Firmina chegou a alcançar – seu posto de primeira professora de primeiras letras de Viamão, escritora pioneira de romance abolicionista publicado em uma das principais tipografias da capital (Úrsula, 1859), autora de romance indianista (Gupeva, 1861) e conto (“A Escrava”, 1887), publicados nos jornais locais, colaboradora de jornais literários, poetisa incluída em antologia dos principais poetas da época (Parnaso Maranhense, 1861, e Cantos a Beira Mar, 1871) – tem que ter sido fruto de uma enorme resiliência e decisão pessoal. Faltando-lhe recursos e contatos familiares, isolada em uma vila interiorana, suas aquisições foram sempre dignas de nota.”

De que forma Maria Firmina dos Reis resistiu a padrões da época em que viveu?

4. Leia o poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo:

Figura 7: Conceição Evaristo, escritora



Fonte: por Heloisa Eterna | foto Isabela Kassow | Setembro 2017⁸⁶

A voz de minha bisavó
ecoou criança

⁸⁶ Disponível em < <https://acriatura.com.br/entrevista-conceicao-evaristo-escritora/>>, último acesso em março de 2021.

nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

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

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

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

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

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

- e) A primeira estrofe refere-se a qual navio?
- f) Quem eram os “brancos donos de tudo”?
- g) Nesse poema, o eu-lírico apresenta realidades vividas por várias gerações de uma mesma família na figura de sua bisavó, avó, mãe, sua própria e filha, representando assim alguns momentos históricos importantes. Identifique e explique quais são as semelhanças e diferenças de uma geração para outra.
- h) Pense e responda: Como as poesias do Slam podem se relacionar à última estrofe desse poema?

5. Observe as imagens abaixo retiradas de um projeto denominado CANSEI, no ano de 2015, idealizado e gerido pela fotógrafa Larissa Isis⁸⁷:

Figura 8: Ariadna



Fonte: ISIS, Larissa

Figura 9: Gabriela



Fonte: ISIS, Larissa.

Figura 10: Larissa



Fonte: ISIS, Larissa

Figura 11: Nátaly Neri



Fonte: ISIS, Larissa

⁸⁷ Todas as imagens dessa atividade são de autoria de Larissa Isis. Maiores informações sobre o projeto estão disponíveis em <https://papodehomem.com.br/projeto-cansei-25-mulheres-negras-e-suas-palavras-de-beleza-e-forca/>, último acesso em março de 2021.



Giselle



Danielle

Agora, responda:

- c) O que todas elas apresentam em comum?
- d) Escolha uma das mulheres representadas e fale sobre o que ela está cansada e qual seria a postura a ser adotada pelas pessoas brancas de nossa sociedade para que essa situação não se perpetue.

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM...

...Liberata?

A sociedade escravista brasileira foi marcada pela violência, pela hierarquia e pelos interesses da classe dos senhores de escravos, mas a justiça tinha algumas brechas e mecanismos que foram acionados pelos escravizados em prol da sua liberdade. Os processos movidos pelos escravizados contra seus proprietários em busca de alforria são conhecidos como ações de liberdade. Liberata foi uma escravizada que vivia em Florianópolis. Comprada aos 10 anos e vítima de violências sexuais desde então, mais tarde, conseguiu processar seu senhor por maus tratos. Ela - e anos depois, seus dois filhos - conseguiram a liberdade por meio de ações judiciais. A história de Liberata e de outras escravizadas que lutaram pela sua liberdade foi contada pela historiadora Keila Gringberg.

... Tereza de Benguela?

Figura 14:Tereza de Benguela



Fonte: VALLOTON, Félix. Suíça, 1911.

Essa imagem tem sido usada com frequência para representar Teresa de Benguela. Mas na verdade trata-se de uma “licença poética”. O quadro foi pintado por Félix Vallotton em 1911. As marcas na bochecha (escarificações) são iorubás e, portanto, trata-se de uma africana oriunda da África Ocidental e não de Benguela.

Indicação de leitura:

Grinberg, Keila. "Liberata: a lei da ambigüidade as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XI." RJ: Relume Dumará, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/1342086/Liberata?from=cover_page

Sugestões de vídeos sobre autoestima das mulheres negras:

Vídeo 1: “Meninas negras dão aula sobre autoestima”, no canal Quebrando o Tabu https://www.youtube.com/watch?v=e4meqwtsy_Q

Vídeo 2: “Autoestima intelectual/ além da beleza”, no canal de Jacy July https://www.youtube.com/watch?v=wl5I_wtIaAY

Aula 9 e 10: Griôs, Jongueiros e Rappers: o poder das palavras na luta contra o racismo

6. Leia os dois textos que se seguem e responda ao que se pede:

texto 1: Os griôs e a tradição oral

Há muito tempo, a história e as tradições de diferentes povos africanos são transmitidas oralmente de geração em geração por meio de contos, cantigas, poemas e lendas. Em muitas sociedades africanas, a memória era o principal recurso das pessoas para preservar e transmitir o conhecimento para as gerações futuras.

Assim a tradição oral tornou-se uma das maneiras de estabelecer a conexão entre passado e presente em diversos países africanos, como Mali, Nigéria, Gana, Guiné e Senegal. Ao ajudar a preservar a história e a cultura de seu povo, os griôs auxiliam no processo de formação de identidade e dos valores de uma sociedade. Mesmo atualmente, eles continuam exercendo seu papel em diversas sociedades africanas.

Dotados de grande capacidade de memorização, muitas vezes os griôs assumem papel fundamental em sua comunidade, ao transmitir conhecimentos úteis para a vida cotidiana. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre os griôs.

[...] em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para a cura de doenças, da preservação das tradições: são os (griôs), contadores de história, guardiões da memória. [...]
(Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad, 2006.p.44)

Texto 2: História do Jongo – Jongo da Serrinha

Depoimento de Luiza Marmelo: “(...) aí eles cantavam o jongo, depois da lida. Depois da lida do café e da cana de açúcar, que eles foram colocados ali no Vale do Paraíba todo. Então, tem jongo na região Sudeste toda, no interior inclusive: ES,SP,MG e RJ. E aí, os mais velhos faziam essas festas, o jongo, mas a tia Maria quando era pequenininha, ela conta que antigamente eram aquelas casas de estuque, de barro com bambu e tinham uns buraquinhos nas casas. E ela morava numa casa tipo essa e ficava olhando pelo buraquinho os mais velhos

dançando. No dia seguinte, no quintal da mãe dela, as crianças representavam e diziam “eu sou tio fulano”, “eu sou tio ciclano” e brincavam de jongueiros e faziam o jongo, tocavam tambor e aprendiam ouvindo, porque essa cultura é uma cultura oral, de passagem de manifestação. E o jongo se manifestou na Serrinha dessa forma. A Serrinha tem mais de 150 anos.” (Trecho encontrado no Vídeo “História do Jongo – Jongo da Serrinha”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RyTzVqXJ7Kw>)_lp[/.]

- e) Nas tradições de diferentes povos africanos, o que fazia um griô?
- f) No depoimento de Luiza Marmelo, quando ela diz que “eles cantavam o jongo”, a quem ela se referia?
- g) Segundo a fala acima, a tia Maria (uma possível jongueira) costuma lembrar uma situação que vivia com outras crianças. Qual era?
- h) O que podemos dizer que há de semelhante entre a prática de um griô e a de um jongueiro?

7. Leia o texto abaixo (I) e o trecho (II) que se segue e responda:

Figura 15: Jongo no Sudeste



Fonte: Acervo Iphan

- III. “O Jongo no Sudeste é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade. É praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Foi inscrito no Livro das Formas de Expressão em 2005. Nessa região, é praticado nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Ao longo do processo de Registro, comunidades

manifestaram o desejo de participar da discussão: jongo de Campos, tambor da Fazenda Machadinha em Quissamã e jongo de Porciúncula (RJ), jongo de São José dos Campos (SP), jongo de Carangola (MG) e de Presidente Kennedy (ES).

Os atuais jongueiros são, geralmente, descendentes de jongueiros. Vivem em bairros pobres das cidades, onde são trabalhadores - ativos ou aposentados - e estudantes. Ali se radicaram seus avós e bisavós no período pós-abolicionista, em zonas intermédias entre campo e cidade. Alguns deles, nascidos na primeira metade do século 20, fizeram um percurso migratório entre o local de origem, geralmente uma vila ou área rural, e a cidade onde moram agora.

Guardam lembranças vívidas das rodas que viam quando crianças, dos cantos que ouviam e das histórias que seus pais e avós contavam sobre o jongo. Acontece nas festas de santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, nas festas do Divino, no dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura). É uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades, com suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada.

No Brasil, o jongo consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba. Trata-se de uma forma de comunicação desenvolvida no contexto da escravidão e que serviu também como estratégia de sobrevivência e de circulação de informações codificadas sobre fatos acontecidos entre os antigos escravos por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. O Jongo sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada. É também conhecido pelos nomes de tambu, batuque, tambor e caxambu, dependendo da comunidade que o pratica.” (O jongo no sudeste. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/59>)

- IV. (...) “Os Griots eram e são até os dias de hoje, indivíduos que têm por vocação, por chamado, preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Na África Ocidental, os Griots aconselhavam os membros das famílias reais, passavam adiante seu conhecimento sobre plantas, arte, tradições e eram os responsáveis por firmar transações entre o império e a comunidade.”

(...)

“Em um país extremamente racista, que apaga nossa história e nos impõe um padrão de beleza europeu, muitas irmãs e irmãos não têm noção da sua própria identidade, enquanto pessoas negras. E o rap surge como um resgate, uma saída, um espelho. Fazendo com que meninas e meninos vejam seus iguais e o mais lindo, entendam sobre sua ancestralidade.” (Trecho extraído do texto “Rappers são griots que nos falam sobre os símbolos da cultura africana”; disponível em <https://perraps.com/materias/rappers-sao-griots-que-nos-falam-sobre-os-simbolos-da-cultura-africana/>)

A partir da leitura dos textos acima, podemos dizer que quais são as semelhanças de um “jongueiro” e de um “rapper”?

8. Leia os trechos a seguir e reflita:

Em inglês, rap é a sigla de rhythm and poetry (ritmo e poesia). Ou seja, o gênero musical que nasceu na Jamaica nos anos 60 e se fortaleceu nos Estados Unidos uma década depois, mais precisamente nos bairros periféricos de Nova York, tem sua gênese fundada na expressão poética. Mas e o rap brasileiro, ele reúne recursos formais que podem caracterizá-lo como uma manifestação da poesia oral contemporânea? Para a estudante de Letras da Unicamp Marília Gessa, a resposta é afirmativa. De acordo com ela, que pesquisou o tema em trabalho de iniciação científica, o rap apresenta os três elementos fundamentais do texto poético: sonoridade, ideia e imagem.

(FILHO, Manuel Alves. Expressão poética do Rap Brasileiro e tema de estudo. *Jornal da Unicamp*, 2007. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2007/ju381pag9b.html, último acesso em março de 2021)

O rap chegou ao Brasil no período compreendido entre o final da década de 70 e o começo da de 80. O gênero musical encontrou campo fértil nas periferias das grandes cidades, principalmente São Paulo. De acordo com Marília Gessa, o rap tem forte ligação com o modo de vida urbano, mais precisamente das favelas e comunidades carentes, onde a presença do negro é marcante. Assim como no restante do mundo, o arcabouço ideológico do rap brasileiro é a cultura hip-hop, que congrega duas outras formas de manifestação artística: o break (dança) e o grafite (arte gráfica).

(FILHO, Manuel Alves. Expressão poética do Rap Brasileiro e tema de estudo. *Jornal da Unicamp*, 2007. Disponível em https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2007/ju381pag9b.html, último acesso em março de 2021)

“Lançado em 1997, o álbum “Sobrevivendo no inferno” é um marco não só na história dos Racionais como na própria história do rap brasileiro. É o mais vendido do grupo, com 1,5 milhão de cópias, e eleito pela revista *Rolling Stone* o 14º melhor disco brasileiro. Em 2015, o então prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (PT), presenteou o papa Francisco com o álbum. Este ano, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) incluiu a obra como leitura obrigatória no vestibular a partir de 2020, classificado na categoria de poesia.”

(VELLEDA, Luciano. Mano Brown fala de sonho funk, história do rap e arte ante Bolsonaro. *RBA*, 2018. Disponível em < <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2018/11/mano-brown-do-papel-da-arte-no-governo-bolsonaro-ate-a-historia-do-rap-nacional/>>, último acesso em março de 2021)

“Quando falei de mim, acabei falando de milhões de pessoas”, explica Brown, sobre “Sobrevivendo no inferno”. (VELLEDA, 2018)

e) Você já ouviu falar em Pedro Paulo Soares Pereira, ou melhor, Mano Brown? Se sim, escreva sobre o que sabe sobre ele.

- f) De acordo com os excertos acima, podemos considerar o Rap como uma obra poética? Explique.
- g) Por entre qual público brasileiro o Rap se espalhou e por quê?
- h) Em entrevista à Rádio Brasil Atual, o vocalista da banda Racionais Mc's, o Mano Brown, ao se referir ao álbum "Sobrevivendo ao inferno", disse que: "Quando falei de mim, acabei falando de milhões de pessoas". Você considera essa característica importante no campo das Artes em geral? Explique.
9. Leia abaixo o artigo 5 da Constituição federal Brasileira, de 1988 o trecho da música "Racistas otários" do grupo musical de Rap Racionais Mc's

"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade."

Trecho da música:

"Então a velha história outra vez se repete
 Por um sistema falido
 Como marionetes nós somos movidos
 E há muito tempo tem sido assim
 Nos empurram à incerteza e ao crime enfim
 Porque aí certamente estão se preparando
 Com carros e armas nos esperando
 E os poderosos me seguram observando
 O rotineiro Holocausto urbano
 O sistema é racista cruel
 Levam cada vez mais
 Irmãos aos bancos dos réus
 Os sociólogos preferem ser imparciais
 E dizem ser financeiro o nosso dilema
 Mas se analisarmos bem mais você descobre
Que negro e branco pobre se parecem
Mas não são iguais
Crianças vão nascendo
Em condições bem precárias
Se desenvolvendo sem a paz necessária
São filhos de pais sofridos
E por esse mesmo motivo
Nível de informação é um tanto reduzido
Não...
 É um absurdo
 São pessoas assim que se fodem com tudo
 E que no dia a dia vive tensa e insegura
 E sofre as covardias humilhações torturas

A conclusão é sua...KL Jay
Porém direi para vocês irmãos
Nossos motivos pra lutar ainda são os mesmos
O preconceito e desprezo ainda são iguais
Nós somos negros também temos nossos ideais
Racistas otários nos deixem em paz”

b) Os trechos grifados da constituição e da letra da música nos remetem à mesma informação? Explique

10. Tarefa de casa: Faça uma pesquisa sobre a história de formação do grupo Racionais Mc's e suas principais obras.

“Não espere o futuro mudar sua vida, porque o futuro é a consequência do presente.”
(Racionais Mc's)

Figura 16: KL Jay, Mano Brown, Ice Blue e Edi Rock do Racionais MC



Fonte: Klaus Mitteldorf / Divulgação⁸⁸

⁸⁸ Disponível em < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/musica/noticia/2019/05/20/turne-de-30-anos-dos-racionais-mcs-comeca-por-santa-catarina-nossa-copa-diz-rapper-edi-rock.ghtml>>, último acesso em março de 2021.

Aula 11: O slam e a luta contra o racismo e o machismo

1. Agora, é hora de lermos poesias. Resgatem as poesias de Slam que vocês pesquisaram e vamos compartilhar com xs colegxs e com x professor/x.
2. Após as leituras e discussões sobre os temas levantados, em seu portfólio, anote palavras ou expressões que fazem parte da definição de um Slam, bem como de suas características. Ex: “batalha de rimas”, “ambiente público”
3. Leia a frase da escritora Conceição Evaristo: “A poesia constrói caminhos para a libertação”. Você concorda ou discorda? Explique.
4. Tarefa de casa: Crie um acróstico com seu nome.

VOCÊ SABIA...

... o que é um acróstico?

Acróstico é um tipo de texto, geralmente uma
Composição poética, em que cada verso,
Rimando
Ou sem rima, principia
Sempre por uma das letras da palavra que lhe serve de
Tema.
Isto permite saber o tema lendo na vertical, de
Cima para baixo ou no sentido inverso.
Ora experimenta lá neste texto!

(Disponível em <<https://www.todoestudo.com.br/literatura/acrostico>>, último acesso em março de 2021)

Aula 12: Oficina de poesia e elaboração do livro

Após as atividades e reflexões sugeridas nas aulas anteriores, chegamos ao momento de elaborarmos nossa própria poesia. Para chegar até ela, vamos refletir e exercitar.

1. Escolha uma das palavras a seguir e crie um acróstico:

SLAM – RESISTIR – POESIA – FALA - HISTÓRIA

2. Desenvolva uma poesia de duas ou três estrofes, com um tema livre que poderia ser lido num evento de Slam. Lembrem-se de, se possível, utilizar algum dos temas vistos nas aulas anteriores.

Evento cultural: Publicação do livro de poesias ou apresentação do blog

Data de nossa publicação de livro/apresentação do blog: ___/___/___

Orientações para esse dia:

- Para saber mais, leia:

BLOGUEIRAS NEGRAS – **Quem Somos**. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/quem-somos/>>. Acesso em julho de 2018.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo** – políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2015.

LARA, Bruna de; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paola; MALAQUIAS, Thaysa (Org.). **#Meuamigosecreto** - Feminismo Além Das Redes - Coletivo Não Me Kahlo. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

PUNTEL, Luiz; CHAGURI, Fátima. **O grito do hip hop**. São Paulo: Ática, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Cia das letras, 2019.

RIBEIRO, Luz (et al.)/ALCADE, Emerson (org). **Negritude**. SLAM v.3. São Paulo/SP: Autonomia Literária, 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos históricos**, v. 21, n. 41. Rio de Janeiro, janeiro-junho de 2008. p.5-20.
- ALMEIDA, Mariléa de. **Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro**. 2018. 1 recurso online (302 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. V.6. Prefácio de Peter Eisenberg. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: _____ O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009. (p.69-90)
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude crítica e acrítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010). Disponível em < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>, último acesso em março de 2021.
- CARGNIN, Anilton Paulo. **Cultura Afro-brasileira após a lei 10.639/2003: o caso do Projeto Araribá**. In: CADERNOS PDE versão on line. Vol. 1; ISBN 978-85-8015-080-3, 2014. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/2014-ufpr_hst_pdp_anilto_paulo_cargnin.pdf>, último acesso em 11 de dez. 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação, junto à área de Filosofia. Universidade de São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Resposta da sociedade civil à violência racial e de gênero**. In: CADERNOS GELEDÉS, Vol IV. 1993. p.37 a 41. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>>, último acesso em 11 de jun.2018.
- CASTRO, Celso; O'DONNELL, Julia. **Introdução às Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2014 (p.68-112)
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs). **Dicionário crítico de gênero**. prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. **Em direção a uma nova visão: raça, classe, gênero como categorias de análise e conexão**. In: MORENO, Renata (org). SOF Sempre Viva Organização Feminista. Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Economia e Feminismo, 4) ISBN 978-85-86548-26-0
- CORREIO, Christian Fernando R.G.V. **Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização**. Revista eletrônica Prometeus Filosofia. V.7, ANO 7, N. 15. ISSN:21765960, 2014. Disponível em < <file:///C:/Users/pcarb/Downloads/980-5216-1-PB.pdf>>, último acesso em 25 de nov. 2018.
- CRESSONI, Fábio Eduardo. **Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. A história da educação dos negros no Brasil. Niteroi: EdUFF, 2016. p.73-93.
- CRUZ, Mariléa dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista no Maranhão do século XIX**. In: FONSECA,

- Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. A história da educação dos negros no Brasil. Niteroi: EdUFF, 2016. p.163 - 187.
- CURA, Tayanne Fernandes. **Manas de batalha: feminismo(s) em rodas de ritmo e poesia**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- D’ALVA, Roberta. **Teatro Hip-Hop**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DAVIES, Nicholas. **As camadas populares nos livros de História do Brasil**. In: PINSKY, Jaime *et al.* **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, vol.12, n.23, 2007. Pp.100-122.
- EVARISTO, Conceição. “**Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**”. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p 16-21. Disponível em <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em 11/11/2019.
- FÊNELON, Déa Ribeiro. Cultura e história social: historiografia e pesquisa. Proj. História. Revista do Programa de Estudos Pós graduados de História. ISSN 2176-2767 São Paulo (10) dez.1993. Disponível em [file:///C:/Users/pcarb/Downloads/12105-29012-1-SM%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/pcarb/Downloads/12105-29012-1-SM%20(1).PDF)>, último acesso em 31 de março de 2020.
- FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120p.
- FERREIRA, Roberto Guedes. **Histórias de famílias escravas e a sala de aula**. In: JESUS, Nauk Maria de *et al.* Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2007. pp 71-83.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do ensino de História**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8 ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREITAS, Larissa Viegas de Mello. **Experiências feministas no espaço virtual: debates sobre interseccionalidade, colonialidade e branquitude em blogueiras negras e blogueiras feministas (2010-2019)**. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. 2020.
- GOMES, Irene; Marli, Mônica. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Agência IBGE notícias. Revista Retratos on line. Editora Revista Retratos. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>, último acesso em 02 de dez.2018.
- GESSA, Marília. Por uma poética do rap. Língua, Literatura e ensino. Língua, Literatura e Ensino. **Revista online Unicamp**. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/18>>, último acesso em 09 de outubro de 2019.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n.15, PP.134-158.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984, pp. 223-244.
- _____. “Por um feminismo Afro-Latino-Americano”. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, p. 12-20, 2011. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_

resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em 11/11/2019.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico** sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Mulheres Negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 16. Brasília: janeiro a abril de 2015, pp.193-210. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522015000200193&lng=pt&tlng=pt>, último acesso em set. 2018.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques. Memória-história. In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos – CEBRAP, N.87, P.77095, 2010.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Prefácio História: filha e mestra do tempo**. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de. **Aprender com a História: o passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. (p.7-10)

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História** sujeitos saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. (P.13-21)

MOREIRA, Adilson. **O que é racismo recreativo?** Coleção Feminismos Plurais, organizado por Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In. RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs). **Diversidade na educação - Reflexões e Experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003. p. 38. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf>.

Acesso em julho de 2019.

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

NADAI, Elza. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”**. In: PINSKY, Jaime *et al.* O ensino de História e a criação do fato. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2017. pp.27-35

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

NEVES, Cynthia Agra de Brito. SLAMS – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D’água (online)**, v.30. n.2. São Paulo: 2017. (p.92-112). Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/147274#info>>, último acesso em fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Paula Ricelle de; DUARTE, André Ricardo Barbosa. **Livros didáticos de história no contexto da lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós lei**. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. ISSN 2238-8079. Disponível em <[file:///C:/Users/pcarb/Downloads/1831-Texto%20do%20artigo-5545-1-10-20140620%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pcarb/Downloads/1831-Texto%20do%20artigo-5545-1-10-20140620%20(1).pdf)>, último acesso em 11 de dez. 2018.

ORIÁ, Ricardo. **O negro na historiografia didática**. Texto apresentado como comunicação no XVIII Simpósio Nacional de História, realizado em Recife-PE, em julho de 1995, como parte integrante do módulo de atividades intitulado "Zumbi: Memória, História e Identidades". Disponível em <

<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5790/4798>>, último acesso em 04 de dez. 2018.

PEDRO, Joana Maria. **Historicizando o gênero**. In: FERREIRA, Antonio Celso (org). O historiador e seu tempo: encontros com a história. São Paulo: Ed.UNESP: ANPUH, 2008. (p.163-188)

RAGO, Margareth. **O efeito Foucault na historiografia brasileira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, 1995. p.67 a 82 Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0067.pdf>;, último acesso em 25 de jun. 2018.

_____. **A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP Editora da Unicamp, 2013.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. “A perspectiva interseccional de Lélia Gonzales”. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). Pensadores negros – Pensadoras negras. Brasil Séculos XX e XX. Cruz das Almas/Belo Horizonte: Editora da UFRB/Fino Traço, 2016, pp. 387-403.

REGINALDO, Lucilene. **Racismo e naturalização das desigualdades**. In: ALMEIDA, Néri de Barros (org). Os direitos humanos à prova do tempo: reflexões breves sobre o presente e o futuro. Campinas: BCCL/Unicamp, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Cia das letras, 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Livros Didáticos de História: trajetórias em movimento**. In: JESUS, Nauk Maria de *et al.* Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2007. pp 41-53.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SELBACH, Simone (org). **História e Didática**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

SILVA, Josefina de. A União dos Homens de Cor aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 2, 2003, pp. 215-235. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n2/a02v25n2.pdf>>, último acesso maio de 2021.

SILVA, Mônica Martins da. **Diversidade que interroga: a construção do conhecimento histórico escolar no contexto das políticas e ações afirmativas**. In: SILVA, Cristiane Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs). Ensino de história, memória e culturas. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013. (p.191-208).

SILVA, Noemi Santos da. Aprender a liberdade: reflexões sobre projetos e práticas de escolarização de escravos, libertos e ingênuos no Paraná (1871-1888). **Revista Vernáculo**, nº 28, 2011. (p.149 – 185).

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

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Breitner. **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal**. Soc. estado., Brasília , v. 25, n. 2, p. 309-327, Aug. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69922010000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Feb. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200008>.

TIBURI, Márcia. **Feminino em comum**: para todas, todes e todos. 7.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos**: arte contemporânea de mulheres no Brasil e Argentina. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em artes – Universidade de São Paulo. 2013.

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. **A violência nossa de cada dia**: o racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz ; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (orgs). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. “Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e54025, 2019. Disponível em <>, último acesso em 11 de novembro de 2019.

ANEXOS

– **Luz Ribeiro:** É uma mulher integrante de um slam na região de São Paulo, o Slam das Minas, e que nas competições, ganhou a premiação máxima no país e foi competir numa final internacional na França em 2017.

- **Poema: Deu(s) branco** (<https://www.facebook.com/zapslam/videos/deus-branco-luz-ribeiro-mdemulher-/1630067607088719/>)

A carne mais barata do mercado é a negra.
A carne mais marcada pelo Estado é a negra (2x)

Eu me fiz silêncio,
na sua frente, estagnei.
Pela cor da minha pele, respondeu o óbvio:
“Preto só nasce de preto, vai dizer que branco assim, ele é se pai.
moreninha assim, é sua mãe, e parda igual a chocolate, ela é sua irmã?”

Deus, eu continuo engolindo um sapo por dia,
Já aprendi a dizer não para alguns sapos.
Aprendi até a enfiar o dedo na boca
e fazer um estrago no seu tapete.
Eu tenho acordado de dieta,
mas a há grito que embarga, inunda,
e vira solução alma adentro.

Deus, eu ando cansada de ser forte,
eu ando cansada de correr,
eu ando querendo só andar.
Se isso aqui é selva,
Preta, Pobre Proletária,
sabe muito bem o que é ser o capim
na cadeia alimentar.
Cultivo ser poeta, ser atriz,
mas da escola de onde eu vim,
eu aprendi a competir.
Não para passar em testes globais,
mas para conseguir um registro na CLT

Deus, eu sou regada todos os dias com menosprezo,
e sem jeito que sou, me firo,
por insistir em plantar amor.
E se ainda assim, num único dia,
eu retroceder as escadas e devolver a sua tirada
com tapa na cara, dirão: exagero.

Mas só eu e as minhas irmãs
Sabemos o que é vestir preto o dia inteiro.

Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu passei a vida a ignorar os puxões nos cabelos
e as recusas masculinas.
Eu não queria te questionar Deus,
Mas são anos que a história não muda.
Que são as mãos dos pretos sujas de cimento,
que são as minhas iguais a cuidar dos filhos da sinhá,
que sambam na nossa cara e acham que só sabemos sambar.
Eu não queria te questionar Deus,
Mas eu ainda sou hostilizada quando eu ando na rua
De mãos dadas com a minha namorada.
Sabe como que é né: duas minas pretas juntas,
faz muito mano mudar de calçada.

Eu não queria te questionar, Deus (3x)
Mas eu acho que...
Eu não queria te questionar, Deus,
Mas eu acho que te deu um...
Eu não queria te questionar, Deus,
Mas eu acho que te deu um branco,
na hora que me escolheu!