



PROFHISTÓRIA

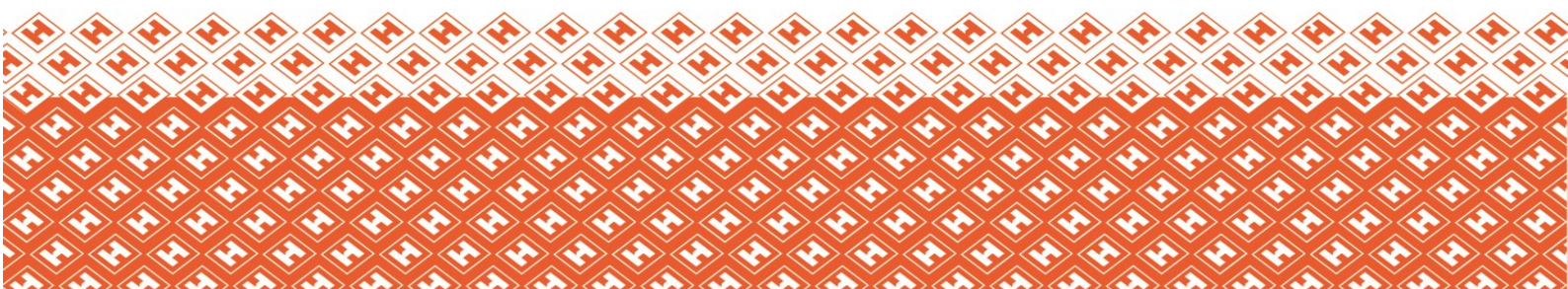
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EMERSON DO ROSÁRIO MONTEIRO

**Meu caro, UBUNTU, “Tudo que nós tem é
nóis!”: uma metodologia transgressora e
antirracista no Ensino de História em
Cachoeira – Ba.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

SETEMBRO / 2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**MEU CARO, UBUNTU, “TUDO QUE NÓIS TEM É NÓIS!”: UMA METODOLOGIA
TRANSGRESSORA E ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM
CACHOEIRA-BA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Antonieta Miguel

SALVADOR - BAHIA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo
SISB/UNEB.

Dados fornecidos pelo próprio autor.

M775m

Monteiro, Emerson do Rosário

Meu caro, UBUNTU, "Tudo que nós tem é nós"! : uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira – Ba. / Emerson do Rosário Monteiro.

Orientador(a): Antonieta Miguel. Miguel. Salvador, 2024.

169 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador.
2024.

1. Ensino de História. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Educação Antirracista.
4. Metodologia Decolonial. 5. Lei 10.639/2003. I. Miguel, Antonieta. II.
Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 375

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

Meu caro, Ubuntu, “Tudo que nós tem é nós”: Uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-Ba.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Antonieta Miguel.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Antonieta Miguel (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Célia Santana Silva (avaliador)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^o Dr^o. Carlos Eduardo Carvalho de Santana (avaliador externo)
Secretaria de Educação do Estado (BA)

*A educação como prática de
liberdade é um jeito de ensinar
que qualquer um pode aprender.*

bell hooks

AGRADECIMENTOS

Como agradecer pelo bem que tens feito a mim?... as vozes de um milhão de anjos não expressam a minha gratidão. Tudo que eu sou e o que vier a ser, eu devo tudo a Ti, Deus.

Expresso a minha gratidão a todas e todos que estiveram comigo nesse percurso. Minha família Betel, pelas orações. Sem vocês, nada seria possível. Muito obrigado.

À minha orientadora Prof^a Dra. Antonieta Miguel pela conexão, pela calma nas minhas tempestades. Pela compreensão absurda em meios aos ventos contrários. Por toda a orientação e pelo desenvolvimento da autonomia em mim. Por me fazer acreditar mais que eu mesmo. Gratidão, você é luz.

Agradeço a banca, a estimada e muito amada Prof^a Célia Santana por todo carinho. E ao querido Prof. Dr. Carlos Eduardo por toda presteza.

Sou grato ao PROFHISTÓRIA e todo o seu corpo na UNEB, coordenação, professores e secretária. A existência desse Programa é decolonial. É Ubuntu!

Sou grato demais a minha turma de 2022. Fomos uma confluência sem igual. Ninguém soltou a mão de ninguém. Agradeço aos abraços, sorrisos, orientações, almoços, viagens. Vocês foram essenciais para essa minha formação. Não existo mais sem vocês, porque carregou vocês em mim, Ubuntu. Gratidão Ana (SAJ) por toda paciência e cuidado e comida nas viagens rrr. Gratidão Neilton por todo o apoio durante esse período de deslocamento, você é um pai. Agradeço a Python por nunca ter soltado a minha mão, a nossa mão. Foi líder de turma até o fim. E aos demais da nossa turma, saibam que agradeço com todo carinho e amor.

Agradeço ao Colégio Simonton, cenário dessa pesquisa. Gratidão ao diretor e coordenadoras pelo apoio ao projeto e à pesquisa. Gratidão aos funcionários e professores que abraçaram e abraçam o projeto Ubuntu. E muita gratidão aos estudantes protagonistas, colaboradores e participantes do Ubuntu, que fizeram e que fazem parte esse projeto transgressor. Ubuntu!

Gratidão a minha família pelo amor incondicional, a minha cunha Adriana e ao meu irmão Léo pela torcida, orações e apoio sem igual. Em especial sou grato a minha mãe por sempre me amar e apoiar a minha educação em toda a vida. Gratidão mais que especial à minha esposa Luciana pelo amor, companheirismo, sacrifícios, paciência, entusiasmo, orações, alegrias, compartilhamentos, apoio, torcida, por tudo. Sem você, nem seria o que seria de mim, principalmente neste processo. Te amo, amor!

MONTEIRO, Emerson do Rosário Monteiro. Meu caro, Ubuntu: “Tudo que nós tem é nós” – Uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-Ba. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

Esta dissertação, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), analisa a criação e o desenvolvimento do grupo de estudos Ubuntu, voltado para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio. O objetivo é investigar se esse grupo configura uma metodologia antirracista e transgressora no ensino de história. Utilizando uma abordagem decolonial, fundamentada em autores como Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes e bell hooks, o estudo examina o currículo eurocêntrico tradicional e propõe práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa foi realizada no Colégio Simonton, em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, envolvendo estudantes de três séries do Ensino Médio, entre 2021 e 2022. A análise baseia-se em documentos como diários de bordo, formulários e, principalmente, cartas dos estudantes, que relataram como foram afetados pela experiência. O grupo proporcionou um espaço de reflexão e aquilombamento, incentivando o reconhecimento de identidades raciais e o enfrentamento do racismo estrutural. Como produto, a dissertação propõe uma metodologia de ensino antirracista que pode ser aplicada em escolas, contribuindo para a ampliação do debate sobre educação transformadora e equitativa.

Palavras-chave: Ensino de História. Cachoeira – Ba. Relações Étnico-raciais. Educação antirracista. Metodologia Decolonial. Lei 10.639/2003.

MONTEIRO, Emerson do Rosário Monteiro. Meu caro, Ubuntu: “Tudo que nós tem é nós” Uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-Ba. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

This dissertation, part of the Professional Master's Program in History Teaching (PROFHISTÓRIA) at the State University of Bahia (UNEB), analyzes the creation and development of the Ubuntu study group, focused on racial-ethnic education in high school. The objective is to investigate whether this group constitutes an anti-racist and transgressive methodology in history teaching. Using a decolonial approach, grounded in authors such as Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, and bell hooks, the study examines the traditional Eurocentric curriculum and proposes innovative pedagogical practices. The research was conducted at Colégio Simonton, in Cachoeira, Recôncavo Baiano, involving high school students from three grade levels between 2021 and 2022. The analysis draws on documents such as journals, forms, and, primarily, letters from students describing how the experience impacted them. The group provided a space for reflection and collective empowerment, fostering the recognition of racial identities and addressing structural racism. As a result, the dissertation proposes an anti-racist teaching methodology applicable in schools, contributing to the broader debate on transformative and equitable education.

Keywords: History Teaching. Cachoeira – Ba. Racial-Ethnic Relations. Anti-Racist Education. Decolonial Methodology. Law 10.639/2003.

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAM	Centro de Referência de Atendimento a Mulher
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FLICA	Feira Literária Internacional de Cachoeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PN DCN	Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FOTOS E FIGURAS

Foto 01: Carta escrita por um dos estudantes participantes.....	14
Foto 02: Mapa de Cachoeira.....	66
Foto 03: Festa de Nossa Senhora da Boa Morte.....	67
Foto 04: Casa Grande do Engenho da Imbiara.....	70
Foto 05: Porto de Cachoeira Século XX.....	70
Foto 06: Tabela dos Quilombos em Cachoeira reconhecidos pela Fundação Palmares.....	71
Foto 07: Primeiro passo para a Independência na Bahia.....	72
Foto 08: Jornal O Guarany.....	73
Foto 09: Professor Cincinato França.....	74
Foto 10: Igreja Presbiteriana.....	75
Foto 11: Fachada do Colégio Simonton.....	80
Foto 12: Escadaria de entrada.....	80
Foto 13: Quadra poliesportiva.....	80
Foto 14: Área da cantina (convivência).....	80
Foto 15: Sala de aula do Colégio	81
Foto 16: Auditório / Salão de Jogos.....	81
Foto 17: Recepção do Colégio.....	81
Foto 18: Secretaria e Mecanografia	81
Foto 19: Corredor Térreo.....	82
Foto 20: Corredor de salas térreo.....	82
Foto 21: Card anúncio Ubuntu 2021.....	115
Foto 22: Capa do Livro “Os fios de recontos”.....	116
Foto 23: Card da Roda de Conversa Julho das Pretas.....	126
Foto 24: Cine Theatro Cachoeirano.....	127

Foto 25: Capa do Livro “O olho mais azul”.....	128
Foto 26: Professora Tailana Cruz.....	129
Foto 27: Praça do Quilombo da Bacia do Iguape.....	131
Foto 28: Tenda Paraguaçu na Flica.....	132
Foto 29: Primeira Mesa de palestra estudantil Ubuntu.....	132
Foto 30: Segunda Mesa de palestra estudantil Ubuntu.....	133
Foto 31: Terceira Mesa de palestra estudantil Ubuntu.....	134

SUMÁRIO

1 TUDO QUE NÓIS TEM É NÓIS.....	13
1.1 Escrevivências Ubuntu: o desvelar das cartas “eu em nós”	14
1.1.1 E isso é racismo?.....	16
1.1.2 E quem você é?.....	32
1.1.3 E esse não é meu Axé?	47
1.1.4 E desde quando você me representa?.....	51
1.1.5 Vários tons? Como é isso?.....	57
2 UBUNTU EM CENA: <i>A GÊNESE DO GRUPO DE PESQUISA UBUNTU</i>.....	64
2.1 Cachoeira: um território de lutas, resistências e ancestralidade!.....	66
2.2 Uma Semente germinada em solo aparentemente infértil: o Colégio Simonton.....	74
2.3 Da margem para o centro: a caracterização do grupo de estudos Ubuntu.....	85
3 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA: NO ENCONTRO DA TRANSGRESSÃO.....	91
3.1 História para quem? Refletindo o currículo eurocêntrico do Ensino de História e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Colégio Simonton.....	92
3.1.1 Nas linhas da História: uma breve costura da concepção de um Currículo eurocêntrico no Brasil.....	93
3.1.2 Se a consciência não vem, a lei bate à porta, meu bem! Nas tramas da Lei 10.639/2003 no contexto do Colégio Simonton.....	99
3.1.3 Desvelando os entrelaces do Currículo do Ensino de História no Colégio Simonton.....	104
3.2 Pedagogia Ubuntu: confrontando com a confluência de uma metodologia transgressora e antirracista para as relações étnico-raciais.....	111
3.2.1 Pedagogia Ubuntu: o início dos fios de uma pedagogia tecendo histórias e saberes.....	112
3.2.2 Pedagogia Ubuntu: na confluência dos fios entrelaçando histórias outras.....	123
4 O COMEÇO ÀS VEZES É O FIM (INTRODUÇÃO?)!.....	135
4.1 Caminhos autobiográficos e de escrevivência: uma trajetória de dores e descobertas até o Ubuntu!.....	136
4.2 Relações étnico-raciais, raça e identidade: uma breve discussão de conceitos.....	142

4.3 O Ensino de História e o currículo em cena: uma reflexão sobre disputas de poder.....	146
4.4 O Grupo de Estudos Ubuntu como uma possibilidade de uma pedagogia transgressora.....	149
4.5 Para além do Colégio Simonton: uma solução mediadora de aprendizagem.....	153
5 ESCRIVIVÊNVIAS DE ADEUS.....	154
6 REFERÊNCIAS.....	163

*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é
 Tudo que nós tem é isso, uns ao outro
 Tudo o que nós tem é uns ao outros, tudo
 (Principia - Emicida¹)*

1 “TUDO QUE NÓS TEM É NÓS!”

Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós. Essa frase de Emicida ressoa profundamente em mim, pois revela a essência da coletividade. Ela nos lembra que, ontologicamente, a nossa existência está intrinsicamente ligada à dos outros. Ninguém consegue ser verdadeiramente completo sozinho. A música é um convite para a reconexão dos laços que nos unem — com nossos semelhantes, com a natureza, com a cultura e com nossa ancestralidade. Essa conexão transcende qualquer diferença de credo ou opinião, refletindo um elo de amor que se manifesta como resgate, cuidado e cura. Como Emicida diz: 'Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida', e isso se alinha com a pedagogia Ubuntu que buscamos no grupo. Através dessa circularidade e confluência de experiências e conhecimentos, nos aquilombamos e encontramos um sentido de pertencimento. 'Eu serei um com o mundo até ver o ponto da emancipação', porque, no final, é o amor pelo outro que nos revela o que nos torna verdadeiramente humanos. É essa perspectiva que guiará a análise dos resultados apresentados neste capítulo."

Nesta dissertação, adoto uma abordagem estrutural que reflete a transgressão metodológica que propus dentro e fora da sala de aula com o grupo de estudos Ubuntu². Assim como rompi com o currículo tradicional de História para inserir novas perspectivas antirracistas, também subverto a estrutura clássica de uma dissertação. Começo trazendo as narrativas dos estudantes como protagonistas, pois são elas que revelam de maneira mais direta as transformações geradas pelo grupo. Essas narrativas emergem das cartas escritas pelos estudantes participantes do Ubuntu, nas quais eles compartilham suas reflexões, experiências e aprendizados. As cartas, mais do que simples relatos, são testemunhos de um processo de construção de identidade e enfrentamento ao racismo. Ao trazer as vozes dos estudantes para o

¹ Emicida, é um rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro. É considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. - <https://emicida.com.br>

² O grupo de estudos Ubuntu é uma iniciativa voltada para a discussão das relações étnico-raciais, com enfoque na construção de identidades, enfrentamento do racismo e valorização das culturas afro-brasileiras e africanas no Ensino de História no Ensino Médio no Colégio Simonton.



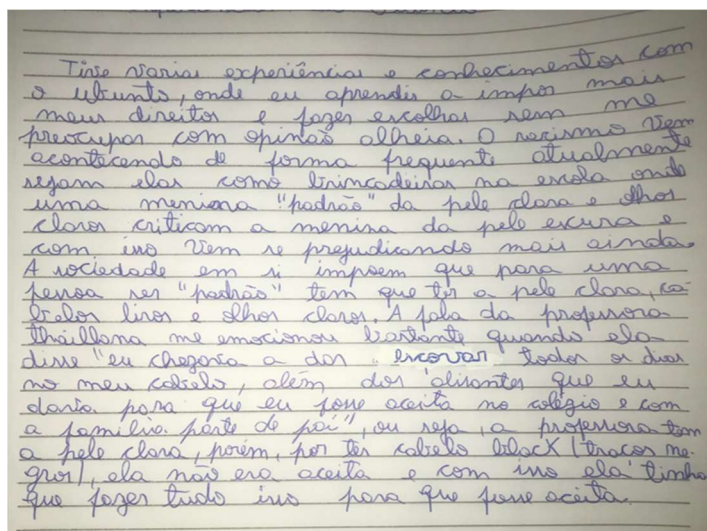
início, coloco em destaque a centralidade deles no projeto, e em seguida retorno para contextualizar teoricamente como e por que chegamos até aqui. Esse movimento de inversão busca não apenas contar uma história, mas vivenciá-la junto ao leitor, permitindo que as vivências relatadas guiem a análise.

Neste momento pretendo abordar como foi sendo construído o aquilombamento dos estudantes. Assim, compreender as dinâmicas metodológicas do grupo de estudos Ubuntu e sua relação com a identidade dos participantes. Por conseguinte, farei a análise das cartas³ que contém histórias, as quais chamei de “escrevivências⁴”, escrita por mim e pelos participantes afetados com as propostas do grupo de estudos. A partir das cartas descortinarei as histórias ali escritas contadas a partir de pequenos contos de escrevivências.

Para dar conta das discussões que aqui serão explicitadas utilizarei autores como Frantz Fanon (2020), Cida Bento (2022), Silvio Almeida (2020), Nilma Gomes (2001), Munanga (2008), Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (2010), Beatriz Nascimento (1985), Maldonado Torres (2018), Ramon Grosfogel (2006), Patrícia Hill Collins (2021), Neusa Santos (2021), dentre outros.

1.1 Escrevivências Ubuntu: o desvelar das cartas “eu em nós”

Foto 01: Carta escrita por um dos estudantes participantes



Fonte: Acervo pessoal (2022)

³ As cartas fizeram parte de uma proposta de finalização do Grupo de Estudos Ubuntu. Nessas cartas, os estudantes escreveram de forma voluntária, como foram afetados pelo movimento do grupo.

⁴ Termo cunhado pela intelectual e escritora Conceição Evaristo para se referir a escrita de mulheres negras. Aqui escolho me apropriar do termo para me referir a escrita gerada a partir das cartas dos estudantes participantes do grupo Ubuntu.

Para a discutir as escrevivências que aqui serão abordadas, é certo que utilizarei o subsídio de Conceição Evaristo (2017) para explicar a minha adaptação do conceito de escrevivência, na transposição ideológica de mulheres negras para a representação do núcleo de estudantes negras e negros do grupo de estudos Ubuntu. Assim, as escrevivências vão possibilitar identificar a geração de novas e múltiplas identidades a partir dos encontros do projeto Ubuntu. E para essa abordagem do conceito de identidade, além de Stuart Hall, o qual já vimos nesta pesquisa, outro autor que trago aqui para elucidar essa questão é o Frantz Fanon.

As obras de Fanon traçam um diálogo com os estudos culturais, na retratação do mundo colonial do século XX, problematizando a colonização e propondo possibilidades de descolonização. Conforme o autor, uma mudança na estrutura social deve existir para que haja uma transformação política e econômica. Em sua obra *Pele Negra, Máscaras brancas*, Fanon busca evidenciar como o negro é marginalizado ou mesmo desumanizado ao longo dos séculos pelo branco europeu colonizador. Sociedade esta que o autor descreve como a que constrói um complexo de inferioridade no negro especificamente por causa da sua cor de pele, e que para quebrar esse complexo a referida etnia colocada enquanto subalterna, deve se tornar o mais branca possível.

É de fundamental importância pontuar que a gênese de tudo isso está na forma com que, ao longo dos séculos, o branco europeu foi responsável por formar no psicológico do negro esse espectro da condição inferior, colocando os recursos materiais, religiosos e estéticos do europeu como o padrão superior a ser desejado e seguido.

“Usar roupas europeias ou trapos da última moda, adotar coisas usadas pelos europeus, suas formas exteriores de civilidade, florear a linguagem nativa com expressões europeias, tudo calculado para obter um sentimento desigualdade com o europeu e seu modo de existência” (FANON, 2020).

Diante disto, é perceptível que o negro passa a querer se aproximar do espectro do branco para se “tornar” o mais humano aceitável, já que este foi desumanizado por causa da sua cor de pele. Isso nos faz perceber uma armadilha, porque não dizer, um projeto branco, no qual o negro desliza ao tentar se embranquecer, que configura-se no apagamento da sua identidade, o qual faz parte dos consequentes efeitos do colonialismo, refletindo as ações da colonialidade do ser, do poder e do saber abordada por Aníbal Quijano (2008). Assim, subsidiado nestas discussões, nas entrelinhas ainda é possível conceber que os alunos negros de uma instituição branca caiam na mesma arapuca do colonizador, o fator embranquecimento.



Neste contexto, ao examinar as cartas escritas pelos estudantes do grupo de estudos Ubuntu, será possível descortinar não apenas as feridas abertas e as dores saradas, mas também as narrativas de resistência e autovalorização que emergem dessas experiências. As escrevivências funcionam como um espaço de afirmação da identidade, onde os estudantes, ao compartilharem suas histórias, rompem com as amarras do colonialismo e do embranquecimento. Ao refletirem sobre sua ancestralidade, religiosidade e pertencimento, eles estão, de fato, construindo uma nova narrativa que reinterpreta suas identidades a partir de uma perspectiva que valoriza sua herança cultural. Assim, a análise dessas cartas não se limita a um registro de experiências passadas, mas torna-se um testemunho vivo do processo de aquilombamento e de luta por reconhecimento, reafirmando a importância do grupo Ubuntu como um espaço de construção coletiva de saberes e identidades.

As cartas escritas pelos estudantes foram analisadas sob a perspectiva da escrevivência, conceito que emerge como uma forma de narrativa ancorada na experiência pessoal e coletiva. A escrevivência não é apenas um relato, mas um ato de resistência e afirmação de identidade, em que a vivência do sujeito atravessa a escrita. A partir dessas cartas, busquei identificar como os estudantes expressavam suas experiências com temas centrais ao grupo de estudos Ubuntu, como racismo, colorismo, identidade e ancestralidade, em um exercício de autoafirmação e pertencimento.

As cartas foram enviadas voluntariamente pelos estudantes participantes do grupo Ubuntu, na faixa etária entre 15 e 19 anos. Ao todo, recebi 47 cartas de 83 estudantes participantes, o que equivale em média de 57%, sendo este o primeiro critério de inclusão: apenas cartas enviadas espontaneamente foram consideradas. O critério de seleção de quais cartas seriam analisadas se baseou nos conceitos que estruturaram o planejamento das discussões do grupo Ubuntu em 2021 e 2022, como racismo, colorismo, representatividade, identidade, gênero, religião e ancestralidade. Assim, foram selecionados trechos de 34 cartas que dialogavam com essas categorias temáticas, adotando a metodologia de análise por temas.

1.1.1 E isso é racismo?

O racismo é uma construção social que se enraizou profundamente nas estruturas de poder e nas interações cotidianas. Frantz Fanon (2020), em sua obra seminal 'Pele Negra, Máscaras Brancas', destaca como a experiência da negritude é marcada por uma luta constante contra a alienação e a desumanização. Através dos relatos dos participantes do grupo Ubuntu, torna-se evidente que as vivências de racismo não são apenas experiências individuais, mas



reflexos de um sistema que perpetua desigualdades e exclusões. Esses depoimentos nos convidam a refletir sobre a persistência do racismo na sociedade contemporânea e a necessidade de espaços de diálogo e resistência.

Meu caro Ubuntu,

Sou Thabisa, neta de avós negros e filha de uma mulher negra. Desde pequena, cresci cercada por histórias de dor e resistência, ouvindo os relatos das experiências de racismo que permeiam a minha família. Minha avó materna, uma mulher forte e sábia, tem tantas histórias para contar sobre o sofrimento que enfrentou e ainda enfrenta por conta desse monstro chamado racismo.

Lembro-me das lágrimas que brotam dos meus olhos ao reviver algumas memórias. Quantas vezes saímos juntas para ir a uma loja, e os atendentes, com suas expressões indiferentes, ignoravam nossa presença, enquanto um cliente branco, bem vestido e de cabelo liso, recebia toda a atenção. Era como se fôssemos invisíveis. E na rua, já ouvi perguntas que me fizeram duvidar de minha própria identidade, como quando alguém se atreveu a dizer que eu não poderia ser neta da minha avó, apenas porque minha pele é um pouco mais clara. “Café com leite”, diziam, como se isso tornasse nossas histórias menos válidas.

No supermercado da nossa cidade, o que sinto ao ver o segurança seguindo minha avó, como se ela fosse uma suspeita em sua própria casa, é uma dor que não consigo descrever. A injustiça se repete diante dos meus olhos, e eu me sinto impotente.

Estou grata por poder compartilhar isso com você, mesmo que por meio destas letras. Falar sobre essas experiências em grupo ainda é um desafio para mim, mas ouvir as vozes de todos vocês me deu coragem para me expor, mesmo que de forma tímida. (Thabisa)

Aqui, Thabisa relata a experiência vivida em sua família, mostrando como o racismo se manifesta de maneira cotidiana. O relato da avó e a comparação de tonalidades de pele expõem não apenas a discriminação, mas também a dor emocional e a busca por reconhecimento dentro de uma dinâmica familiar que ainda é afetada por estigmas raciais. A observação de que os atendentes ignoram a presença de pessoas negras em favor de brancos é um exemplo claro de racismo institucional e estrutural.

O relato de Thabisa é um poderoso testemunho que expõe as realidades do racismo intergeracional, refletindo não apenas suas experiências pessoais, mas também o legado de sofrimento e resistência de sua família. Ao se apresentar como "neta de avós negros" e "filha de mulher negra", Thabisa estabelece uma conexão direta com sua ancestralidade e destaca a continuidade das experiências raciais dentro de sua família. Essa identificação não é meramente um detalhe, mas um reconhecimento da herança de lutas e desafios que moldaram sua identidade.



A narrativa das visitas às lojas e a resposta discriminatória dos atendentes são emblemáticas do racismo cotidiano, que se manifesta de forma sutil, mas devastadora. O contraste entre o tratamento dispensado a Thabisa e sua avó, em comparação com o tratamento a uma pessoa branca, evidencia as dinâmicas de privilégio racial que permeiam a sociedade. A observação de Thabisa sobre a "falta de boa vontade" dos atendentes e a forma como eles ignoram a presença dela e de sua avó destaca a invisibilidade que muitas pessoas negras enfrentam em espaços públicos. Essa dinâmica é um exemplo claro de microagressões, que, embora possam parecer pequenas individualmente, acumulam um peso emocional significativo ao longo do tempo.

O episódio em que pessoas duvidam de sua relação com a avó, apenas por causa da diferença de tonalidade de pele, revela a superficialidade com que a identidade racial é frequentemente avaliada. Essa experiência ilustra a desconstrução da ideia de que a cor da pele deve se alinhar a um conceito fixo de pertencimento. O uso da expressão "café com leite" para descrever essa diferença é não apenas racista, mas também revela a complexidade das relações familiares e das identidades raciais, onde a hierarquia de tons de pele pode afetar a forma como os indivíduos são vistos e tratados.

Grada Kilomba, em seus trabalhos, principalmente no livro *"Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano"*, 2021, discute profundamente as dinâmicas do racismo e as implicações psicológicas e sociais que ele provoca. Em suas reflexões, Kilomba aborda como o racismo opera de maneira estrutural e cotidiana, tornando-se uma constante que define as relações entre brancos e negros. Ela usa a metáfora da plantação para evidenciar a continuidade do colonialismo e da escravidão na vida moderna.

Thabisa também menciona o comportamento do segurança em um supermercado, que a persegue e vigia sua avó, simbolizando o racismo institucionalizado que se manifesta na desconfiança e na criminalização de corpos negros. Essa vigilância constante não é apenas uma violação da dignidade, mas um lembrete doloroso de que, independentemente do comportamento da avó, ela será sempre vista sob a lente do preconceito racial. A dor que Thabisa sente ao testemunhar isso destaca a carga emocional que o racismo impõe não apenas às vítimas diretas, mas também a seus familiares e comunidades.

A declaração de Thabisa sobre sua hesitação em compartilhar essas experiências no grupo é significativa. Ela expressa um sentimento de vulnerabilidade e a luta interna entre querer se expor e o medo de fazê-lo. O fato de que as histórias de outras pessoas no grupo lhe deram coragem para se abrir é um testemunho do poder da partilha e da solidariedade na luta contra o racismo. Essa troca de experiências pode servir como um catalisador para a



autoafirmação e a resistência, ajudando Thabisa a transformar sua dor em uma narrativa de empoderamento.

Por fim, o relato de Thabisa encapsula a interseccionalidade das experiências de racismo, onde questões de identidade, ancestralidade e gênero se entrelaçam para formar uma narrativa rica e complexa. Sua capacidade de transformar suas experiências em palavras representa não apenas um ato de resistência, mas também um passo vital na luta contra o racismo e na busca por reconhecimento e valorização da identidade negra. Do mesmo modo, a estudante Zuri escreve

*Meu caro Ubuntu,
Olá, meu nome é Zuri. Moro em Cachoeira, uma cidade no interior da Bahia, e sou mulher negra. Quero compartilhar um pouco sobre como o grupo Ubuntu me afetou.
Para ser honesta, não tenho muitas experiências para relatar sobre racismo que tenha vivenciado. Na verdade, ao refletir, percebo que pode ser que eu tenha passado por situações assim, mas, antes, não tinha conhecimento suficiente para identificar essas ações veladas. O que aprendi no grupo me ajudou a abrir os olhos e a entender as nuances do que antes eu não percebia. Acredito que essa jornada de autoconhecimento e aprendizado no Ubuntu é fundamental, não só para mim, mas para todos nós. Mesmo que eu não tenha histórias específicas para contar, sinto que minha percepção e minha capacidade de reconhecer as injustiças ao meu redor cresceram.*

O relato de Zuri revela uma experiência complexa e multifacetada em relação ao racismo, destacando a importância da conscientização e do reconhecimento de ações veladas que muitas vezes passam despercebidas. Ao afirmar que não se lembra de ter enfrentado situações de racismo, Zuri inicialmente se posiciona como uma mulher negra que não teve consciência das opressões a que estava sujeita. Essa reflexão aponta para uma realidade comum entre muitos indivíduos negros: a naturalização do racismo cotidiano.

Diante disto, Kilomba (2021) argumenta que o racismo é um sistema de opressão que não só desumaniza, mas também silencia os sujeitos negros, negando-lhes a narrativa de suas próprias experiências. Para ela, a violência racial está não apenas nas agressões explícitas, mas nas microagressões e no silenciamento de vozes negras. O sujeito negro é frequentemente relegado a uma posição de objeto, observador de sua própria desumanização.

O uso da expressão “antes, não tinha conhecimento” sugere que Zuri se encontrava em um estado de desinformação, não apenas sobre a natureza do racismo, mas também sobre a própria identidade racial. Esse reconhecimento é um passo crucial, pois implica que, apesar de suas vivências, a falta de informação e a internalização de estigmas podem levar à negação ou à invisibilidade das experiências de discriminação. O grupo Ubuntu, ao fornecer um espaço

para discussões e aprendizados, possibilita que Zuri e outros participantes adquiram uma nova consciência crítica sobre a raça e suas implicações.

Além disso, a referência a "ações veladas" é especialmente significativa, pois ressalta o caráter insidioso do racismo moderno. O racismo não se manifesta apenas em atos explícitos de hostilidade, mas muitas vezes se revela em sutilezas, microagressões e comportamentos discriminatórios que podem ser facilmente ignorados ou minimizados. O fato de Zuri ter adquirido essa compreensão através das discussões no grupo mostra como a educação e o diálogo são ferramentas poderosas para desafiar e dismantelar as estruturas raciais existentes.

A trajetória de Zuri, portanto, ilustra um processo de conscientização e empoderamento. Ela não apenas começa a identificar as nuances do racismo em sua vida, mas também se torna parte de uma comunidade que promove a aceitação e o reconhecimento da identidade negra. Esse processo de descoberta é vital para que indivíduos como Zuri possam se sentir empoderados em suas identidades e lutar contra as injustiças que enfrentam.

A experiência dela, ao mesmo tempo que reflete uma realidade de negação e invisibilidade, também sinaliza um caminho de esperança. Zuri está começando a entender e a se apropriar de sua identidade negra, um passo essencial na luta contra o racismo. Isso se conecta com a ideia de que a conscientização e a educação são fundamentais para o fortalecimento da identidade e para a construção de um espaço social mais justo e igualitário.

*Meu caro Ubuntu,
Sou Lueji. Os encontros que tive contigo me levaram a refletir profundamente sobre a importância de aceitar nossa cor e raça, e a reafirmar que vidas negras importam, mesmo quando o Estado parece demonstrar o contrário. Aprendi que devemos nos valorizar e aceitar nossas diferenças sem questionamentos, sem críticas.
Confesso que sou vítima de racismo todos os dias. Essa realidade, muitas vezes, me faz chorar e me leva a considerar desistir de várias coisas para evitar o sofrimento. No entanto, os encontros com meus colegas no grupo me ajudaram a encontrar um espaço de acolhimento, onde pude me aceitar e abraçar minhas diferenças.
Sinto que, juntos, estamos construindo um caminho para a aceitação e a valorização de nossas vidas. (Lueji)*

Lueji inicia sua carta afirmando que os encontros no grupo Ubuntu a levaram a uma compreensão mais profunda da importância da aceitação da própria cor e raça. Essa afirmação destaca um aspecto essencial da luta contra o racismo: a necessidade de reconhecimento e valorização da identidade negra em um mundo que frequentemente marginaliza essas experiências. Ao declarar que "vidas negras importam", ela não só reafirma a importância da



luta por igualdade e justiça social, mas também se conecta ao movimento global que busca combater a desumanização de pessoas negras.

O reconhecimento de que "as atitudes do Estado mostrem o contrário" sugere uma crítica ao racismo institucionalizado e às falhas sistêmicas que perpetuam a discriminação e a violência contra pessoas negras. Lueji traz à tona a realidade dolorosa de que, apesar das declarações sobre a valorização da vida negra, a prática muitas vezes contradiz essas palavras, refletindo um ambiente hostil que desumaniza e marginaliza. Essa constatação é central para entender a luta por direitos e reconhecimento na sociedade.

O relato sobre ser "vítima de racismo o tempo todo" destaca o impacto contínuo e desgastante do racismo na vida de Lueji. A menção de "chorar" e "desistir de fazer várias coisas" evidencia o sofrimento emocional e psicológico que acompanha essas experiências. O racismo não é apenas uma questão social; é uma questão profundamente pessoal que pode afetar a saúde mental e a autoestima de indivíduos. A dor causada pela discriminação constante revela a carga que muitas pessoas negras carregam em suas vidas diárias.

Contudo, Lueji também compartilha uma mensagem de esperança e resiliência ao mencionar que os encontros com os colegas a ajudaram a se aceitar e a aceitar suas diferenças. Isso aponta para o poder da comunidade e do apoio mútuo na luta contra o racismo. O sentimento de acolhimento que ela experimentou é um componente crucial na construção da autoestima e na resistência ao racismo. O grupo Ubuntu representa um espaço seguro onde os participantes podem compartilhar suas experiências, encontrar validação e construir um senso de identidade coletiva.

A ideia de aceitar "nossas diferenças sem questionamentos, sem crítica" pode ser interpretada de várias maneiras. Por um lado, ela sugere uma afirmação positiva da diversidade e da singularidade das experiências individuais. Por outro lado, essa aceitação incondicional pode também ser vista como um desafio às normas sociais que frequentemente exigem conformidade e uniformidade. A luta contra o racismo envolve não apenas aceitar a si mesmo, mas também desafiar as estruturas sociais que tentam desvalorizar a diferença.

A experiência de racismo vivenciada pelas estudantes se alinha com as reflexões de Neusa Santos (2021), que afirma que "saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade". Os relatos de Thabisa e Lueji, por exemplo, ilustram como o racismo não apenas afeta a autoestima e a percepção de identidade, mas também como as histórias de dor se entrelaçam com a busca por resgate e valorização da própria história. Isso reflete o compromisso de recriar-se em suas potencialidades, conforme mencionado por Santos.



A luta pela aceitação e a necessidade de reconhecimento são temas centrais nas cartas, evidenciando a urgência de um diálogo sobre a valorização das identidades negras na sociedade.

*Meu caro Ubuntu,
Sou Jafari. Com você, aprendi que posso reivindicar meu lugar de fala e meu direito na sociedade sem precisar tirar o espaço de ninguém. Nunca imaginei que meu posicionamento fosse importante, mas agora vejo a diferença que ele pode fazer.
Percebo claramente que pessoas com a pele mais escura enfrentam desafios maiores na sociedade. Eu mesmo já passei por situações constrangedoras ao entrar em uma loja, onde fui tratado com desdém por não me vestir de acordo com um padrão que imaginavam que eu deveria seguir. Essa experiência gerou em mim um incômodo e uma angústia que eu não sabia como nomear. Foi somente aqui, em nossas reuniões, que consegui identificar: eu estava sofrendo racismo. Esse reconhecimento me trouxe uma nova perspectiva e, com ela, a força para lutar pelo meu espaço e pelo respeito que merecemos.
(Jafari)*

Jafari inicia sua carta com uma declaração importante sobre o "lugar de fala"⁵. Esse conceito, que se refere ao reconhecimento de que as experiências e perspectivas de uma pessoa são moldadas por sua identidade social, é fundamental nas discussões sobre raça e discriminação. Ao afirmar que aprendeu a reivindicar seu lugar de fala sem deslegitimar o de outros, Jafari demonstra uma compreensão crítica da interseccionalidade. Essa ideia de que múltiplas vozes e experiências podem coexistir é crucial em um contexto de luta coletiva contra a opressão, enfatizando que a afirmação da identidade negra não deve ocorrer à custa da identidade de outros.

A reflexão sobre a importância de seu "posicionamento" na sociedade revela um momento de autodescoberta. Jafari reconhece que suas experiências têm valor e que sua voz merece ser ouvida, o que pode ser um passo significativo em sua jornada pessoal e política. Essa realização é muitas vezes um marco na conscientização sobre a injustiça social, onde a percepção do próprio valor se torna um componente essencial da resistência ao racismo.

A observação de que "pessoas com a pele mais escura sofrem mais" é uma constatação dolorosa, mas necessária, que destaca as disparidades raciais que existem na sociedade. Jafari, ao reconhecer que ele mesmo foi tratado de maneira diferente com base em sua aparência, conecta suas experiências pessoais à realidade mais ampla do racismo. Essa identificação não apenas valida suas vivências, mas também o ajuda a entender que o racismo é um fenômeno

⁵ No Brasil esse termo foi popularizado pela filósofa e escritora contemporânea Djamila Ribeiro. - Ribeiro D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

sistêmico que afeta pessoas de maneiras variadas, dependendo de fatores como tom de pele, classe social e outras dimensões da identidade.

O relato de ter sido tratado mal ao entrar em uma loja ilustra a discriminação cotidiana que muitos negros enfrentam. O fato de que essa experiência o deixou "incômodo" e "angustiado" demonstra o impacto emocional que o racismo pode ter na vida de um indivíduo. Esses sentimentos são comuns entre aqueles que enfrentam discriminação, e é importante reconhecer a carga psicológica que o racismo impõe sobre as pessoas afetadas.

A culminação de sua reflexão, ao afirmar que "só aqui em nossas reuniões é que identifiquei: eu estava sofrendo racismo", destaca a importância do espaço proporcionado pelo grupo Ubuntu. Este ambiente oferece não apenas apoio, mas também educação e conscientização. A partilha de experiências entre os membros do grupo permite que Jafari e outros participantes reconheçam padrões de discriminação que, antes, poderiam ter passado despercebidos. Isso sublinha a importância da solidariedade e da troca de vivências no processo de conscientização e empoderamento.

Em resumo, a carta de Jafari é uma expressão profunda de crescimento pessoal e de consciência racial. Ao compartilhar suas experiências, ele não apenas valida sua própria vivência, mas também contribui para a construção de uma comunidade mais consciente e solidária. Sua narrativa enfatiza que a luta contra o racismo envolve tanto a afirmação do eu quanto a valorização das experiências coletivas, promovendo um entendimento mais amplo sobre as injustiças enfrentadas pela população negra.

Em um dos pontos centrais de seu trabalho, Kilomba (2021) reflete sobre a necessidade de espaços seguros para que as pessoas negras possam contar suas histórias. Segundo ela, as vozes negras são frequentemente apropriadas ou invisibilizadas, e isso gera uma violência psicológica, pois o direito de falar e ser ouvido é um ato de resistência e afirmação da própria humanidade.

Meu caro Ubuntu,

Sou Akin. Decidi escrever para compartilhar a importância dos nossos encontros. Um dos temas mais recorrentes nas discussões foi a discriminação racial, que me levou a repensar muitas das minhas convicções. Passei a compreender que essa discriminação se manifesta como qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

No entanto, percebi que nem sempre a discriminação é algo evidente ou um ato isolado. Algumas discussões tocaram meu psicológico, trazendo à tona experiências que, agora reconheço como racismo, que vivi na pele. Isso me fez refletir profundamente sobre a realidade de tantas pessoas que enfrentam esses problemas diariamente, e que, em casos extremos, perdem a vida por



causa disso. Infelizmente, muitas vezes, as pessoas preferem ignorar em vez de oferecer apoio.

O Brasil poderia ser mais visionário nesse sentido, valorizando as diferenças de cor, cabelo e cultura, e promovendo um respeito genuíno entre todos. Devemos buscar compreender as culturas do próximo, e em vez de criticar, ajudar. Assim, poderíamos construir um mundo mais acolhedor, onde as pessoas se respeitam e se entendem.

Os debates do Ubuntu me fizeram lembrar situações de discriminação que vivenciei por ter a pele mais escura. Recordo, por exemplo, de uma vez em que entrei em uma loja e percebi olhares diferentes sobre mim, e até fui seguido dentro do ambiente. Essas experiências me marcaram, mas também me impulsionaram a buscar a mudança. (Akin)

Akin inicia sua carta destacando a importância dos encontros do grupo Ubuntu, o que demonstra sua valorização do espaço criado para discutir questões de raça e discriminação. Essa ênfase no papel do grupo sugere que esses encontros têm sido cruciais para seu desenvolvimento pessoal e entendimento da complexidade das dinâmicas raciais.

A primeira parte de sua reflexão aborda a definição de discriminação racial. Ao mencionar que a discriminação envolve "toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica", Akin demonstra uma compreensão clara e informada do conceito. Isso é um passo importante para o reconhecimento do problema, pois identifica a discriminação não apenas como um ato isolado, mas como uma série de práticas que podem se manifestar de maneira sutil ou insidiosa. Essa compreensão mais profunda é frequentemente um resultado das discussões em grupo, onde o compartilhamento de experiências permite uma análise crítica das situações enfrentadas pelos membros.

Akin também menciona que algumas das discussões "mexeram com seu psicológico", evidenciando o impacto emocional que o reconhecimento do racismo pode ter. Este ponto é fundamental, pois revela que o reconhecimento da discriminação racial não é apenas um ato intelectual, mas um processo emocional que pode provocar uma série de sentimentos, incluindo tristeza e indignação. Segundo Grada Kilomba (2021), o racismo perpetua uma herança de dor que é transmitida de geração em geração, semelhante a feridas que não cicatrizam. Ao se conscientizar de que situações de discriminação que ele já havia vivenciado são, de fato, racismo, Akin está passando por um processo de autocompreensão e validação de suas experiências.

Ao reconhecer que "existem pessoas no mundo que sofrem com esses problemas todos os dias ou até mesmo morrem por conta disso", Akin demonstra uma empatia crescente. Ele amplia a discussão para uma perspectiva social, reconhecendo a gravidade da discriminação racial e suas consequências, que vão além do sofrimento individual para afetar comunidades

inteiras. Essa ampliação da perspectiva é um aspecto crucial na luta contra o racismo, pois move a discussão da esfera pessoal para a coletiva.

O sentimento de frustração que Akin expressa em relação à indiferença de algumas pessoas é uma crítica à apatia que muitas vezes permeia as discussões sobre raça. Ele sugere que, em vez de ignorar ou desconsiderar as experiências alheias, a sociedade deve adotar uma postura de apoio e compreensão. Essa chamada à ação reflete uma visão esperançosa, onde o respeito pelas diferenças é visto como fundamental para uma convivência harmoniosa.

A parte final da carta traz uma reflexão pessoal sobre suas experiências com discriminação ao relatar uma situação em que foi olhado de forma diferente ao entrar em uma loja. Essa vivência ilustra como a discriminação racial pode se manifestar em situações cotidianas, afetando o bem-estar psicológico e a sensação de pertencimento de indivíduos negros. Akin, ao compartilhar essa experiência, reforça a ideia de que o racismo não é apenas uma questão social ou estrutural, mas também uma realidade vivida por muitos em suas interações diárias.

Em conclusão, a carta de Akin revela um processo de conscientização e empoderamento através das discussões no grupo Ubuntu. Sua jornada de autodescoberta, compreensão do racismo e a importância do apoio mútuo são temas centrais que ressaltam a necessidade de um diálogo aberto e honesto sobre discriminação racial. Akin, ao compartilhar suas experiências e reflexões, contribui para uma construção coletiva de conhecimento e solidariedade, fundamentais na luta contra o racismo.

*Meu caro Ubuntu,
Sou Ashanti. Minha experiência com o grupo me fez lembrar que sempre fui uma menina que amava brincar e fazer novos amigos. No entanto, a vida também trouxe momentos difíceis, e eu já fui vítima de racismo e preconceito. Fui julgada, muitas vezes, pela textura do meu cabelo e pela minha aparência, e isso sempre me machucou profundamente.
Tentei me fazer de forte, buscando não me importar com os julgamentos, mas a verdade é que cada palavra pesada deixava uma cicatriz. Essa dor, desnecessária e cruel, me acompanhou em muitos momentos. Contudo, graças a você, pude perceber que não estou sozinha nessa luta. No grupo, encontrei pessoas que compartilharam histórias semelhantes às minhas, e isso trouxe um alívio ao meu coração. (Ashanti)*

Na carta de Ashanti, ela expressa uma lembrança de sua infância, marcada pela alegria de brincar e fazer novos amigos. Essa abertura reflete um desejo universal de aceitação e pertencimento, temas que são cruciais na formação da identidade, especialmente entre jovens. A menção ao racismo e ao preconceito que sofreu destaca a interseção entre a infância e a



experiência racial. Muitas crianças negras enfrentam um choque entre a inocência da infância e a realidade da discriminação racial, que pode despojar suas experiências de pureza e alegria.

Ashanti menciona que foi “julgada pelo meu cabelo” e pela “aparência”, evidenciando como o racismo se manifesta não apenas em ações explícitas, mas também em normas estéticas que desvalorizam características associadas à negritude, como cabelos crespos e tonalidades de pele. Quando fala sobre racismo, Lélia Gonzalez (2020) não deixa de abordar o cabelo como um dos aspectos centrais da opressão racial que as mulheres negras enfrentam. Para ela, o cabelo crespo, considerado fora dos padrões estéticos eurocêntricos, é uma marca de resistência, mas também de exclusão e opressão. Essa internalização da beleza eurocêntrica leva a um conceito conhecido como "cultura do cabelo", onde padrões de beleza impostos pela sociedade afetam a autoestima de indivíduos negros. A dor associada a esses julgamentos reflete o impacto psicológico do racismo, que muitas vezes leva a sentimentos de inadequação e auto-desprezo.

Gonzalez (2020) analisa o racismo capilar como uma das expressões do racismo estrutural que atinge pessoas negras, especialmente mulheres. O cabelo crespo, cacheado ou afro, historicamente associado a estereótipos negativos, é desvalorizado em uma sociedade que privilegia traços físicos brancos, como cabelos lisos e loiros. A afirmação de que "tentei não ligar para julgamentos, mas dói" destaca a resiliência de Ashanti. Sua tentativa de se mostrar forte em face da discriminação é um exemplo da luta contínua de muitas pessoas negras, que frequentemente se veem obrigadas a desenvolver mecanismos de defesa para lidar com o preconceito. No entanto, essa resistência não deve ser romantizada, pois a dor e o sofrimento causados pelos julgamentos externos ainda permanecem, e o ato de ignorar pode ser uma batalha interna constante.

Um aspecto central da carta é o sentimento de pertencimento que Ashanti experimenta ao se conectar com outros no grupo Ubuntu. Ao afirmar que "não estou e nem estarei nessa luta sozinha", ela reconhece a importância da solidariedade na luta contra o racismo. Essa coletividade é vital, pois oferece um espaço seguro para compartilhar experiências, construir resiliência e reforçar a identidade racial positiva. O reconhecimento de que outras pessoas enfrentaram lutas semelhantes pode servir como um poderoso lembrete de que a luta contra o racismo é uma experiência compartilhada, reforçando a ideia de que, juntos, há força.

Através dessa narrativa, Ashanti também toca na ideia de empoderamento. O grupo Ubuntu não apenas proporciona um espaço de escuta, mas também contribui para a formação de uma identidade racial positiva, permitindo que ela e outros se vejam como agentes de mudança. Isso está em linha com as teorias de empoderamento racial, que defendem que a



construção de uma autoimagem positiva e a valorização da cultura negra são fundamentais para a resistência ao racismo.

Em resumo, a carta de Ashanti revela as complexidades da experiência racial desde a infância até a adolescência, abordando temas de autoaceitação, a dor do preconceito, e a importância da solidariedade e do empoderamento. Ela encapsula a luta contínua pela aceitação e a busca por um espaço onde a identidade negra seja celebrada e respeitada.

Meu caro, Ubuntu. Olá, aqui é o Bomani. Escrevi para dizer que é chato ver como mesmo depois de anos o racismo ele continua presente mesmo que "disfarçado", como foi o exemplo de uma "moça" (se não me engano faz ou estuda jornalismo) de uma das mesas de conversa que visitamos na Flica⁶ aqui na cidade esse ano de 2022. Ela contou um relato, que se não me engano, aconteceu com ela (acho eu que foi com ela) e que o cenário foi, que quando ela ia apresentar o programa, ela apresentava e usava movimentos demasiados com as mãos para poder até se sentir mais confortável, mas, a direção do programa acabou por reclamar com ela por causa disso, o que é algo sem lógica nem sentido nenhum, já que provavelmente não fazem isso com apresentadora brancas. Isso nos mostra como o racismo continuam tão presentes hoje quanto em tempos passados. (Bomani)

Na carta de Bomani, ele inicia sua reflexão sobre a persistência do racismo, destacando como ele se manifesta de forma disfarçada na sociedade contemporânea. A escolha da palavra "chato" para descrever sua frustração com essa realidade revela uma sensação de desgaste e impotência diante de um problema que parece não ter fim. Essa frustração é comum entre muitos que estudam e vivenciam o racismo, refletindo uma luta contínua contra uma opressão que se adapta e se oculta.

Bomani relata um episódio específico que presenciou envolvendo uma apresentadora, sugerindo que a forma como ela se expressava (movimentos das mãos) foi criticada, enquanto outras apresentadoras, presumivelmente brancas, não enfrentavam o mesmo tipo de censura. Essa crítica à atuação dela pode ser interpretada como uma forma de silenciamento de expressões culturais que são frequentemente associadas a indivíduos negros. O fato de ela se sentir mais confortável usando esses movimentos ressalta a necessidade de autenticidade e expressão pessoal, algo que o racismo frequentemente busca reprimir.

⁶ A Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA) é um festival literário anual que acontece na cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano, desde 2011. A edição sobre a qual retratamos nesta pesquisa foi a 10ª no ano de 2022, marcada pela valorização da diversidade e teve como tema "Liberdade, Literatura e Brasis", na qual tinha como convidados a Escritora Doutora Bárbara Carine, o ator Sulivã Bispo e a Apresentadora e Jornalista Luana Souza.

A experiência relatada por Bomani se alinha com os conceitos de racismo estrutural e institucional, onde as normas e práticas de instituições perpetuam a desigualdade racial. A crítica à apresentadora pode ser vista como um reflexo de normas culturais que desvalorizam a expressividade e a autenticidade da performance negra. Este episódio demonstra que, mesmo em ambientes que deveriam ser inclusivos, o racismo se infiltra nas interações e nas expectativas profissionais, sublinhando a hipocrisia das instituições que dizem promover a diversidade.

Comparando esta carta com as anteriores, como a de Ashanti, notamos que ambos os relatos tratam de experiências pessoais de racismo, mas a carta de Bomani expande o foco para o contexto social e institucional. Enquanto Ashanti fala sobre a dor e a luta pessoal em relação a julgamentos sobre sua aparência e cabelo, Bomani aborda a crítica institucional a uma performance negra. Ambos reconhecem a dor que o racismo causa, mas Bomani foca mais na observação crítica da sociedade em geral, evidenciando como o racismo ainda está presente de maneiras sutis e disfarçadas.

Além disso, a ideia de que "o racismo continua tão presente hoje quanto em tempos passados" na carta de Bomani ecoa a análise feita em cartas anteriores, onde os estudantes refletem sobre como suas vivências são influenciadas por um legado histórico de discriminação. Essa continuidade do racismo demonstra a necessidade de conscientização e resistência, que são enfatizadas nas discussões do grupo Ubuntu. Assim como as cartas de Lueji e Jafari mencionam suas lutas pessoais, a carta de Bomani reforça a ideia de que a luta contra o racismo é um esforço coletivo que também envolve a análise crítica das estruturas sociais que perpetuam essa opressão.

Em resumo, a carta de Bomani oferece uma visão crítica sobre a persistência do racismo na sociedade contemporânea, conectando suas observações a experiências vividas por outros, como Ashanti, Lueji e Jafari. Ao abordar a relação entre comportamento, identidade e instituições, ele amplia a discussão sobre racismo, destacando a importância de desafiar essas normas e de lutar por uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Meu caro Ubuntu,

Sou Aren. Durante muito tempo, acreditei que o racismo era uma sombra do passado, algo quase extinto. Mas, ao me aprofundar na sua proposta de pesquisa, percebi que essa não é a realidade. Ao explorar as notícias, deparei-me com histórias que me entristeceram profundamente: pessoas excluídas de campanhas publicitárias por causa da cor de sua pele e críticas injustas direcionadas a Halle Bailey, que, por ser negra, enfrenta ataques por dar vida a uma personagem que foi criada como branca.



Graças ao nosso grupo, consegui abrir os olhos para as mazelas que nos cercam. Sinto que é minha responsabilidade não apenas reconhecer essas injustiças, mas também lutar contra elas. Esse despertar não é fácil, mas é necessário. (Aren)

Na carta de Aren, o autor revela uma jornada de conscientização sobre o racismo que vai além de uma simples percepção superficial. Inicialmente, ele compartilha uma crença ingênua de que o racismo estava “quase extinto”, o que demonstra uma desconexão com a realidade vivida por muitos indivíduos da comunidade negra. Essa visão reflete uma perspectiva frequentemente encontrada em contextos privilegiados, onde a discriminação racial pode ser menos visível. Contudo, ao se aprofundar na pesquisa proposta pelo grupo, Aren inicia um processo de despertar crítico, reconhecendo a persistência do racismo nas práticas sociais e culturais contemporâneas.

Aren exemplifica essa realidade com casos específicos, como a exclusão de modelos devido à cor da pele e a recepção negativa enfrentada por Halle Bailey, uma atriz negra, ao interpretar uma personagem tradicionalmente branca. Essas referências não apenas sublinham a resistência do racismo na indústria do entretenimento, mas também evidenciam como padrões de beleza eurocêntricos ainda dominam as narrativas culturais. O desdém dirigido a Bailey não é apenas um ataque a uma artista, mas uma manifestação de um sistema mais amplo que marginaliza a representação negra em espaços visíveis.

A evolução do pensamento de Aren, ao reconhecer as "mazelas ao nosso redor", ilustra o papel do grupo como um espaço de formação de consciência racial. Teóricos como Patricia Hill Collins (2021) e bell hooks (2017) enfatizam a importância de ambientes de aprendizado coletivo para dismantelar preconceitos e promover a empatia. A carta de Aren é um exemplo poderoso de como a reflexão crítica, quando apoiada por uma comunidade, pode levar a uma maior compreensão das complexidades do racismo e suas manifestações diárias.

Em suma, a análise da carta de Aren revela não apenas um despertar individual, mas também uma reflexão coletiva sobre a necessidade de visibilidade e a luta contínua contra o racismo. Sua trajetória evidencia que a conscientização é um passo fundamental na busca por justiça racial e na valorização da identidade negra em todas as suas nuances.

*Meu caro Ubuntu,
Eu sou Dume. Para começar, é importante compartilhar que, antigamente, me sentia desconfortável ao estar próximo de pessoas brancas. Um trauma de infância me acompanhou, e eu frequentemente me perguntava o que pensavam de mim ou se eu realmente deveria estar ali, presente no mesmo espaço.
As discussões do UBUNTU me ajudaram a “superar” isso, de certa forma; têm me ajudado desde 2021. Comecei a perceber que não há nada de errado*



comigo e que não deveria me sentir assim. No entanto, não posso ignorar que já passei por episódios de racismo que me abalaram profundamente, deixando sequelas que perduraram por anos.

Eu amei e ainda amo a experiência de participar do nosso grupo. Apesar de não poder estar presente no próximo ano, pois terei que sair do colégio por questões financeiras, guardarei cada momento em meu coração. Ah, e digo e repito: sou Dume, nascido e criado em Cachoeira. Sou preto, tenho cabelo crespo e hoje tenho muito orgulho disso. Orgulho das minhas raízes, e sendo sincero, não poderia ser de outra forma.

Te devo muito, Ubuntu. Obrigado por ter encontrado você. (Dume)

Na carta de Dume, a temática do racismo é abordada através de uma jornada pessoal de autodescoberta e empoderamento. Ele começa reconhecendo um desconforto que sentia na presença de pessoas brancas, revelando um trauma de infância que, sem dúvida, é uma experiência compartilhada por muitos jovens negros que crescem em contextos sociais onde a branquitude é a norma. Esse sentimento de inadequação, descrito por Dume, destaca como o racismo estrutural e a exclusão racial podem impactar profundamente a autoestima e a identidade de indivíduos negros desde tenra idade.

Através das discussões promovidas pelo grupo UBUNTU, Dume encontra um espaço de acolhimento e reflexão que o ajuda a confrontar essas inseguranças. A afirmação de que “não tem nada de errado comigo” é um ponto de virada significativo, indicando que as conversas sobre racismo e identidade negra não apenas desmistificam preconceitos, mas também promovem um sentido de pertencimento. A importância desse ambiente é ressaltada por teóricos como Kimberlé Crenshaw (2014)⁷, que fala sobre a necessidade de criar espaços onde experiências marginalizadas possam ser compartilhadas e discutidas abertamente.

Os episódios de racismo que Dume enfrentou e as “sequelas” que isso deixou em sua vida revelam o impacto duradouro que a discriminação pode ter na saúde mental e emocional de uma pessoa. Esse reconhecimento da dor, acompanhado de uma declaração de orgulho por sua identidade negra, demonstra uma transformação positiva que pode ser atribuída ao apoio comunitário e à construção de uma narrativa mais saudável sobre quem ele é. A frase “sou Dume, nascido e criado em Cachoeira, sou preto, tenho cabelo crespo e hoje tenho muito orgulho disso” não é apenas um testemunho de resistência, mas também uma afirmação poderosa de identidade.

Dume finaliza sua carta com um agradecimento ao grupo UBUNTU, ressaltando como a coletividade pode ser um catalisador para a cura e o fortalecimento das identidades. Sua

⁷ Ver Texto de Bim Adewunmi. Tradução de Bia Cardoso. Publicado originalmente com o título: Kimberlé Crenshaw on intersectionality: “I wanted to come up with an everyday metaphor that anyone could use” no site New Statesman em 02/04/2014.



experiência sublinha a importância de iniciativas que promovam a discussão sobre racismo e a valorização da cultura negra, especialmente em contextos educativos. A trajetória de Dume exemplifica como a construção de uma identidade positiva e a superação de traumas raciais podem ser facilitadas por espaços que promovem a representatividade e a solidariedade entre os membros da comunidade.

Assim, a carta de Dume é um relato inspirador que encapsula a luta contra o racismo e a busca pela aceitação de si mesmo. Ela enfatiza a necessidade de diálogos abertos sobre raça, a construção de autoestima e a importância de encontrar apoio em comunidades que valorizam a diversidade e a identidade negra.

*Meu caro Ubuntu,
Sou Alika, uma menina preta, filha de pais pardos. Porém, isso não me poupou do racismo que venho enfrentando, inclusive dentro da minha própria família. Muitas vezes, recebi críticas sobre meu cabelo, meus lábios e meu nariz, como se esses traços fossem algo a ser envergonhado.
Poxa... foram anos de luta para me aceitar, e ainda estou no processo de aceitação do meu cabelo. Na infância, as perguntas cortavam como lâminas: "Você é realmente filha da sua mãe?" A pergunta vinha, mesmo sabendo que minha mãe, embora parda, tinha traços brancos—nariz e cabelo—e nunca passou por experiências de racismo.
Essas experiências deixaram marcas profundas em meu coração. A busca por aceitação, tanto em mim mesma quanto no olhar dos outros, ainda é uma jornada difícil, mas estou aprendendo a valorizar minha identidade. Graças ao Ubuntu, percebo que não estou sozinha nessa luta. (Alika)*

A carta de Alika revela a complexidade do racismo e da aceitação da identidade negra dentro de contextos familiares e sociais, destacando como a discriminação racial pode se manifestar de formas sutis e dolorosas. Desde o início, Alika identifica sua posição como uma “menina preta filha de pais pardos”, o que já implica em uma discussão sobre colorismo, um conceito que se refere à discriminação baseada em tons de pele e características físicas. Ao mencionar que sofreu racismo até mesmo dentro de sua própria família, Alika evidencia como as dinâmicas familiares podem perpetuar preconceitos raciais, criando um ambiente onde a aceitação e a valorização da própria identidade são frequentemente questionadas.

A crítica constante sobre seu cabelo, lábios e nariz não apenas reflete um estigma social ligado aos padrões de beleza eurocêtricos, mas também ressalta a luta interna de Alika para aceitar sua aparência. O fato de ela ter demorado anos para se aceitar indica o impacto negativo que tais críticas podem ter na autoestima e na identidade de uma jovem negra. Essa luta é um eco das ideias propostas por bell hooks e outras teóricas feministas negras, que discutem como a sociedade molda as percepções de beleza e valor, e como isso afeta a saúde emocional de mulheres negras.



O questionamento sobre sua filiação, em relação à sua aparência em comparação com a de sua mãe, expõe a forma como a aparência física pode se tornar um marcador de pertencimento, levando a questionamentos sobre identidade e aceitação. Essa situação é emblemática das dinâmicas de exclusão que muitas pessoas negras enfrentam em contextos onde a branquitude é vista como norma ou padrão de beleza.

Além disso, o fato de sua mãe não ter sofrido racismo, apesar de suas características pardas, indica a maneira como a percepção do racismo pode variar de acordo com as experiências individuais de cada pessoa. Alike traz à tona a ideia de que a aceitação e a valorização da identidade negra não devem ser baseadas apenas na aparência, mas sim em uma compreensão mais profunda de ancestralidade e da rica diversidade que compõe a população negra.

A carta também sugere que o processo de aceitação do cabelo, um aspecto central da identidade afro-brasileira, é um desafio contínuo que muitos enfrentam devido a padrões de beleza impostos. O cabelo, especialmente quando é crespo ou cacheado, muitas vezes é alvo de crítica e discriminação, reforçando a necessidade de diálogos sobre aceitação e valorização da diversidade capilar entre os negros.

Por fim, a carta de Alike é uma reflexão profunda sobre como o racismo pode se manifestar nas relações familiares e na luta individual pela aceitação. Sua experiência destaca a importância de um espaço seguro como o grupo UBUNTU, onde discussões sobre raça e identidade podem ser realizadas, permitindo que jovens como Alike encontrem apoio e, finalmente, abracem sua verdadeira essência.

As cartas que discutem o racismo revelam a profundidade e a complexidade das experiências vividas por jovens negros, que enfrentam não apenas discriminação e estigmas sociais, mas também lutam contra preconceitos enraizados até mesmo em seus círculos familiares. Essas narrativas evidenciam como a opressão racial molda a autoestima e a percepção de identidade, criando um ambiente onde a aceitação e o orgulho pela própria história e aparência muitas vezes são desafiados.

Contudo, ao compartilhar suas vivências no grupo UBUNTU, esses jovens começam a desmistificar as crenças limitantes e a celebrar suas singularidades. Esse processo de superação e reconciliação com suas identidades negras abre espaço para uma transição natural para as cartas que abordam a temática da identidade, onde a autoaceitação e o reconhecimento da ancestralidade emergem como forças poderosas para a construção de uma identidade positiva e forte. Assim, essas experiências de racismo se entrelaçam com as narrativas de afirmação e



valorização da identidade, reforçando a importância do pertencimento e da coletividade na busca por uma verdadeira autovalorização.

1.1.2 E quem você é?

O tema da identidade é um dos pilares centrais das discussões que surgiram nas cartas dos estudantes do grupo Ubuntu, revelando-se como um espaço de reflexão profunda sobre como a cor da pele, o cabelo e os traços físicos impactam diretamente a autopercepção e a aceitação pessoal. Nas cartas, os participantes se deparam com as múltiplas camadas de suas identidades raciais, muitas vezes em confronto com padrões estéticos hegemônicos impostos pela sociedade. Esses jovens, ao longo dos encontros e das leituras realizadas, como a de *O Olho Mais Azul* de Toni Morrison, questionam as representações limitadas da negritude e como a internalização dessas construções impacta sua autoestima e sua relação com o mundo. Através dessas trocas, emergem narrativas de resistência, descobertas de pertencimento e reconhecimento da complexidade da identidade negra em uma sociedade estruturada pelo racismo e pelos preconceitos.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Luena. O meu olho mais azul, era querer ser igual a boneca Barbie. Mas, por que eu tinha que ser igual a ela? Se eu era e sou maravilhosamente linda do jeitinho que Deus me fez? Por causa dos padrões impostos a nós como forma de nos reprimir. Agora eu sei que não preciso ser igual as bonecas padrões, eu sou uma boneca perfeita e sem defeitos, mesmo sendo diferente das demais. Não importa se eu tenho a cor mais escura, cabelo encaracolado, nariz mais largo, boca mais grossa, eu sou quem devo ser e não preciso mudar por imposições desnecessárias, mas sim, se eu quiser dar uma nova cara a mim mesma.

O preconceito enraizado na sociedade, faz parte de uma construção absurda criada por pessoas nojentas. E o que devemos fazer, é não seguir com esse ensinamento medíocre, devemos elevar nossa voz por onde passamos e mostrar o que e quem somos. (Luena)

Na carta de Luena, o tema central é a construção de identidade em confronto com padrões de beleza eurocêntricos, simbolizados pela figura da boneca Barbie. A frase "o meu olho mais azul" faz uma referência direta à obra *O Olho Mais Azul* de Toni Morrison, na qual a personagem Pecola internaliza a ideia de que a beleza e o valor pessoal estão vinculados à aparência branca e de olhos claros. No entanto, ao contrário de Pecola, que sucumbe à pressão de desejar uma estética que lhe é inalcançável, Luena reconhece e rejeita esses padrões, afirmando sua beleza natural e, por extensão, sua identidade.



A reflexão sobre as características físicas — "cor mais escura, cabelo encaracolado, nariz mais largo, boca mais grossa" — ressalta o processo de aceitação de traços que são marginalizados e subvalorizados pela sociedade. Luena reconhece que a imposição desses padrões tem um efeito opressor e repressivo, e que a rejeição deles é um ato de resistência e empoderamento. Ela se distancia da necessidade de corresponder a esses modelos ao declarar que "não preciso mudar por imposições desnecessárias, mas sim, se eu quiser". Essa autonomia sobre o próprio corpo e imagem é um passo fundamental na construção de uma identidade positiva e autoafirmada.

O preconceito, para ela, é algo enraizado em uma sociedade que perpetua estigmas por meio de construções sociais "nojentas", o que implica uma crítica não apenas ao racismo, mas ao racismo institucionalizado, que opera por meio de mecanismos como a mídia, os brinquedos e a cultura popular. A resposta de Luena a essa opressão é a elevação da voz, um chamado à representatividade e à autoafirmação. Ao romper com os padrões que ela antes desejava seguir, a jovem passa a reivindicar uma identidade baseada em sua singularidade, sem precisar buscar validação fora de sua própria experiência.

Essa carta, assim como outras que discutem identidade no grupo de estudos Ubuntu, demonstra um despertar para a representatividade e para a importância de afirmar quem se é, em oposição aos ideais externos que tentam moldar a autoestima e o valor dos indivíduos negros. Luena traz uma perspectiva forte e crítica sobre a relação entre estética e identidade, sublinhando a importância de se libertar dessas amarras para a construção de um "eu" que não precisa se ajustar a expectativas alheias.

Meu caro, Ubuntu,

Eu sou Dyami, e algo que me chamou muita atenção em uma das nossas reuniões foi a fala da jornalista Luana, na Flica. Ela disse que não briga por representação, mas sim por representatividade. Suas palavras me impactaram, especialmente quando mencionou que vive com a desconfiança de si mesma, se questionando se está sendo boa o suficiente, porque sabe que não tem o corpo padrão, nem a voz padrão. Isso me tocou, porque eu também me faço essa pergunta, principalmente em relação à minha profissão, onde sei que muitos me julgam, assim como sempre fizeram.

Ela compartilhou que, por três anos, pensou em desistir, mas, ao se olhar no espelho, encontra forças para continuar. Eu também já pensei em desistir várias vezes, mas Deus sempre me dá forças para seguir em frente, apesar das dificuldades.

Luana falou de como as mulheres negras, mesmo fazendo o que amam, têm que enfrentar piadas e comentários maldosos. Isso me faz pensar: será que eu vou conseguir passar por tudo isso?

Contigo, Ubuntu, tive uma experiência que me ajudou a crescer. Aprendi tanto como mulher preta e aprendi a me valorizar mais, mesmo que ainda

esteja nesse processo. Infelizmente, às vezes, ainda sinto que não me valorizo o suficiente, mas agora sei que não estou sozinha nessa jornada.(Dyami)

Na carta de Dyami, a questão da identidade e da representatividade é central, e seu relato é atravessado por um sentimento de dúvida sobre sua adequação dentro de uma sociedade que impõe padrões estéticos e comportamentais. A jornalista Luana, mencionada no texto, traz uma distinção importante entre representatividade e representação, algo que reflete o desconforto que muitas mulheres negras sentem ao perceber que suas identidades estão fora dos padrões normativos estabelecidos pela sociedade branca.

Essa discussão sobre padrões, especificamente em relação ao corpo e à voz, revela a exclusão de pessoas negras de espaços profissionais, sobretudo aqueles que envolvem a mídia e a cultura visual. Segundo a teórica bell hooks (2017), a representação de pessoas negras na mídia muitas vezes perpetua estereótipos que desumanizam essas pessoas, em vez de possibilitar uma verdadeira pluralidade de experiências e corpos negros sendo valorizados. A ideia de Luana sobre "não brigar por representação, mas por ser representatividade" ecoa a crítica de hooks sobre o fato de que ter pessoas negras em certos espaços não é suficiente; é necessário que essas representações sejam genuínas, plenas e que desafiem os estereótipos limitadores.

No caso de Dyami, a angústia que ela expressa ao se perguntar se será capaz de suportar as piadinhas e as críticas direcionadas ao seu corpo e voz ecoa a sensação de vulnerabilidade e invisibilidade que muitas mulheres negras enfrentam em suas carreiras. Stuart Hall (2006), ao discutir identidade, aponta que ela é um processo em constante construção, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais. Para Dyami, a busca por afirmação de sua identidade enquanto mulher negra em um espaço que a julga e rebaixa constantemente reflete essa luta contínua por aceitação e reconhecimento de sua individualidade e valor.

Por fim, o apoio que Dyami encontra no grupo Ubuntu ajuda-a a se reconectar com sua identidade e a valorizar quem ela é, mostrando a importância de espaços de fortalecimento coletivo para a construção de identidades positivas.

Meu caro, Ubuntu,

Eu sou Widelene, e contigo, descobri que a questão de raça não é apenas sobre a cor da pele que carrego, mas sobre uma ancestralidade que me persegue, que me define e me limita. É uma corrente negra, feminina, que me prende a uma história de luta que eu não escolhi, mas que me foi entregue. Há um peso nisso. Não é fácil. Penso muito naquilo que ouvi da jornalista Luana na Flica. Ela disse que, para nós, negros, não basta sermos presença. Não é sobre estarmos nos lugares, mas sobre sermos vistos, sermos representatividade. Mas será que algum dia seremos, de verdade? Sinto que, por mais que avancemos, o negro ainda é visto como a sombra



de uma ameaça, como algo à margem. Por que temos que lutar tanto para sermos aceitos no que já deveria ser nosso direito? Esse pensamento me sufoca.

Quando entro em espaços onde antes só os brancos podiam estar, não me sinto vitoriosa. Sinto a resistência em cada olhar, em cada comentário não dito, mas percebido. Sim, ocupamos espaços, mas a que custo? Trazer essa história de resistência e luta cansa. Saber que, por trás de cada conquista, há uma dor coletiva que carrego comigo... Isso dói.

A visita à comunidade quilombola de Santiago do Iguape me mostrou tanto. Vi mulheres fortes, guerreiras, que lutam todos os dias por um lugar ao sol, mas também vi o cansaço em seus olhos. Elas não dizem, mas ele está lá, no fundo. Uma batalha que parece não ter fim. Me pergunto se algum dia elas — ou nós — sentiremos que pertencemos, que somos mais do que a resistência, que somos simplesmente o que deveríamos ser: pessoas. Mulheres. Negras. Donas de nossa história. (Widelene)

Na carta de Widelene, questões de *identidade*, *gênero* e *ancestralidade* se entrelaçam de forma poderosa, refletindo sua compreensão de si mesma enquanto mulher negra em uma sociedade marcada pelo racismo e o machismo. Ela reconhece que sua identidade não é apenas racial, mas também profundamente marcada pela sua ancestralidade e pela luta histórica das mulheres negras.

A ideia de que a identidade negra é uma *corrente feminina* nos remete à noção de que a resistência das mulheres negras é uma força contínua e histórica, muitas vezes subestimada, mas fundamental na construção de novas gerações. Aqui, a ancestralidade não é apenas uma herança cultural, mas um compromisso com a luta e a resistência, conforme discutido por autores como Lélia Gonzalez (2020) e bell hooks (2017). Gonzalez, em particular, explora o papel das mulheres negras na luta contra o racismo e o machismo, enfatizando como suas experiências são profundamente ligadas à ancestralidade africana e à luta por representação e visibilidade.

Widelene também aborda a questão da *representação* e da importância de negros e negras ocuparem espaços que tradicionalmente eram destinados apenas a brancos. Esse ponto ecoa as discussões de teóricos como Frantz Fanon (2020), que analisou a maneira como as imagens de pessoas negras são frequentemente distorcidas pela colonização e pelo racismo estrutural. A presença de negros e negras em espaços de poder e visibilidade é, portanto, uma forma de *resistência*, que desafia o racismo e o machismo.

Além disso, Widelene reconhece as dificuldades que as mulheres negras enfrentam no cotidiano, mencionando que, ao realizar o mesmo trabalho que uma mulher branca, a sua experiência é diferente. Isso remete à interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), que sugere que raça, gênero e outras identidades se cruzam e criam experiências únicas de opressão. Ser uma mulher negra significa carregar não apenas o peso da



discriminação racial, mas também o do sexismo, tornando sua experiência de vida diferente da de mulheres brancas.

Finalmente, a visita à comunidade quilombola de Santiago do Iguape fortalece sua conexão com a ancestralidade. O contato com as mulheres quilombolas e sua luta pela afirmação das raízes revela a importância de reconhecer e se inspirar nas histórias de resistência de outras mulheres negras. Assim, Widelene constrói uma visão de si mesma que se ancora na ancestralidade e na luta contínua de suas antecessoras, entendendo sua identidade como parte de uma linhagem histórica e de um processo de resistência contra a marginalização.

Meu caro, Ubuntu. Sou o Danso, e hoje me encontro pensando em como o passado se desenrolou em mim. Quando criança, não me aceitava. Olhava para minha pele com um desconforto que não compreendia e sentia que algo estava errado. Lembro das palavras de minha mãe, uma tentativa de me acolher, de me resgatar. Ela sempre repetia, com um olhar firme e triste: "Sua cor é linda, você é lindo". Mas a criança que eu era, perdida nas percepções que o mundo me impunha, não conseguia acreditar.

Houve um momento em que, olhando para ela e para mim, perguntei, sem saber o peso da pergunta: "Mãe, por que minha cor não é normal?". A dor que isso trouxe ao rosto dela ficou gravada em mim, mesmo que, na época, eu não compreendesse a profundidade dessa dor. Minha mãe, incansável, sempre me ajudou a entender que minha pele, minhas origens, eram valiosas. Mas o peso do mundo é grande, e só agora, depois de tantos encontros no grupo, consigo ver com clareza o que ela sempre quis que eu visse.

O Ubuntu trouxe algo que eu não sabia que precisava. Aqui, as conversas me deram um novo olhar sobre quem sou. Cada discussão, cada partilha de história, me ajudou a tecer uma aceitação que minha mãe havia começado, mas que eu ainda precisava terminar. Aprendi a lidar com o preconceito, a reconhecer as microagressões que antes me escapavam. Entendi a história do meu povo, as lutas e resistências que correm no sangue que carrego.

Hoje, olho para trás e vejo aquele menino, confuso, buscando algo que sempre esteve dentro de si. O grupo me deu o que faltava: uma ponte entre minha história e meu presente. E não sou só eu. Tenho certeza de que o Ubuntu ajudou a abrir os olhos de outros também, a verem com mais profundidade o que a pele, a história e a identidade realmente significam.

Mas ainda há uma melancolia que persiste, um eco do que senti naquela infância, do que outros ainda sentem. A aceitação é uma jornada, e embora eu tenha caminhado muito, sei que ainda há mais por percorrer. (Danso)

A carta de Danso reflete um processo de *identidade* e *autoaceitação* profundamente vinculado à experiência da negritude e aos impactos do racismo internalizado na infância. O relato de sua fala infantil – "mãe, por que minha cor não é normal?" – evidencia uma rejeição da própria identidade racial, um fenômeno explorado por Frantz Fanon (2020) em sua obra "*Pele Negra, Máscaras Brancas*". Fanon discute como o racismo leva indivíduos negros a internalizarem sentimentos de inferioridade em relação aos padrões brancos, criando uma luta constante entre a aceitação de sua identidade e o desejo de se conformar a um ideal hegemônico.

No caso de Danso, o papel de sua mãe na construção de uma visão positiva da própria identidade foi crucial. Ela representa a *representação familiar positiva*⁸, uma ideia que bell hooks (2020) destaca em suas obras sobre o amor como ato político e resistência. O apoio materno se torna uma ferramenta essencial para a desconstrução dos estigmas raciais que Danso enfrentou na infância, possibilitando que ele comece a se aceitar como é.

Além disso, o grupo Ubuntu atuou como uma extensão desse processo de revalidação de si mesmo, oferecendo a Danso e aos outros estudantes um espaço de fortalecimento e acolhimento. Através das discussões e aprendizados coletivos, Danso e seus colegas foram capazes de se reconectar com suas histórias e origens, promovendo um ambiente de conscientização e empoderamento.

A experiência de Danso ilustra a proposta de Fanon de que a aceitação da própria identidade é um ato de resistência contra as imposições do racismo. O grupo não apenas facilitou essa aceitação individual, mas também proporcionou um impacto coletivo, transformando a percepção de outros estudantes sobre questões raciais. Esse processo destaca a importância do espaço comunitário na redefinição das identidades marginalizadas, conforme o conhecimento e a conscientização sobre a história e a cultura do povo negro se tornam elementos centrais na luta contra a opressão racial.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Lovelie, e hoje as memórias pesam como nuvens cinzentas no horizonte. Não consigo esquecer a sensação de ser constantemente julgada pelo meu cabelo, como se algo em mim estivesse fora de lugar, como se a natureza de quem sou fosse um erro a ser corrigido. Por tantas vezes, pensei em alisá-lo, em me desfazer das minhas raízes, simplesmente para silenciar as vozes que, de tantas direções, insistiam em me dizer que meus cachos não me pertenciam, que não eram para mim.

Há uma cena que ainda me assombra, uma lembrança que parece cravada em mim: uma mulher, com um sorriso que parecia tão inocente, olhou para mim e disse: "Nisso você não deu sorte, sua mãe com cabelo liso e você nasceu com esse cabelo". Como se a minha herança, a beleza que trago comigo, fosse algo que me faltava, um erro do destino. Desde aquele dia, uma pergunta ecoa em minha mente: até quando? Até quando as pessoas vão insistir em um padrão que nos sufoca, que nega nossa diversidade e tenta nos moldar à imagem de algo que nunca fomos?

Não entendo por que o liso é visto como a norma, como a única forma de beleza. Por que o mundo é tão rápido em abraçar um padrão e tão lento em aceitar o que é diferente? O cabelo crespo, cacheado... Por que são tratados como algo à parte, como se fossem um erro que precisa ser consertado? As palavras daquela mulher me feriram profundamente, mas foi aqui, contigo, Ubuntu, que comecei a curar essas feridas. Aos poucos, estou aprendendo a valorizar cada cacho, cada ondulação que nasce da minha cabeça como uma manifestação única de quem sou.

⁸ Ver - HOOKS, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020. HOOKS, bell



Ainda dói, ainda pesa. Mas hoje, mais do que nunca, entendo que minha beleza não está em se adequar às expectativas dos outros, mas em abraçar o que é meu, o que é nosso. (Lovelie)

A carta de Lovelie reflete a luta por *autoaceitação* e *identidade* em meio a uma sociedade que impõe padrões de beleza eurocêntricos, especialmente no que diz respeito aos cabelos. O desejo de alisar o cabelo, mencionado por Lovelie, é um exemplo claro do *colorismo* e da pressão social que muitas pessoas negras enfrentam para se conformar a ideais de beleza que privilegiam características associadas à branquitude. Essa experiência de Lovelie se alinha com as discussões de bell hooks em *"E eu não sou uma mulher?"* (2019), onde a autora explora como a cultura dominante marginaliza os traços associados à negritude, criando uma hierarquia estética que valoriza o cabelo liso em detrimento do cabelo crespo ou cacheado.

O comentário que Lovelie recebeu de outra mulher – “nisso você não deu sorte, sua mãe de cabelo liso e você nasceu com esse cabelo” – é um exemplo típico da internalização de estigmas que associa a beleza e o valor a padrões específicos. Este tipo de comentário não só deslegitima a beleza dos cabelos cacheados, mas também reforça a ideia de que a aparência física é um reflexo de sorte ou destino, perpetuando a ideia de que o cabelo liso é superior.

Lovelie questiona a perpetuação de uma narrativa que favorece o cabelo liso, evidenciando um desejo de transformação na percepção social sobre a beleza dos cabelos crespos e cacheados. Essa luta não é apenas pessoal, mas também coletiva, pois muitos indivíduos compartilham experiências semelhantes de luta contra a discriminação e a exclusão. Como observado por Angela Davis em *"Mulheres, raça e classe"* (2016), a luta pela autoaceitação e valorização da identidade racial é fundamental para a emancipação e empoderamento das mulheres negras.

A carta de Lovelie é, portanto, uma manifestação de resistência contra os padrões de beleza impostos e um convite à valorização da diversidade capilar. Através da reflexão e da conscientização, ela propõe um desafio à sociedade: reconhecer e celebrar a beleza dos cabelos crespos e cacheados como parte integral da identidade negra, promovendo um espaço onde todas as formas de beleza são aceitas e celebradas. Esse processo é vital para o fortalecimento da autoestima e da identidade entre as pessoas negras, contribuindo para uma mudança cultural que valoriza a diversidade e a autenticidade.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Imani. Sofro preconceito pelo meu cabelo. Já passei por transição e foi bem difícil. Tenho pele parda, mas sei que sou negra. Esses dias após uma das discussões no grupo, eu fiquei refletindo: Uma pessoa de pele clara que não aceite o seu olho escuro pode colocar uma lente mais clara, se não aceitar o seu cabelo afro, pode alisa-lo, porém, uma vez negro, uma vez nascido com a pele mais escura, não tem como mudar. É a característica

que mais chama atenção, principalmente daqueles que não tem a consciência de que somos todos iguais independente do que somos por fora. E também é como o professor Emerson Monteiro falou, quanto mais retinta for a cor de pele, maior o preconceito. Minha mãe tem a pele retinta e não preciso nem falar não é? (Imani)

A carta de Imani aborda de maneira contundente a intersecção entre *identidade*, *gênero* e *racialização*, destacando as experiências de preconceito que ela e sua mãe enfrentam em função de suas características físicas, especialmente o cabelo e a cor da pele. A transição capilar que Imani menciona é um processo repleto de significados e desafios, representando não apenas uma mudança estética, mas também uma jornada de autoconhecimento e aceitação. Essa experiência é frequentemente acompanhada por um desejo de se alinhar a padrões de beleza que valorizam o cabelo liso, um reflexo de ideais eurocêtricos que deslegitimam a beleza natural dos cabelos afro.

A declaração de que "uma vez negro, uma vez nascido com a pele mais escura, não tem como mudar" revela uma profunda conscientização sobre a fixidez da identidade racial e as consequências que isso traz para as pessoas negras. Essa reflexão ressoa com os argumentos de *Frantz Fanon (2020)*, onde ele discute a experiência de ser negro em uma sociedade que privilegia a branquitude, enfatizando a luta interna que muitos negros enfrentam ao tentarem reconciliar suas identidades com as expectativas sociais.

Imani também faz uma conexão entre a cor da pele e o nível de preconceito que as pessoas enfrentam, o que alinha sua experiência com a teoria do *colorismo*. A observação do professor Emerson Monteiro sobre a maior discriminação enfrentada por pessoas de pele retinta é um lembrete de como as estruturas de poder e opressão são complexas e multifacetadas, criando um sistema em que a cor da pele determina não apenas a aceitação social, mas também as oportunidades e a visibilidade.

Além disso, a referência ao olhar dos outros e à falta de consciência sobre a igualdade entre as pessoas sugere uma crítica à desumanização que muitas vezes acompanha a experiência racial. A frase “independente do que somos por fora” aponta para um desejo de que a sociedade reconheça a humanidade comum que permeia todas as identidades, independentemente da cor da pele ou da textura do cabelo. Imani também aponta para a influência de sua mãe, que tem pele retinta, indicando a importância da ancestralidade e do legado familiar na formação de sua identidade. Essa conexão gera um espaço de resistência e apoio, onde a aceitação e o amor próprio podem florescer em meio a um ambiente hostil.

Assim, a carta de Imani se torna um poderoso testemunho da luta pela *identidade* e *autoaceitação* dentro de um contexto de *preconceito* racial e *gênero*. Sua reflexão não apenas



encapsula os desafios enfrentados, mas também a resiliência e a força que surgem da consciência racial e do amor-próprio, criando um espaço para a reivindicação de sua identidade única e inegociável.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Darline. Devido as discussões do encontro do grupo me fez enxergar as coisas de maneira mais ampla nas quais ainda tinha dúvidas e com tantos depoimentos, leituras e infinidade de experiências que levarei para minha vida e que ensinarei a minha irmã a como lidar e ir em busca dos seus direitos. Os encontros no grupo interferiram na minha identidade de maneira muito reflexiva, onde parei para me questionar sobre tudo em minha volta, todas as situações que passei e presenciei, e a partir desses conhecimentos eu comecei a me enxergar de outra forma reconstruindo a minha identidade no mundo e também reconhecendo o outro em minha volta, pois antes eu tinha muita dificuldade de me aceitar, aceitar os meus verdadeiros traços, o meu cabelo cacheado, a minha origem e a dos meus antepassados, mas com o tempo e as discussões no grupo fui desconstruindo isso. (Darline)

Na carta de Darline, há uma reflexão profunda sobre a construção da *identidade* e o processo de *autoaceitação*, temas centrais nas discussões sobre raça, gênero e ancestralidade. Através das experiências compartilhadas no grupo Ubuntu, Darline não apenas reavaliou sua própria identidade, mas também começou a entender o papel que suas experiências e as de sua família desempenham em sua percepção de si mesma.

A menção de Darline sobre a influência dos encontros do grupo em sua maneira de ver as coisas remete à obra de *bell hooks*, especialmente em *"E eu não sou uma Mulher?"* (2019), onde ela discute a importância do diálogo e da troca de experiências na formação da identidade de mulheres negras. Para hooks, a construção da identidade é um processo social e histórico, moldado por interações comunitárias e pelos desafios enfrentados ao longo do tempo. Assim, o grupo Ubuntu se torna um espaço de resistência e aprendizado, permitindo que Darline e outras participantes reflitam sobre suas identidades em um ambiente seguro.

A desconstrução das inseguranças de Darline em relação a seus "verdadeiros traços" e seu "cabelo cacheado" reflete a teoria do *colorismo* e as discussões de *Frantz Fanon* (2020). Em *"Pele Negra, Máscaras Brancas"*, Fanon analisa a interiorização do racismo e como as características físicas associadas à negritude podem ser vistas como marcas de inferioridade em uma sociedade que privilegia a branquitude. A jornada de autoaceitação de Darline, onde ela começa a valorizar suas raízes e sua aparência, é uma forma de resistência a essas normas sociais opressivas.

Além disso, a ideia de reconhecer o outro em seu entorno é fundamental para a formação de uma identidade coletiva e inclusiva. Essa noção ecoa as ideias de *Stuart Hall* (2006), que



defende que a identidade é uma construção dinâmica e relacional, moldada por experiências e contextos sociais. A capacidade de Darline de enxergar não apenas a si mesma, mas também as histórias e as lutas de outros ao seu redor, representa um avanço significativo em seu processo de identificação.

A promessa de Darline de ensinar sua irmã a "ir em busca dos seus direitos" também indica um movimento de empoderamento e continuidade. A luta pela aceitação e pelo reconhecimento da identidade não é apenas uma busca individual, mas também um legado que pode ser passado adiante. Essa ideia é reforçada pelas discussões sobre ancestralidade e comunidade, que ressaltam a importância de se reconhecer e valorizar as histórias que nos precedem.

Em resumo, a carta de Darline é uma poderosa manifestação do crescimento pessoal e da transformação que pode ocorrer quando se engaja em discussões significativas sobre identidade, autoaceitação e ancestralidade. Ao incorporar as vozes e as experiências do grupo, ela se insere em um processo contínuo de aprendizado e desconstrução, que não apenas a beneficia, mas também contribui para a formação de uma nova geração que busca seus direitos e valoriza sua verdadeira identidade.

Meu caro, Ubuntu. Sou Bahati. Posso abordar o tema do livro "olho mais azul"? A maioria das pessoas pretas, tem seu olho mais azul, sonhou em ter a pele clara, os olhos claros, cabelo liso para se adequar ao "padrão". Já ocorreu comigo quando era mais nova eu queria ser branca, ter um olho azul, ter um cabelo liso ou com os cachos mais abertos. Eu alisava o cabelo para poder me sentir "melhor", Hoje eu me aceito da forma que eu sou, meu cabelo, minha cor é minha identidade, algo que eu sei que não posso mudar, posso sim mudar de visual mas eu sei que meu cabelo é crespo, afro e isso não muda. Na minha visão cada pessoa sai diante uma discussão com uma experiência e a minha experiência com os debates foi em questão de entender que eu sou assim e tenho que me aceitar, se eu não me reconhecer ninguém vai poder fazer isso por mim. (Bahati)

Na carta de Bahati, a autora expressa uma jornada de autoaceitação e reflexão sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade, que muitas vezes marginalizam a estética negra. A sua menção ao desejo de ter "peles claras" e "olhos azuis" revela como esses padrões de beleza ocidentais podem criar um impacto profundo na formação da identidade, especialmente entre jovens mulheres negras. Este fenômeno de aspirar a características que não correspondem à própria identidade racial está intimamente relacionado ao conceito de *autoalienação*, onde o indivíduo se distancia de sua própria cultura e características em busca de uma aceitação social.

Bahati relata uma experiência pessoal de alisamento do cabelo, que é uma prática comum entre muitas mulheres negras como uma forma de se adequar a padrões estéticos que



favorecem o cabelo liso em detrimento do cabelo afro ou crespo. Essa prática é uma manifestação externa de uma luta interna pela aceitação e pela identidade. No entanto, a transformação que Bahati descreve — de uma busca pela conformidade para uma aceitação genuína de sua identidade — é um passo significativo em direção à valorização de suas raízes e do que realmente representa.

Além disso, a afirmação de que "se eu não me reconhecer, ninguém vai poder fazer isso por mim" destaca uma importante tomada de consciência que é essencial para a construção da identidade. Essa frase ressoa com a ideia de que a validação externa é insuficiente sem uma compreensão interna e uma aceitação de quem realmente somos. Essa autovalorização é vital para o empoderamento, especialmente em contextos onde a negritude é frequentemente desvalorizada.

A experiência de Bahati com os debates no grupo Ubuntu ilustra o poder da troca de experiências e a importância do reconhecimento coletivo na formação da identidade. Ao compartilhar suas lutas e conquistas, ela não apenas valida sua própria jornada, mas também contribui para um espaço em que outras pessoas podem se sentir inspiradas a aceitar e valorizar sua própria identidade. Este aspecto do aprendizado comunitário é fundamental para dismantlar os padrões de beleza que marginalizam e oprimem.

Em suma, a carta de Bahati é uma poderosa declaração de autoaceitação e resistência contra os padrões de beleza normativos que desconsideram a riqueza e a diversidade da experiência negra. Sua jornada de autoconhecimento não só fortalece sua identidade pessoal, mas também serve como um modelo inspirador para aqueles que ainda lutam para encontrar e valorizar sua verdadeira essência.

Meu caro, Ubuntu. Eu sou o Leke, e hoje carrego um peso que se estende além do que se vê. Aprendi contigo que ser negro, nesta sociedade, é carregar uma carga dobrada, mesmo quando o racismo se esconde atrás de sorrisos ou de silêncios. Há uma dor que muitos não conseguem ver, mas que nós sentimos em cada canto, até mesmo nos espaços onde achamos que podemos ser livres – como nos jogos online. Quando crio um personagem que reflete meus traços, a cor da minha pele, ouço insultos que me atingem diretamente. Falam “macaco” ou “carvão”, e, de repente, o jogo deixa de ser uma fuga e se torna um reflexo cruel da realidade.

Nunca sofri racismo cara a cara, no dia a dia, mas na internet, naqueles momentos em que queria apenas me divertir, senti o golpe. A dor que vem de um avatar que compartilha de minha cor, de meus traços, e ainda assim é alvo de tanto ódio. Fica claro, mais uma vez, que ser negro incomoda. Não importa se somos ricos ou pobres, nossa simples presença é suficiente para abalar aqueles que não conseguem nos enxergar como iguais.

Há uma frase de Martin Luther King que sempre me marcou: "Para criar inimigo não é necessário declarar guerra, basta dizer o que pensa." E como



essa verdade ressoa em mim... A cor da nossa pele, o cabelo crespo, as características que carregamos com tanto orgulho e história, tudo isso ainda é motivo de desconforto para muitos. Percebi, através de ti, Ubuntu, que o racismo nem sempre precisa gritar – ele pode se esconder nos detalhes, nas ausências, nas omissões.

Vejo que em muitos espaços ainda não há negros ocupando todas as funções, que o racismo "escondido" se faz comum. Sei que sou um dos afortunados, com acesso à educação e oportunidades, mas e os outros? Aqueles que não tiveram a mesma sorte? Esse pensamento me inquieta. Quero que as coisas mudem.

O grupo me fez enxergar muito além do que eu conhecia. Percebi que o Ubuntu não é apenas um espaço de acolhimento, mas um espelho que reflete a nossa história, a nossa raça. E é aqui que, pouco a pouco, aprendo a aceitar quem sou, a amar meu cabelo crespo, a valorizar a essência que carrego. (Leke)

Na carta de Leke, a experiência de vivenciar o racismo, mesmo que em contextos virtuais, destaca a persistência e a onipresença das manifestações racistas na sociedade contemporânea. O uso de insultos raciais, como “macaco” ou “carvão”, durante jogos online, serve como um lembrete contundente de que a negritude, mesmo em ambientes digitais, é frequentemente alvo de discriminação e desumanização. Essa forma de racismo, muitas vezes "escondida", revela como estereótipos raciais se perpetuam e se manifestam em diversas esferas da vida, seja na realidade física ou no espaço virtual.

A frase atribuída a Martin Luther King — "Para criar inimigo não é necessário declarar guerra, basta dizer o que pensa" — reflete a natureza insidiosa do racismo. Muitas vezes, a discriminação racial não exige ações explícitas de hostilidade, mas se insinua nas palavras e atitudes cotidianas, revelando a necessidade de um exame mais profundo das interações sociais. Leke expressa a dor que sente ao ver seu avatar, que representa sua identidade, ser alvo de ataques racistas, sublinhando a ligação entre a representação e a identidade. Ao projetar um personagem que reflete seus traços, ele não está apenas jogando; está, de alguma forma, afirmando sua própria identidade e desafiando a narrativa que tenta marginalizá-la.

Além disso, Leke menciona a "sorte" de ter acesso à educação, reconhecendo que muitos negros enfrentam barreiras significativas em suas trajetórias. Essa consciência sobre a desigualdade de oportunidades é um passo importante na construção de uma identidade racial que não apenas reconhece os desafios, mas também busca mudanças e representatividade em diversos espaços. A afirmação de que o racismo "escondido" se torna comum e que a presença negra é ausente em muitas funções profissionais ressalta a necessidade urgente de promover



uma verdadeira representatividade em todos os aspectos da sociedade, desde o espaço de trabalho até a cultura e a mídia.

O grupo Ubuntu, como descrito por Leke, se torna um espaço de acolhimento e reflexão, permitindo que ele e seus colegas explorem questões de identidade racial e aceitação. O acolhimento e a identificação com a história negra promovidos pelo grupo são fundamentais para a construção de uma identidade positiva e resiliente, que desafie as narrativas racistas predominantes. Ao aceitar e valorizar suas características — como o cabelo crespo — Leke e seus colegas estão reafirmando sua identidade e resistindo à pressão para se conformar aos padrões impostos pela sociedade.

Em suma, a carta de Leke é uma poderosa reflexão sobre as complexidades da identidade negra, o racismo em suas diversas formas e a importância da representatividade. Através de suas experiências e aprendizados, ele não apenas reconhece as dificuldades enfrentadas pela comunidade negra, mas também expressa um desejo genuíno de mudança e aceitação, tanto para si quanto para os outros. Essa busca por reconhecimento e valorização da identidade é essencial para a luta contra o racismo e a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Yaa. o Ubuntu me fez abri meus olhos e além disso mexeu comigo, eu não esperava que isso ia acontecer, os assuntos que foram retratados é um assunto delicado e forte ao mesmo tempo. Ao ler o livro o olho mais azul já tinha me pegado de surpresa depois teve a roda de conversa sobre o livro e quando o professor Emerson Monteiro fez a seguinte pergunta: alguém aqui já teve um olho mais azul?! Eu olhei pra dentro de mim e vi que eu já tive sim, que era a vontade de ter um cabelo liso e grande pra poder me encaixar no grupo de colegas que eu tive no colégio, e isso me fez lembrar também de uma brincadeira que fizeram comigo onde o menino que eu gostava bagunçou o meu cabelo e, falou que não dava nem pra notar se tava bagunçado ou não porque só fica em pé mesmo desde de então criei uma resistência grande com ele que dei química "pra soltar os cachos" depois não estava me sentindo bem, notei que essa não era a minha identidade e fiz transição capilar, onde demorei muito pra me aceitar quem eu sou hoje, sei de onde vim, pra que eu vim e sei o meu lugar, no Ubuntu eu me enchi de mais força porque é algo que percebemos que a luta pelo que é nosso ainda continua e ninguém e nenhum padrão da sociedade vai rouba mais a minha identidade, agora mais forte. (Yaa)

A carta de Yaa traz à tona a complexa relação entre identidade, aceitação e os padrões sociais que moldam as percepções pessoais. Sua experiência com a pressão para se conformar a um ideal de beleza — representado pela busca por um cabelo liso e "grande" — reflete a internalização de normas de beleza eurocêtricas que são amplamente promovidas na sociedade. Essa internalização, conforme discutido por teóricos como Frantz Fanon, é um fenômeno em que indivíduos de grupos racializados sentem a necessidade de se adequar a



padrões que não representam sua verdadeira identidade. Fanon argumenta que a negritude é muitas vezes desvalorizada em contextos onde a brancura é o padrão desejável, levando a uma luta interna pela aceitação.

A reflexão de Yaa sobre o episódio de bullying — onde o menino que ela gostava bagunçou seu cabelo e fez um comentário depreciativo — evidencia como experiências sociais podem afetar a autoimagem e a identidade. Esse momento não é apenas uma experiência de rejeição, mas também um catalisador para a resistência, pois a busca pela aceitação externa a levou a um processo de autodescoberta. A transição capilar que ela menciona é um marco significativo nesse processo, representando uma reconexão com suas raízes e uma recusa em se submeter às normas que anteriormente a oprimiam. A transição capilar, para muitas pessoas, é um ato de afirmação da identidade negra, e essa jornada é frequentemente repleta de desafios emocionais e sociais.

Além disso, Yaa destaca a importância do Ubuntu como um espaço de fortalecimento e resiliência. A coletividade que o grupo representa é fundamental para a formação de uma identidade positiva, onde a luta por reconhecimento e aceitação é compartilhada e validada. Essa experiência de pertencimento e solidariedade é um aspecto crucial na construção da identidade, especialmente para indivíduos que enfrentam marginalização. A ideia de que “a luta pelo que é nosso ainda continua” encapsula não apenas a resistência pessoal de Yaa, mas também a luta coletiva da comunidade negra por reconhecimento e valorização de suas identidades.

Yaa também expressa uma transformação interna significativa, ao afirmar que agora “sabe de onde veio, para que veio e sabe o seu lugar”. Isso sugere uma evolução em sua percepção de identidade, passando de uma busca por validação externa para uma autoaceitação mais profunda e fundamentada. Essa clareza sobre sua identidade, segundo teóricos como Stuart Hall, é uma construção dinâmica, que envolve a negociação constante entre as experiências individuais e as narrativas sociais. Hall argumenta que a identidade é sempre uma construção, em constante fluxo, moldada por fatores culturais, históricos e sociais.

A análise das cartas dos participantes do grupo Ubuntu revela a complexidade e a profundidade das experiências individuais relacionadas à identidade no contexto racial. Cada carta não apenas reflete a luta pessoal pela aceitação e autoafirmação, mas também destaca como a construção da identidade é influenciada por fatores sociais, históricos e culturais. Os participantes expressam como a pressão para se conformar a padrões de beleza eurocêntricos e a vivência do racismo, tanto explícito quanto velado, impactaram sua autoimagem e suas relações interpessoais.



Além disso, as reflexões sobre ancestralidade e representatividade revelam uma crescente consciência sobre a importância de valorizar suas raízes e a riqueza da cultura negra. O grupo Ubuntu se torna um espaço seguro para a troca de experiências, permitindo que os participantes encontrem força e solidariedade em suas lutas individuais. A jornada de aceitação pessoal, que muitas vezes envolve processos como a transição capilar, simboliza uma resistência à marginalização e um reconhecimento da beleza e valor intrínsecos de suas identidades.

Por fim, as cartas sugerem que a construção da identidade é um processo dinâmico e contínuo, onde o acolhimento coletivo e a reflexão crítica desempenham papéis fundamentais. Os participantes do grupo não apenas se conectam com suas próprias histórias, mas também se reconhecem como parte de uma luta mais ampla por justiça e equidade. Essa compreensão não só fortalece a individualidade, mas também contribui para um movimento coletivo que busca transformar a percepção social sobre a negritude, reafirmando que cada identidade é digna de respeito e valorização. Assim, as experiências compartilhadas nas cartas enfatizam a importância da autoaceitação e da celebração da diversidade como pilares essenciais na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

1.1.3 E esse não é meu Axé?

As cartas dos participantes do grupo Ubuntu abordam de maneira significativa os temas de religiosidade e ancestralidade, revelando como esses elementos estão intrinsecamente ligados à construção da identidade negra. A religiosidade, muitas vezes enraizada nas tradições africanas e nas práticas afro-brasileiras, emerge como um espaço de resistência e resiliência, onde os indivíduos encontram força e conforto em suas crenças e na sabedoria dos ancestrais.

Ao refletir sobre suas experiências, os participantes compartilham como a conexão com suas raízes e a espiritualidade desempenham um papel crucial na formação de sua identidade, proporcionando um sentido de pertencimento e continuidade. Essas cartas não apenas ilustram a importância da ancestralidade na formação da autoimagem, mas também ressaltam como a religiosidade serve como um instrumento de luta e empoderamento, fortalecendo os laços comunitários e promovendo uma valorização das tradições que frequentemente foram marginalizadas. A análise dessas cartas nos convida a explorar como as experiências de religiosidade e ancestralidade se entrelaçam, contribuindo para a compreensão mais ampla das identidades negras contemporâneas.



Meu caro, Ubuntu. Eu sou a Kieza. Na palestra que ocorreu na flica eu pude ver o sofrimento de quem faz parte da religião de matriz africana, muitos julgamentos, olhares maldosos, xingamentos e até mortes. Eu sempre tive uma certa visão e sentimento disso tudo e poder fazer parte dessa palestra e de ter assistido o filme, eu pude sentir ainda mais a dor e desespero do que é ser uma mulher preta nesse mundo. (Kieza)

A carta de Kieza oferece uma poderosa reflexão sobre a interseção entre religiosidade e ancestralidade na experiência de nós pessoas negras, especialmente no contexto de religiões de matriz africana. Ao mencionar o "sofrimento de quem faz parte da religião de matriz africana," Kieza destaca a opressão e o preconceito que ainda persistem em nossa sociedade, onde as práticas religiosas afro-brasileiras são frequentemente alvo de discriminação. Essa realidade dolorosa é um eco da luta histórica de um povo que, mesmo diante da adversidade, busca preservar suas tradições e crenças. No caso da cidade de Cachoeira, é até um paradoxo, já que o nosso território conta com muitos terreiros de candomblé, tanto na zona urbana, quanto na zona rural, quanto em nossos quilombos especificamente, levando a conjecturar que existe uma forte disseminação da religião de matriz africana. No entanto, não se pode negar o grande crescimento de religiões protestantes neopentecostais em nosso território cachoeirano, que demoniza, oprime e desacredita as divindades do candomblé.

A experiência de Kieza na palestra e a visualização do filme ampliam sua compreensão sobre a dor e o desespero que envolvem a vivência como mulher negra. A religiosidade não apenas serve como um refúgio, mas também como um pilar fundamental de resistência e afirmação da identidade. A conexão com a ancestralidade, que permeia as práticas religiosas, é um lembrete poderoso de que as raízes culturais e espirituais são essenciais para a construção da identidade negra. O sofrimento e a resistência estão entrelaçados na história e na vivência dessas religiões, mostrando que a espiritualidade é um espaço de afirmação e resistência.

Meu caro, Ubuntu. Eu sou o Akachi. O ubuntu é uma filosofia africana que fala que a gente não é sozinho, que a gente vive em coletividade. A primeira prática de ubuntu que eu tenho é dentro da minha família, porque venho de uma família negra, que sempre lutou por uma vida digna. Meu pai, que é falecido, era um dos jogadores de futebol mais importantes da seleção de Cachoeira, conquistando títulos no intermunicipal, mas que teve que abandonar o sonho pra poder fazer um concurso e dar uma vida melhor a minha família. Ele trabalhou na Petrobras e foi esse trabalho que sustentou os 6 filhos. Outro exemplo de Ubuntu que eu tenho é dentro da minha família, que investe em mim para que eu consiga realizar o sonho de ser jogador de futebol, a minha mãe e irmãos me ajudam e me incentivam. Temos muitos jovens negros que desistem desse sonho, como meu pai precisou fazer, mas o sentimento de união e estabilidade que meus irmãos conquistaram permitem que eles invistam em mim, mas não é uma realidade da maioria. (Akachi)



Na carta de Akachi, a ancestralidade se manifesta como um elo vital entre suas experiências pessoais e a história coletiva de sua família e comunidade. Ele inicia destacando a filosofia do ubuntu, que enfatiza a interconexão e a coletividade, ressaltando que seu primeiro contato com essa prática se dá no contexto familiar. O reconhecimento da luta de sua família negra por uma vida digna se conecta profundamente com a ancestralidade, pois ele traz à tona a trajetória de seu pai, que, apesar de ser um jogador de futebol de destaque, optou por sacrificar seus sonhos para garantir o sustento da família.

Essa escolha, refletida na vida do pai de Akachi, não é apenas uma narrativa individual, mas sim uma representação das decisões difíceis enfrentadas por muitos homens e mulheres negros ao longo da história, que muitas vezes tiveram que renunciar a seus próprios sonhos em prol da sobrevivência da família. A história de seu pai e a união que se formou em torno de seus irmãos e mãe destacam como a ancestralidade não é apenas um passado distante, mas uma fonte de força e inspiração que molda as aspirações atuais.

Além disso, Akachi menciona que a realidade de sua família, que se apoia mutuamente para alcançar objetivos, contrasta com a experiência de muitos jovens negros que desistem de seus sonhos. Isso sugere que a ancestralidade e as lutas passadas ainda repercutem no presente, moldando a percepção e a luta de indivíduos em busca de seus próprios caminhos. O apoio e o incentivo que Akachi recebe de sua família refletem uma continuidade das tradições de solidariedade e resistência que foram passadas por gerações, reafirmando a importância da coletividade na superação das adversidades.

Meu caro, Ubuntu. Sou a Bintu. O meu lugar de fala se torna mais forte quando eu falo sobre a minha religião o candomblé que uma das religiões em que mais sofre preconceito na sociedade e com esse grupo eu aprendi a me defender mais ainda contra o preconceito que eu enfrento a cada dia, não só com o preconceito por causa da minha religião mais sim o preconceito racial que na minha infância foi muito presente na minha vida e principalmente na escola, então eu cresci ouvindo que só por causa da minha cor de pele eu não poderia entrar em uma faculdade ou estar no mesmo lugar em que existiriam pessoa “brancas” é isso me afetou muito principalmente na minha autoestima e o grupo me ajudou a desconstruir essa história. (Bintu)

Na carta de Bintu, ela articula suas experiências de preconceito racial e religioso, conectando sua identidade e vivência ao conceito de lugar de fala. Para entender essa dinâmica, podemos recorrer a autores que discutem questões de raça, religião e identidade, como bell hooks (2017) e Pierre Bourdieu (2001).

Bintu destaca o preconceito que enfrenta por sua religião, o candomblé, que é frequentemente marginalizada na sociedade. A crítica à discriminação religiosa encontra eco



no trabalho de bell hooks, que discute como sistemas de opressão se entrelaçam, e como a experiência de ser mulher negra é complexificada pela interseção entre racismo e machismo. Ao mencionar o preconceito que sofre, Bintu evidencia uma realidade que muitas pessoas de religiões de matriz africana enfrentam, mostrando como essa discriminação afeta sua autoestima e sua percepção de pertencimento.

Além disso, ao se referir ao impacto do preconceito racial em sua infância, Bintu conecta sua experiência a conceitos discutidos por Pierre Bourdieu, como o capital social e simbólico. O sentimento de que ela não poderia acessar espaços educacionais tradicionalmente dominados por pessoas brancas ilustra como o racismo estrutural e institucional molda as oportunidades disponíveis para indivíduos negros. A referência à sua autoestima prejudicada também ressoa com a teoria do capital emocional, onde as experiências de marginalização podem afetar profundamente a autoimagem e a confiança de uma pessoa.

A participação no grupo Ubuntu surge como uma estratégia de resistência e empoderamento para Bintu. Isso reflete a ideia de que espaços coletivos de apoio e aprendizado podem funcionar como mecanismos de resistência, ajudando indivíduos a desconstruir narrativas negativas sobre si mesmos e suas identidades. Essa dinâmica é central na obra de bell hooks, que enfatiza a importância da educação e da conscientização como ferramentas para a libertação individual e coletiva.

Assim, a carta de Bintu não apenas narra sua luta pessoal, mas também serve como um testemunho da importância de reconhecer e confrontar as múltiplas camadas de preconceito que afetam indivíduos negros, tanto em suas expressões religiosas quanto raciais. Através do diálogo e da troca de experiências no grupo Ubuntu, ela encontra um espaço de acolhimento que permite a reconstrução de sua identidade, evidenciando a necessidade de coletividade na luta contra a opressão.

As cartas que exploram o tema da religiosidade revelam a conexão intrínseca entre a espiritualidade e a identidade cultural dos jovens, especialmente aqueles que se identificam com as religiões de matriz africana, como o candomblé. Esses relatos não apenas expõem os preconceitos enfrentados por essas práticas religiosas, mas também ressaltam a importância de se afirmar a própria fé como um componente vital da identidade. Através das experiências compartilhadas, os jovens começam a entender que suas crenças e tradições são fontes de força e resiliência, contribuindo para a construção de uma comunidade que valoriza a diversidade espiritual.

Essa jornada de aceitação e afirmação da religiosidade naturalmente se entrelaça com o tema da representatividade. A falta de representação adequada nas mídias e em outros espaços



sociais pode levar à marginalização dessas práticas e crenças. Quando as narrativas religiosas são silenciadas ou distorcidas, o impacto na autoestima e na percepção de valor dos indivíduos pode ser profundo. Portanto, ao transitarmos para as cartas que tratam da representatividade, percebemos que a visibilidade e a aceitação das diversas formas de crença são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A luta por representatividade não é apenas sobre estar presente, mas também sobre garantir que vozes e experiências diversas sejam ouvidas e respeitadas, promovendo um ambiente onde todos possam se sentir dignos e valorizados em suas identidades religiosas e culturais.

1.1.4 E desde quando você me representa?

As cartas que se seguem refletem a profunda e multifacetada relação entre representatividade e identidade na vivência de jovens negros. Cada relato destaca como a presença ou ausência de modelos representativos molda as percepções de si mesmos e a construção de suas identidades em uma sociedade marcada por padrões de beleza eurocêntricos e narrativas de exclusão.

A partir das experiências compartilhadas, fica evidente que a representatividade não se limita à mera presença visível de indivíduos em espaços sociais e midiáticos, mas também se entrelaça com a validação das histórias, lutas e belezas diversas que compõem a rica tapeçaria da negritude. Assim, essas cartas não apenas trazem à tona as dores e desafios enfrentados, mas também celebram a busca por reconhecimento e aceitação, ressaltando a importância de uma representação autêntica e positiva que reverberem nas vidas das novas gerações.

Me caro Ubuntu, eu sou o Daomé. Eu como homem negro de 17 anos, morando atualmente em cachoeira o recôncavo Bahiano, apesar de nunca ter sido alvo direto de racismo, eu assim como todos os negros já fomos alvo de racismo indireto através da mídia, nos fazendo se sentir anormal...Feios... E eu assim como a maioria já quis ter olhos claros, cabelo loiro e liso, nariz fino, e pele clara. Então saber que isso é algo coletivo, dá um alívio. A dor não foi só eu que senti. (Daomé)

Na carta de Daomé, ele compartilha uma perspectiva rica sobre a identidade do homem negro e a representatividade, abordando a complexa relação entre autoimagem e as influências sociais, especialmente a partir da mídia. Ao se identificar como um homem negro de 17 anos que cresceu em Cachoeira, Daomé insere sua experiência em um contexto cultural e histórico específico, que é significativo para a discussão sobre racialização e identidade.



O reconhecimento de que, embora ele não tenha sido alvo direto de racismo, ainda assim sofreu o impacto de um racismo indireto é fundamental. Essa vivência revela a forma como o racismo estrutural e as normas sociais penetraram na psicologia coletiva da comunidade negra. Daomé menciona a internalização de padrões de beleza eurocêntricos, expressando o desejo por características como "olhos claros, cabelo loiro e liso, nariz fino, e pele clara". Essa aspiração é emblemática da forma como os estereótipos e a representatividade na mídia podem distorcer a percepção que os jovens negros têm de si mesmos, levando a uma luta pela aceitação que é muitas vezes dolorosa.

Ao afirmar que "saber que isso é algo coletivo, dá um alívio", Daomé destaca um aspecto importante da luta racial: a solidariedade entre os homens e mulheres negros. Esse alívio que ele menciona sugere um reconhecimento de que as experiências de dor e desejo de adequação não são isoladas, mas compartilhadas por muitos. Essa ideia ressoa com a teoria de Frantz Fanon (2020) sobre a formação da identidade negra e a luta contra a alienação, onde a conscientização das experiências coletivas se torna um caminho para a resistência e a afirmação da identidade.

Além disso, Daomé sublinha a importância da representatividade ao apontar como a mídia pode reforçar a sensação de anormalidade. A falta de personagens negros em papéis positivos ou de destaque, conforme discutido por autores como bell hooks e Stuart Hall, contribui para a marginalização da identidade negra. A sensação de ser "anormal" ou "feio" reflete uma construção social que diminui a autoimagem e a autoestima dos jovens negros, e essa internalização se transforma em um desafio a ser enfrentado.

A carta de Daomé é, portanto, um testemunho da luta pela construção de uma identidade positiva e afirmativa, que resiste aos padrões impostos pela sociedade. Sua reflexão sobre a coletividade e a partilha das dores revela um desejo por mudança e um caminho para a aceitação que vai além do individual. O reconhecimento de que sua experiência não é única, mas parte de uma narrativa coletiva, sugere um movimento em direção à solidariedade e à afirmação de uma identidade que valoriza a diversidade dos traços, histórias e experiências dos homens negros.

Em suma, a análise da carta de Daomé sob a perspectiva da representatividade e identidade do homem negro ilustra a complexidade da autoimagem e os desafios que os jovens enfrentam diante de padrões sociais opressivos. Sua voz se junta a um coro crescente que reivindica visibilidade, aceitação e celebração da identidade negra, ressaltando a necessidade urgente de representatividade positiva na mídia e em todas as esferas da sociedade. Essa busca por uma nova narrativa é fundamental para a construção de uma identidade que não apenas resista à opressão, mas também celebre a riqueza da experiência negra.



Meu caro, Ubuntu. Sou eu, a Liah. As discussões que ocorreram me ajudaram a ampliar meu pensamento, a população negra necessita de representatividade em espaços coletivos de decisão como conselhos e órgãos, colegiados. Essa ausência de não brancos, implica em impedir que as minorias nesses locais falem por seus próprios interesses, sem a necessidade de porta-vozes. O olho mais azul é um livro essencialmente humano e isso foi o que considero como o mais marcante nessa leitura, porque convivemos em uma sociedade que são impostos padrões de belezas, a consequência disso é a não aceitação a sua identidade. Aprendi muito e modifiquei várias concepções que eu tinha a partir dessas aulas de história. (Liah)

Na carta de Liah, ela destaca a importância da representatividade da população negra em espaços coletivos de decisão, como conselhos e órgãos colegiados. Sua análise revela uma compreensão profunda do papel crucial que a presença de vozes negras desempenha na defesa e promoção dos interesses da comunidade, o que é um aspecto central na luta por justiça social e equidade.

Ao afirmar que a ausência de não brancos nesses espaços impede que as minorias falem por si mesmas, Liah sublinha um ponto vital: a representatividade não é apenas uma questão de diversidade, mas de poder e voz. Essa dinâmica se relaciona com a teoria de poder e identidade de autores como Patricia Hill Collins, que discute como as vozes de grupos marginalizados frequentemente são silenciadas ou mal representadas em esferas de decisão. A falta de representação significa que as experiências e necessidades da população negra não são consideradas, perpetuando desigualdades e limitando a capacidade de a comunidade se autoafirmar e se organizar em prol de seus direitos.

Liah também menciona o impacto do livro "O Olho Mais Azul" em sua percepção da identidade. Ao descrever a obra como "essencialmente humana", ela revela que a história transcende questões individuais de beleza e aceitação, tocando em temas universais de identidade e pertencimento. Essa ideia de que a literatura pode servir como um veículo para a compreensão mútua e empatia é uma perspectiva discutida por teóricos como bell hooks, que argumenta que a narrativa pode abrir espaços de diálogo sobre experiências vividas por diferentes grupos.

A referência aos "padrões de beleza impostos" evidencia como esses ideais muitas vezes marginalizam a identidade negra e promovem a não aceitação de si mesmo. Essa internalização de padrões prejudiciais é uma experiência comum em comunidades negras e reflete um fenômeno discutido por Audre Lorde, que argumenta que a opressão de gênero e raça é interligada, e que a luta pela aceitação deve ser coletiva e solidária. Liah, ao afirmar que as



discussões ampliaram seu pensamento, indica que a educação e a reflexão crítica são ferramentas poderosas na desconstrução de preconceitos e na promoção da autoaceitação.

Além disso, sua ênfase na modificação de concepções pessoais a partir das aulas de história revela o potencial transformador da educação na formação de identidades coletivas e na promoção de uma consciência crítica. O aprendizado sobre a história da população negra e suas lutas é fundamental para que os jovens possam se reconhecer em um legado de resistência e força, e essa conexão com a ancestralidade fortalece o senso de pertencimento e comunidade.

Em resumo, a carta de Liah ilustra a interseção entre representatividade, coletividade e identidade. Sua reflexão sobre a necessidade de vozes negras em espaços de decisão e sua experiência transformadora com a literatura e a educação destacam a importância de lutar por uma sociedade mais inclusiva e justa. A representatividade não é apenas uma questão de presença, mas uma condição essencial para a autoafirmação, a defesa dos direitos e a construção de um futuro onde todos possam se sentir valorizados e ouvidos. A busca por representatividade e espaços de voz é, portanto, uma luta coletiva que deve ser continuamente alimentada e reforçada.

Meu caro, Ubuntu. Aqui é a Darline novamente. Escrevo outra vez para falar da leitura do livro que me intrigou: "o olho mais azul", onde uma menina chamada Pécola desejava ter seus olhos azuis como as meninas de pele clara, cabelos loiros e essa questão da "não aceitação" de fato é preocupante pois a gente achava até um dia desses que o padrão ideal de beleza é uma menina de olhos claros, cabelos lisos, pois desde muito novas a sociedade fez com que pensássemos assim e outra questão que também achei de extrema importância foi a discussão em relação aos filmes das princesas da Disney, pela questão da maioria serem brancas e pouquíssimas negras e, nesse caso, as princesas de pele escura não tem muita visibilidade como a princesa Tiana que a maioria do filme foi um sapo e, aproveitando essa questão, o novo filme de lançamento da Disney da pequena sereia que foi muito julgado pelas pessoas pelo simples fato na atriz principal ser negra, e as pessoas não aceitaram essa quebra de padrões, essa quebra de tabu por estarem acostumados a verem por muitos anos a pequena sereia de pele clara. Mas o que mais me deixou feliz em relação a isso foi ver as reações das crianças ao verem a alegria no olhar de cada uma por se sentirem representadas. (Darline)

Na carta de Darline, a discussão sobre representatividade e mídia é central para compreender como os padrões de beleza e a aceitação de si mesmo são moldados e reforçados por narrativas culturais. Ao abordar o livro "O Olho Mais Azul" e a representação de personagens em filmes como os da Disney, Darline revela a intersecção entre a mídia e a construção da identidade, utilizando a sua experiência e observações pessoais para articular uma crítica social.



Darline inicia mencionando a protagonista Pécola, que deseja ter olhos azuis, uma característica associada a um ideal de beleza eurocêntrico. Essa busca pela conformidade com padrões de beleza impostos pela sociedade é um fenômeno que, segundo bell hooks, é intrinsecamente ligado ao racismo e à opressão racial. A mídia desempenha um papel crucial nesse processo, perpetuando a ideia de que a beleza está ligada a características que não são apenas físicas, mas também culturalmente valorizadas em contextos brancos. O desejo de Pécola por olhos azuis simboliza a internalização desses padrões prejudiciais, destacando como as narrativas da mídia influenciam a autoimagem de jovens negras.

A crítica de Darline se estende à representação limitada de personagens negras nos filmes da Disney. A observação sobre a princesa Tiana e o recente lançamento da nova "Pequena Sereia" toca em um ponto importante: a escassez de representatividade positiva na mídia para crianças negras. De acordo com Stuart Hall, a representação na mídia não apenas reflete a realidade social, mas também contribui para a construção de identidades e percepções. A falta de princesas negras em papéis protagonistas reforça a ideia de que personagens brancos são o padrão, o que pode levar a uma sensação de invisibilidade e desvalorização entre as crianças negras.

Darline também destaca a reação das crianças ao verem personagens que se parecem com elas, enfatizando o poder da representatividade. A alegria e o reconhecimento que essas crianças sentem ao ver uma protagonista negra são aspectos fundamentais que contribuem para a construção de uma identidade positiva. Essa resposta emocional é um reflexo da teoria de que a representação na mídia pode influenciar a autoestima e a autoaceitação, mostrando que a visibilidade de personagens diversos pode, de fato, inspirar as novas gerações.

Além disso, a resistência que muitos manifestam em relação à mudança dos padrões de representação, como no caso da nova "Pequena Sereia", ilustra como as normas estabelecidas são desafiadas. O desconforto e a oposição à inclusão de protagonistas negras revelam o racismo estrutural que ainda permeia a sociedade, como analisado por autores como Silvio Almeida (2019).

Em síntese, a carta de Darline oferece uma análise crítica sobre a relação entre representatividade, padrões de beleza e a influência da mídia na formação da identidade. Ao destacar tanto os desafios enfrentados quanto as vitórias em termos de inclusão, ela contribui para uma discussão mais ampla sobre a necessidade de maior diversidade nas representações midiáticas e o impacto positivo que isso pode ter na autoaceitação e no empoderamento de jovens negras.



Meu caro, Ubuntu. Eu sou a Amara. Minha história é um pouco grande, mas eu preciso escrever sobre ela, porque sei que é sobre nós. Já há muito eu queria essa oportunidade de falar, mas só agora encontrei com esse projeto. Passei por cinco escolas diferentes, algumas demorei mais tempo que outras. E a primeira, em que passei meu maternal e parte do ensino fundamental I, foi onde eu descobri as diferenças de cor... Me identifico muito com as personagens do livro que sentem uma certa inveja da nova colega, amada por todos, de cabelos lisos... Também tive uma dessas na minha escola, e vejo até hoje, mas esta situação e essa garota que mais me marcou. Uma garota magra, branca, do cabelo castanho (mas naturalmente liso e ondulado), essa que todo mundo gosta. Eu não sabia porque todo mundo gostava dela, nem o porquê de eu não gostar, as coisas aconteciam e doía mas eu não sabia porque. Mas a gente não sente (quando menores) tanto quanto a gente sente depois que a gente cresce e entende o porquê das coisas.

Sempre fui esforçada na escola, este ano deu meio errado, mas uma coisa que meu pai sempre deixou de exemplo bem claro para mim é que os estudos são importantes, o conhecer, saber... Sempre fui a primeira na escola, quer dizer, a primeira depois da garota branca da minha sala. Ela era a melhor nos estudos, ela era melhor como pessoa, os garotos gostavam dela. Como competir com um corpo magro e com cabelos lisos? Impossível! E como a garota do livro, a forma que eu encontrava para me sentir melhor era encontrar defeitos nela, o único argumento que eu tinha era que, ela não tinha uma família e eu tinha (os pais dela são divorciados, e ela tem meios irmãos).

Com o grupo, eu vi o que a falta de representatividade pode fazer com as pessoas. Faz acreditar que, o que elas são não pode ser o bonito, faz as pessoas se odiarem desde muito cedo, com uma simples e fútil boneca... Nunca gostei de bonecas! Quem brincava com as poucas que eu tinha eram minhas primas.

Quando você aprende a não se amar, por uma grande parte da vida, a outra parte você tenta desprender. Mas até aí, já estão fincadas várias crenças limitantes, difícilimas de se desfazer. Pior, já surgiu uma nova forma de padrão imposto ao cabelo cacheado ou afrodescendente, se seu cabelo é cacheado definido e baixo ele é bonito, se é crespo sem ondulação ou pequeno/armado, ele é feio. Por isso que prefiro usar fibra Acho que talvez agora me entendam porque sou assim...(Amara)

Na carta de Amara, ela compartilha sua jornada de descoberta da identidade e os desafios que enfrentou devido às relações étnico-raciais, refletindo sobre como a falta de representatividade e os padrões de beleza impostos impactaram sua autoestima e autoimagem. Sua narrativa revela a complexidade das interações sociais entre meninas e a internalização de padrões de beleza que muitas vezes favorecem características associadas a branquitude, como cabelos lisos e corpos magros. Essa experiência é um reflexo do conceito de "racismo cotidiano", discutido por estudiosos como Silva e Guimarães, que analisam como discriminações sutis se manifestam nas interações diárias, afetando a identidade e a autoimagem das pessoas racializadas.

A carta também aborda o tema da representatividade, que Amara percebeu como crucial para a formação da identidade. A falta de modelos positivos e a presença dominante de

representações brancas nas mídias e na vida cotidiana contribuem para a ideia de que a beleza e o valor estão associados a características eurocêntricas. Essa visão é reforçada por autores como bell hooks (2017), que argumenta que a falta de representação positiva de negros na mídia pode levar à autoaversão e à negação da própria identidade.

Outro aspecto relevante na análise da carta de Amara é sua menção à relação entre identidade e ancestralidade. Ela reflete sobre como os padrões de beleza que a ferem são também formas de violência simbólica que deslegitimam a beleza e a identidade afrodescendente. O conceito de "estética negra", defendido por artistas e intelectuais como Djamila Ribeiro, enfatiza a importância de resgatar e valorizar os traços e características afrocentradas como uma forma de resistência à imposição dos padrões eurocêntricos. Essa resistência é uma parte vital do processo de aceitação e valorização da própria identidade.

Amara também fala sobre a dor emocional causada por essa comparação e a luta para se desapegar das crenças limitantes que foram instauradas ao longo de sua vida. Sua referência à mudança de perspectiva sobre o cabelo cacheado e a sua escolha de usar fibra destaca a necessidade de autoafirmação e a busca por formas de expressão que celebram sua identidade.

As cartas que abordam a representatividade evidenciam a necessidade premente de se ver refletidas nas mídias e nos espaços sociais as experiências, histórias e identidades das pessoas negras. Os jovens expressam a importância de modelos que não apenas refletem suas características físicas, mas que também compartilham narrativas semelhantes às suas, reforçando a ideia de que cada pessoa deve se sentir digna e valorizada. Esse cenário nos conduz diretamente ao tema do colorismo, que se entrelaça intimamente com as questões de representatividade.

1.1.5 Vários tons? Como é isso?

O colorismo refere-se à discriminação baseada na tonalidade da pele, frequentemente favorecendo tons mais claros em detrimento dos mais escuros. As cartas revelam como essas hierarquias de cor impactam a autoestima e a autoimagem dos indivíduos, perpetuando a ideia de que a beleza e o sucesso estão atrelados a características que não representam a totalidade da população negra. Ao avançarmos para as discussões sobre colorismo, é essencial considerar como a representatividade, ou a falta dela, molda as percepções sobre si mesmo e o valor atribuído a cada indivíduo, independentemente da cor de sua pele.



Meu caro, Ubuntu. Olha a Thabisa aqui de novo. De um tempo pra cá tenho muita dúvida em relação a que cor me encaixo, por conta de comentários de diversas pessoas diferentes, há umas que me acham branca e outras parda. Cresci com minha família mais próxima me classificando como parda, mas tenho medo do que algumas pessoas podem achar em relação a isso, então prefiro ficar em silêncio, por conta de julgamentos que muitos têm em relação a isso. Ser pardo, de acordo com o IBGE, é ter uma mistura entre uma ou mais etnias, nossa classificação vai muito além da cor de pele, não se olha apenas pela cor e sim pelos traços, por nossas "características", por nossos ancestrais, aqueles que vieram antes de nós
Minha avó materna é uma mulher negra, forte, guerreira que já passou por muita coisa até aqui. Minha mãe é uma mulher negra, minhas tias e tios, minhas primas e primos maternos, são minha família, meu sangue, fazem parte de quem eu sou. Me considero parda, por conta das minhas raízes, minha família, de onde eu vim, de onde eu cresci. (Thabisa)

A carta de Thabisa aborda o conceito de colorismo de maneira profunda e reflexiva, evidenciando a complexidade da identidade racial em um contexto onde a categorização vai além da mera cor da pele. A autora expressa a incerteza em relação à sua classificação racial, refletindo as dinâmicas sociais e familiares que moldam sua percepção de si mesma. Ao mencionar que algumas pessoas a veem como branca e outras como parda, Thabisa ilustra como o colorismo não é apenas uma questão de aparência, mas envolve também o olhar dos outros e as expectativas sociais.

Ela reconhece que o termo "pardo", conforme o IBGE, abrange uma diversidade de etnias e características, o que a leva a questionar sua própria identidade. A referência às suas raízes familiares, especialmente sua avó e mãe negras, reforça a conexão entre identidade racial e ancestralidade. O orgulho por suas origens e a força de suas antepassadas são elementos que moldam sua autoimagem e seu sentido de pertencimento, destacando a importância da família na construção da identidade racial. Alessandra Devusky (2023) argumenta que o colorismo perpetua estereótipos e preconceitos, afetando a autoestima, a mobilidade social e as oportunidades de indivíduos de pele mais escura. Sua pesquisa também examina como esses padrões de beleza e aceitação são influenciados por normas culturais e midiáticas, que frequentemente exaltam características associadas à branquitude.

Ao final, sua carta se torna um espaço de reflexão sobre como a luta contra o racismo e a busca por aceitação dentro da própria identidade étnica são interligadas, reforçando a necessidade de uma compreensão mais abrangente das experiências afrodescendentes em suas múltiplas dimensões. Essa análise mostra que o colorismo não é apenas uma questão de aparência, mas envolve uma luta contínua pela aceitação e valorização das identidades que desafiam os padrões hegemônicos impostos pela sociedade.



Meu caro, Ubuntu. Sou eu, o Erasto. Sou baiano e considerado branco por alguns e preto por outros, já me trataram de forma indiferente por eu não ter um tom de pele tão claro quanto e por meu cabelo ser ondulado e cheio. Recente tenho deixado meu cabelo crescer e como eu disse ele é ondulado 2c, desde então tenho ouvido algumas piadinhas até de familiares, como cabelo espetado, que tá ridículo, horroroso e que é de vagabundo. Sei que tem pessoas que sofrem coisas piores, mas mesmo assim isso ainda fere. (Erasto)

A carta de Erasto traz à tona a complexidade do colorismo e sua relação intrínseca com a identidade racial e a autoestima. Ele se identifica como baiano e menciona a ambiguidade de ser considerado tanto branco quanto preto, refletindo a fluidez das categorias raciais no Brasil. Essa ambiguidade revela como a percepção do outro pode influenciar a forma como uma pessoa se vê, o que é uma questão central no colorismo. A ideia de que ele pode ser rotulado de maneira diferente por conta do tom de sua pele e da textura de seu cabelo expõe a subjetividade e a arbitrariedade das classificações raciais.

Ao relatar as piadas e críticas que recebe por seu cabelo ondulado, Erasto ilustra como os padrões de beleza dominantes frequentemente marginalizam características afrodescendentes. Os comentários pejorativos, mesmo que venham de familiares, evidenciam o impacto do racismo estrutural que permeia a sociedade e se infiltra nas relações pessoais. Essa indiferença ao que é considerado "normal" ou "aceitável" pode causar danos significativos à autoestima, especialmente em jovens que estão em processo de formação de sua identidade.

Ao final, a carta de Erasto revela que a luta contra o colorismo é uma questão coletiva e que as experiências de discriminação, mesmo que consideradas "menores" em comparação com outras formas de racismo, ainda têm um peso significativo na formação da identidade e da autoestima. Devusky (2023), ao explorar as nuances do colorismo, ela propõe uma reflexão crítica sobre como a luta contra o racismo deve incluir o combate ao colorismo, promovendo a valorização da diversidade de tons de pele e a aceitação de todas as formas de beleza. Essa luta se entrelaça com a busca por um espaço onde todas as características sejam valorizadas, independentemente do tom de pele ou da textura do cabelo, promovendo uma aceitação mais ampla das diversas manifestações da negritude.

Meu caro, Ubuntu. Sou o Chissomo. Eu não vou mentir, ainda tenho dúvidas sobre a questão de como eu posso fazer uma análise sobre minha pessoa e chegar num resultado na qual eu possa chegar e afirmar "cara eu sou" ou "eu me considero", já que no momento em que alguém vem até mim e comenta ou até me interroga sobre como eu me vejo em relação a se sou branco, pardo ou até amarelo, eu simplesmente não sei o que responder.



Digo essas coisas pelo fato de que através do Grupo Ubuntu, eu pude ver que questões como racismo, colorismo e até como uma pessoa ela se "vê" vão além de traços ou até tons de pele, mas carregam um grande peso histórico, e que muitas vezes é deixado "de lado" em meio a rodas de conversas que têm em pauta tal assunto. (Chissomo)

A carta de Chissomo oferece uma reflexão profunda sobre as complexidades do colorismo e a dificuldade que muitos enfrentam ao tentar se definir dentro das categorias raciais. Sua hesitação em afirmar sua identidade — se é branco, pardo ou amarelo — ilustra a ambiguidade que muitas pessoas experimentam quando se deparam com um sistema racial que muitas vezes não captura a riqueza e a diversidade de suas experiências pessoais.

Chissomo também aponta que a discussão sobre racismo e colorismo vai além da aparência física e que é fundamental considerar o peso histórico dessas questões. Essa perspectiva é crucial, pois o colorismo não é apenas uma questão de preferência estética, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais e nos legados coloniais. O fato de ele mencionar que muitos desses aspectos são frequentemente deixados de lado nas conversas é um alerta importante sobre a necessidade de um diálogo mais profundo e informativo sobre as intersecções entre raça, cor e identidade.

Além disso, ao participar do Grupo Ubuntu, Chissomo parece ter encontrado um espaço de reflexão e aprendizado, onde essas complexidades podem ser abordadas de maneira mais aberta e honesta. Essa experiência revela a importância de ambientes seguros para discussões sobre identidade racial, onde os indivíduos podem explorar suas dúvidas e inseguranças sem medo de julgamento.

Meu caro, Ubuntu. Eu sou Ayanna. Você me fez perceber meu lugar de fala e refletir sobre as experiências diversas minhas e de outras pessoas. Me leio como uma mulher branca, ser branca nunca me afetou (privilégios né), porém tenho experiências na questão racial, tenho familiares pretos e uma mestiçagem também. Minha mãe Luciene, mulher preta sempre passa por perguntar do tipo: "essa é sua filha??" "ela é mais clara que você" ,ficam sem acreditar porque ela é negra e eu branca. O grupo Ubuntu me ensinou muitas coisas, como: colorismo. Tanto que, percebo que isso é um tabu enorme aqui no Brasil. (Ayanna)

A carta de Ayanna oferece uma perspectiva única sobre o colorismo, uma vez que ela se posiciona como uma mulher que, apesar de ser considerada branca, tem um histórico familiar que a conecta à negritude. Essa dualidade em sua identidade destaca o que a teórica **Alessandra Devusky** (2023) discute sobre a complexidade das identidades raciais no Brasil, onde a



mestiçagem e a diversidade de tons de pele geram uma multiplicidade de experiências que podem ser difíceis de categorizar.

Ayanna reconhece seus privilégios ao se identificar como branca e admite que isso nunca a afetou diretamente, o que aponta para o conceito de **branquitude** discutido por Alessandra. A branquitude não é apenas uma questão de cor de pele, mas também uma posição de poder que proporciona certas vantagens sociais, como a ausência de discriminação racial e a possibilidade de escapar de questionamentos sobre sua identidade. O fato de sua mãe, Luciene, frequentemente enfrentar descrença sobre sua maternidade devido à cor de pele de Ayanna, expõe a fragilidade das percepções raciais e o quanto a sociedade ainda se agarra a estereótipos que definem as relações familiares e raciais.

Meu caro, Ubuntu. Eu sou o Dayo. Uma das coisas mais principais que eu aprendi com o Ubuntu foi a perceber o meu lugar de fala. Desde pequeno me chamam de branco devido a minha cor de pele, mas com os encontros e diálogos do Ubuntu, pude perceber que ser negro está além da cor da pele. Está ligado as nossas raízes, aos meus ancestrais, à minhas marcas como o meu cabelo crespo afro. Porém, algo que eu ainda tenho que perder o medo é de me auto assumir pardo, pois sei que pela minha cor de pele irei sofrer muitas críticas de dentro e de fora da militância, mas não muda o fato de quem eu sou, o Dayo. (Dayo)

Na carta de Dayo, podemos observar uma reflexão profunda sobre a identidade racial e o conceito de "lugar de fala". Desde a infância, Dayo tem sido rotulado como "branco" devido à sua cor de pele, mas as experiências e os diálogos proporcionados pelo grupo Ubuntu o ajudaram a compreender que a negritude transcende a mera aparência física. Essa realização destaca a complexidade da identidade racial, que está entrelaçada com as raízes ancestrais, a cultura e as características pessoais, como o cabelo crespo afro, que se torna um símbolo de resistência e orgulho.

A luta interna de Dayo em relação à sua autoidentificação como pardo revela as pressões sociais que muitas pessoas enfrentam ao tentar encontrar seu lugar dentro de uma sociedade que muitas vezes impõe rótulos e estereótipos. O medo de ser criticado, tanto por aqueles que estão fora da militância quanto pelos que fazem parte dela, mostra como as identidades raciais podem ser complicadas e repletas de inseguranças. Isso sugere que, mesmo dentro de comunidades que lutam contra a opressão racial, existe uma diversidade de experiências e uma necessidade de aceitação que pode ser desafiadora.

Ao se identificar como Dayo, ele reafirma a individualidade espelhada na coletividade e a autenticidade que são fundamentais para sua autoaceitação. Essa busca por uma



autoidentificação verdadeira, apesar das pressões sociais, reflete um desejo de libertação das amarras do preconceito e da categorização superficial, levando a um espaço mais autêntico e significativo de pertencimento. A carta de Dayo é, portanto, um testemunho da luta pela aceitação e da valorização das múltiplas camadas que compõem a identidade racial, destacando a importância de abraçar todas as suas influências e experiências.

Meu caro, Ubuntu. Eu sou Chiamaka. Estamos com o projeto Ubuntu realizado pelo professor Emerson, e tenho refletido sobre tantas coisas esses dias. Primeiramente, quero dizer que finalmente consegui identificar minha cor de pele. Foram tantos anos ouvindo as mesmas coisas: “Você é branca” ou “Você é parda” ou o mais doloroso “Você é amarela, menina”. Finalmente consegui me identificar como preta de pele clara, e isso para mim foi libertador. Sentir-se livre, quem eu sou de verdade, qualquer pessoa que tenta impor algo contra minha cor de pele, eu mando calar a boca, porque de verdade? Eu sou o que eu quero, e eu sou negra!

A carta de Chiamaka é uma poderosa manifestação de autodescoberta e afirmação de identidade no contexto do colorismo. Ao se identificar como "preta de pele clara", Chiamaka não apenas reconhece sua cor de pele, mas também desafia as categorizações tradicionais que muitas vezes limitam a compreensão da identidade racial. Essa libertação, que ela descreve como "libertadora", reflete uma jornada de autoafirmação que é essencial para aqueles que navegam em sociedades marcadas por estigmas raciais.

A obra de **Cida Bento** (2022) pode ser utilizada para compreender melhor essa experiência de Chiamaka. Bento, em suas discussões sobre branquitude e a dinâmica de poder que envolve as identidades raciais, argumenta que a maneira como as pessoas se identificam está profundamente enraizada em contextos históricos e sociais. O conceito de branquitude, por exemplo, pode ser visto como um padrão que marginaliza outras identidades raciais, especialmente aquelas que não se encaixam em categorias binárias de "branco" ou "negro".

Chiamaka rompe com essa limitação ao afirmar sua negritude, independentemente das pressões externas e das classificações que lhe foram impostas ao longo dos anos. Sua declaração de que "qualquer pessoa que tenta impor algo contra minha cor de pele, eu mando calar a boca" é uma poderosa afirmação de resistência. Isso não apenas reflete um sentido de autonomia, mas também se alinha com a ideia de **bell hooks**, que fala sobre a importância da autoafirmação como um ato de resistência em uma sociedade que frequentemente silencia as vozes de indivíduos racializados.



Neste capítulo, exploramos as experiências e reflexões de estudantes sobre racismo, colorismo, identidade e branquitude, revelando a complexidade das relações raciais e a importância do autoconhecimento. As cartas funcionam como uma janela para as vivências individuais, que, embora distintas, se entrelaçam em um tecido comum de luta e resistência. As vozes dos participantes demonstram não apenas a dor causada por preconceitos e desigualdades, mas também a força que emergiu desse processo de diálogo no grupo Ubuntu. Cada relato contribui para uma compreensão mais profunda das nuances que compõem a experiência racial no Brasil, sublinhando a importância de reconhecer e validar essas histórias.

Convido o leitor a pegar as agulhas e os fios do tear, preparando-se para adentrar nos próximos capítulos. Juntos, começaremos a tecer e a explorar todo o processo que nos levou até a análise das cartas, desvendando as camadas de significado que moldam nossa compreensão das relações étnico-raciais. Ao embarcar nessa jornada, será possível construir um entendimento mais rico e complexo, capaz de conectar nossas histórias e nos guiar na luta pela equidade e pela justiça.



2 UBUNTU EM CENA: A GÊNESE DO GRUPO DE PESQUISA UBUNTU.

Escrever não é fácil, é prazeroso, mas também é doloroso, no entanto, transcrever tudo que aprendi oralmente é uma forma de aquilombar-me também na escrita. Amo contar histórias, sejam verdadeiras, adaptadas ou criadas e aqui nesta pesquisa tenho como objetivo contar histórias que qualquer um possa se identificar no intuito de amplificar vozes ainda silenciadas por um currículo opressor do Ensino de História do então Colégio Simonton, mesmo entendendo que o problema faz parte de algo bem maior, estrutural. Nesta pesquisa me comprometo a uma escrita na construção de um cenário melhor dentro da minha realidade. Por isso tenho a responsabilidade de costurar cada pedaço que me foi compartilhado com carinho ou dores. As escritas aqui conterão reflexões de histórias de corpos silenciados, aflitos, angustiados, traumatizados, feridos, alguns já cicatrizados, e que esconde dores através de olhares e sorrisos disfarçados. E ao escrever eu vou me formando, compartilhando as minhas feridas ao tempo que elas vão cicatrizando e me impulsionando a desvelar histórias para que outras pessoas possam encontrar a cura e também aquilombar-se. E é escrevendo que brincamos com a temporalidade no intuito de estarmos aquilombados plenamente no futuro é que voltamos ao momento da “liberdade” jurídica do 13 de maio e como socialmente nos encontrávamos.

Historicamente nós negros estávamos à margem do emprego, fadado ao subemprego logo após ao específico momento de abolição jurídica no 13 de maio de 1888⁹. Qual não teria sido a sensação de continuidade não humana, em um sentido ontológico, dos nossos ancestrais negros ao ver uma massa de imigrantes europeus pobres ascendendo em pouco tempo de chegada ao Brasil, baseado na irmandade de seus pares euro-brasileiros. A partir dessa realidade deplorável, cria-se uma busca incessante pelos negros descendentes de africanos de uma afirmação da sua existência e sobrevivência. Assim, para Abdias Nascimento,

“essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo.” (p. 281, 2021)

⁹ Ver estudo sobre o Pós - Abolição no Recôncavo Baiano a partir do livro “Encruzilhadas da Liberdade” de Walter Fraga Filho.



Dessa forma, pode-se compreender que esse conceito de quilombismo abdiano traduz-se como um lugar de bem-estar em comunidade. Podemos enxergar como um modelo de organização social baseado na solidariedade, no apoio mútuo, contrapondo os valores capitalistas e individualistas.

A proposta com o grupo de estudos, era construir um quilombo imaginário em nossas mentes e que esse novo espaço fosse ganhando forma a partir dos nossos encontros. Um embrião que seria formado sem saber se o caminho seria percorrido por completo. Se pensarmos a dinâmica do quilombo como um artifício que oportunizou a perpetuação da cultura e identidade negras e se concebermos o aquilombamento como instrumento ideológico e prático de resistência e contraposição dos moldes racistas, é possível criar no campo da educação, mais especificamente no Ensino de História, métodos outros de continuar quebrando os paradigmas eurocêntricos que por muito tempo engendrou a nossa sociedade.

“Segundo a historiadora Beatriz Nascimento, no documentário “Ôrí”, de 1989, “quilombo” não é uma ideia localizada no passado e sim um continuum cultural de aglutinação, compreendendo quilombo em seu sentido ideológico, no sentido de agregação, comunidade e resistência pelo reconhecimento da humanidade e preservação dos símbolos culturais do povo negro.” (SOUTO, 2020, p. 141)

Assim, diante do argumento de Stéfane Souto (2020), podemos compreender que os quilombos não é algo posto no passado apenas como local de fuga dos negros, mas assumiram configurações diversas como o candomblé, o samba ou mesmo as favelas e outros mais mecanismos de resistência cultural e social do negro africano no Brasil. Destarte, os quilombos passaram por uma reconfiguração do físico ao ideológico. Deste modo, conforme Souto (2020), “Se “cada cabeça é um quilombo”, como anuncia Nascimento (1989), aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra hegemônica a partir de um corpo político.” Como então pensar um espaço de aquilombamento em um território de branquitude? Com efeito, o grupo de estudos Ubuntu nasce aqui como a materialização do meu conceito de aquilombamento no espaço privado.



2.1 Cachoeira: um território de lutas, resistências e ancestralidade!

Nesse mar de associações na conjuntura do quilombismo, não se pode esquecer do legado tão importante da confraria religiosa afro-católica brasileira em Cachoeira. Mas antes, preciso discorrer para os leitores, de que cidade estou falando. Às margens do rio Paraguaçu, Cachoeira descansa como um relicário vivo de histórias e memórias. Distante em média de 120 km da capital baiana, Salvador, seus 395 quilômetros quadrados, guardiões de um passado vibrante, acolhem uma população de cerca de 30.550 habitantes¹⁰ que, como as águas do rio, carregam no peito a força do movimento e a resistência da permanência.

Foto 02: Mapa de Cachoeira



Fonte: Google maps 2024

Antes de se tornar palco das mãos europeias, esse território era terra indígena, habitada pelos indígenas Jaraguá, do grupo Paiaíá, guardiões de um equilíbrio que se dissolveu com a chegada dos colonizadores portugueses no início do processo de colonização. Às margens do rio Paraguaçu, a cidade se viu transformada em cenário de exploração: primeiro, o pau-brasil; depois, as extensas plantações de cana-de-açúcar. Com o apogeu da lavoura, chegaram, em massa, negros traficados do continente africano para a escravização nas plantações que desenhavam o relevo do Recôncavo Baiano.

É importante também pontuar que, entre os séculos XVIII e XIX, Cachoeira conheceu seu auge, com o porto tornando-se o principal escoadouro da produção agrícola regional. Açúcar e fumo fluíam para além-mar, frutos da riqueza de um solo e clima generosos. No entanto, no início do século XX, a cidade enfrentou o declínio econômico, apenas retomando o

¹⁰ Conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE do ano de 2022.

fôlego nas décadas finais do mesmo século, com a chegada de novas empresas e iniciativas que reavivaram sua pulsação. Assim, Cachoeira não é apenas memória de dor; é também resistência e reinvenção. A interação entre africanos, afrodescendentes e europeus de diversas nacionalidades moldou a riqueza cultural e a identidade multifacetada que hoje a define. O sincretismo religioso entre o catolicismo e a espiritualidade afro-brasileira permeia entre terreiros e igrejas, em cânticos e procissões, traduzindo um mosaico de crenças e ancestralidade. É nas ruas de pedras e nas águas do Paraguaçu que a história pulsa, viva, enquanto o tempo se dobra para honrar o legado de um povo que resiste e recria.

Após essa breve contextualização do território cachoeirano, retomemos o legado da centenária Irmandade da Boa Morte, a qual inicialmente se tratava da agremiação de mulheres negras que buscavam granjear fundos para alforriar seus irmãos, e também para dar-lhes um rito funeral digno. Trata-se hoje de uma irmandade que sincretiza o catolicismo com o candomblé, e organiza todos os anos a Festa de Nossa Senhora da Boa Morte, a santa que recebe a homenagem.

Foto 03: Festa da Irmandade da Boa Morte em Cachoeira-Ba



Fonte: divulgação de João Ramos (Bahiatursa)

Entre ritos sagrados e profanos, a festa dura cinco dias recebendo turistas de toda parte do Brasil e do mundo trazendo uma visibilidade para Cachoeira, como território de identidade e ancestralidade negra. Nesse contexto, compreende-se a cultivação e perpetuação da ancestralidade e cultura, as quais as comunidades quilombolas preservaram através de tradições como estas, tornando-se essencial na luta contra a opressão social. Diante de toda essa discussão entre prefixos e sufixos nominais que advém de um radical, o que seria então o quilombo? Poderíamos cair no risco de associar a palavra apenas à resistência, ou estratégia de sobrevivência, ou apenas a um local de fuga.

No entanto o quilombo vai muito além, o “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” (Nascimento, 2021, p.289) Assim, nos idos iniciais do período colonial, os quilombos físicos foram construídos desde o século XV como forma se reinventar e viver em liberdade. A ideia parte de poder ser livre em sua cultura e principalmente em sua religiosidade. Não interessava aos negros se adaptar aos moldes da classe dominante, e sim, emancipar-se, a exemplo da fundação de uma República em Palmares, pela sua organização socioeconômica e política, um verdadeiro Estado africano no Brasil que durou um século.

Falar em resistência é também não deixar de fora da centralidade da teia e reafirmar a importância dos que sempre foram donos da nossa terra antes de qualquer outra presença estrangeira. Os indígenas já habitavam o território de Cachoeira em sua dinâmica das vivências em uma lógica não capitalista, de proteção aos recursos naturais. No entanto, em Cachoeira, os indígenas foram usados como massa de manobra para conflituarem entre diferentes etnias e abrir espaço para a exploração portuguesa. Não é atoa que o nome “Cachoeira” é um nome indígena que significa “mar grande”, nome dados pelos indígenas pela grande presença de quedas d’águas em toda parte da cidade, e também a grande quantidade de águas do rio Paraguaçu, rio que separa e une a cidade de Cachoeira e São Félix.

As etnias indígenas Tapuias¹¹, por exemplo, umas das que habitava a região de Cachoeira, foi expulsa por causa da chegada dos povos tupis vindo da bacia amazônica. Já quando os portugueses adentraram o território cachoeirano, a presença marcante aqui era dos povos tupis dos tupinambás, isso sem falar que os tapuias eram vistos como inúteis, por ter um estilo de vida livre e seminômade. A partir de então é engendrado uma série de fatores que contribuíram para o desaparecimento massivo dos indígenas no território em questão. Segundo Maria Hilda Baqueiro Paraíso (1993-1994), no século XVI, a região do recôncavo foi devastada pela varíola, doença para qual os indígenas não tinham a imunidade. Outro fator foi a chamada Guerra Justa na região do Recôncavo nesse mesmo período, que justificava os ataques aos indígenas que resistiam a catequização (aculturação) e a escravização.

Assim, nesse lugar vou situando a minha pesquisa, o Colégio Simonton, lócus desta pesquisa, está posto na cidade de Cachoeira, território carregado de histórias, culturas, memórias e ancestralidade. Sendo assim, é necessário tecermos uma breve discussão sobre o

¹¹ É sabido que vários povos cujas línguas hoje são classificadas como Macro-Jê, no passado, foram chamados de Tapuias. Segundo, Vasconcellos (1668), “são inimigos conhecidos de todas as mais nações de índios: com estas, e ainda com algumas das suas, trazem guerras contínuas. E desta tão conhecida inimizade, lhe veio o nome de Tapuias”.



conceito de “espaço e “território” para compreendermos melhor o contexto de nosso objeto: o grupo de estudos Ubuntu. Começo trazendo as ideias de Raffestin. Quando este arroga que o “[...] o território se forma a partir do espaço [...] onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (1993, p.143-144). Desta forma, observa-se que para o autor o espaço vem primeiro que o território. Assim sendo, pode-se pensar o território cachoeirano como um espaço no qual já havia relações de poder muito antes dos europeus chegarem entre os séculos XV e XVI. Neste lugar produzia-se cultura, economia, entre outras formas de sociedade associadas ao campo do poder pelos povos originários que já dominavam o lugar. Território este composto hoje por dezoito comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Uma história que ultrapassa as barreiras do projeto colonial outrora silenciada pelos opressores.

Seguindo as linhas desta teia, ainda no que se refere aos referidos conceitos, Marcelo de Souza traz em seus escritos a ideia de que o território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder” (2000, p.78), mas diferente de Raffestin, este afirma que o espaço não vem primeiro, mas que este está intrinsecamente ligado a uma dialética na qual as relações de poder é reflexo do espaço e o espaço é reflexo deste território. E ainda, acrescentando linhas a essa reflexão, Milton Santos (2006, p.61-66) afirma que o espaço não existe sem a ação humana, já que o autor compreende o espaço enquanto um sistema de objetos e de ações indissociáveis. Santos explorou o conceito de “território”, destacando que ele não se limita a fronteiras políticas, mas como sendo uma construção social que envolve controle, poder e significado. O autor argumentou que os territórios são espaços onde ocorrem disputas e conflitos relacionados aos recursos e ao acesso a eles.

A partir daí, corroborando com os autores acima, não se pode deixar de pontuar que Cachoeira é colocada aqui enquanto esse espaço no qual se engendraram as relações de poder, tanto entre etnias indígenas por questões de domínio do território anterior a colonização, quanto ao que se refere ao período colonial traduzido nas mais diversas formas de opressão e dominação aos povos ditos subalternos, indígenas ou negros, pelos europeus.



Foto 04: Casa Grande do Engenho da Imbiara



Fonte: Acervo digital do IPHAN

Segundo informações divulgadas no site Ipatrimônio, o Morgado Real do Embiara, conforme o registro da foto acima, mais conhecido como Engenho Embiara, foi construído no início do século XVII em Cachoeira por Bernadino José de Aragão e habitado até os idos de 1940 por herdeiros da família Paes Aragão. Por conseguinte, podemos constatar que este território é a representação das relações de poder entre senhores e escravizados no período colonial brasileiro, já que, como foi citado anteriormente, Cachoeira foi uma grande potência econômica brasileira no que se refere aos grandes empreendimentos dos engenhos de cana-de-açúcar, sustentado pela mão de obra escravizada trazida do continente africano para o porto do município, ilustrado na imagem abaixo, e distribuído nos mais diversos engenhos.

Foto 05: Porto de Cachoeira Séc. XX



Fonte Arquivo do Iphan

No entanto, nas linhas desta escrita temos que trazer um destaque maior para as muitas lutas e resistências do povo preto na operacionalização dos grandes empreendimentos a exemplo deste e tantos outros engenhos de açúcar, ou na formação dos quilombos. Deve-se assim, contrapor o discurso do branco disseminado por séculos na história de que a população

subalternizada, outrora escravizada, foi e é um povo passivo e subserviente que não contesta e não luta pelos seus direitos. A planilha abaixo segue na contramão de todo o discurso hegemônico:

Foto 06: Tabela dos Quilombos em Cachoeira reconhecidos pela Fundação Palmares

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP	Nº DA PORTARIA	DATA DA PORTARIA NO DOU	Nº PROCESSO INCRA
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	MUTECHO E ACUTINGA	01420.012864/2016-61	12/12/2016	CERTIFICADA	237/19	31/12/2019	
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	CAONGE, DENDÊ, ENGENHO DA PONTE, ENGENHO DA PRAIA E KALEMBA	01420.000363/2004-07	21/06/2004	CERTIFICADA	35/2004	10/12/2004	54160.003747/2011-77
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	CAIMBONGO	01420.000364/2004-43	21/06/2004	CERTIFICADA	35/2004	10/12/2004	54160.000244/2013-10
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	CALOLÉ, IMBIARA E TOMBO	01420.000362/2004-54	23/06/2004	CERTIFICADA	35/2004	10/12/2004	54160.001064/2010-02
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	ENGENHO DA VITÓRIA	01420.000361/2004-18	21/06/2004	CERTIFICADA	35/2004	10/12/2004	
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	ENGENHO NOVO DO VALE DO IGUAPE	01420.001109/2005-07	25/05/2005	CERTIFICADA	28/2005	12/07/2005	54160.001809/2012-97
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU	01420.001070/2005-10	23/05/2005	CERTIFICADA	28/2005	12/07/2005	54160.002024/2006-93
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	SÃO TIAGO DO IGUAPE	01420.000205/2006-19	06/02/2006	CERTIFICADA	08/2006	12/05/2006	54160.001702/2008-62
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	BREJO DO ENGENHO DA GUAÍBA	01420.002945/2006-81	16/11/2006	CERTIFICADA	29/2006	13/12/2006	54160.002327/2012-54
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	ENGENHO DA CRUZ	01420.002946/2006-26	16/11/2006	CERTIFICADA	8/2007	07/02/2007	54160.002326/2012-18
NORDESTE	BA	CACHOEIRA	TABULEIRO DA VITÓRIA	01420.009700/2013-12	13/08/2013	CERTIFICADA	176/2013	25/10/2013	54160.002850/2013-61

Fonte [Planilha disponível em site da Fundação Cultural Palmares - 2024]

Na planilha acima, disponível no site da Fundação Cultural Palmares¹² é possível verificar a certificação de 18 comunidades quilombolas em Cachoeira, dentre elas o Quilombo Imbiara (Embiara) corroborando com o argumento de que as relações existentes há séculos em Cachoeira, não foram de passividade por parte do povo negro. Assim, com a coexistência do quilombo em detrimento do engenho, identificamos que onde existiu a dominação e/ ou opressão, também existiu a resistência. Hoje apenas restou escombros dos engenhos, enquanto as comunidades remanescentes quilombolas seguem vivas recriando a cada dia seus modos de vivências e sobrevivências, na política, na economia, na educação, ocupando espaços antes negado a estas.

É válido também ressaltar lutas outras da população marginalizada em Cachoeira, como a participação nos enfrentamentos do processo da independência do Brasil na Bahia, mais especificamente na então Vila da Cachoeira quando representantes da autoridade política em

¹² Órgão, fruto da luta do movimento negro no Brasil, responsável por certificação de quilombos. Maria Luíza Júnior, militante do movimento negro em Brasília e membro da comissão que elaborou o projeto de criação da Palmares, conta que, em 1976, um grupo de ativistas negros como Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez começou a se reunir para discutir reivindicações para a população negra. Assim nasce a Fundação Cultural Palmares para junto ao governo criar políticas públicas. Seu objetivo é promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Além disso, entre suas atividades está a distribuição de alimentos para famílias quilombolas, assessoria jurídica para comunidades remanescentes de quilombos, auxílio financeiro para projetos de preservação e promoção da cultura afro-brasileira, declaração para o Bolsa Permanência e licenciamento ambiental quilombola.

sessão solene na Câmara Municipal, aclamaram D. Pedro como Príncipe Regente e Defensor Perpétuo do Brasil para contragosto do exército português. Esse feito heroico do povo Cachoeirano datou de 25 de junho de 1822, quando a população livre, mulheres e escravizados foram às ruas comemorar a aclamação e foram bombardeados por uma canhoneira aportado do Rio Paraguaçu dando início a uma luta na qual a população marginalizada se envolveu e que duraria três dias na Vila, mas só terminaria em 02 de Julho de 1823.

Foto 07: Primeiro passo para a independência na Bahia [Antônio Parreiras, 1931]

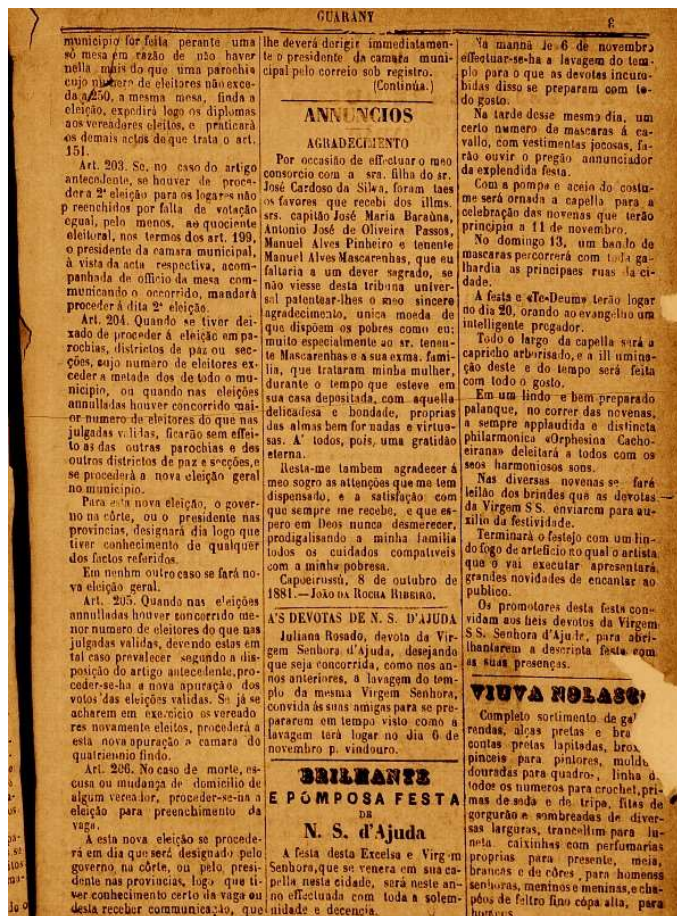


Fonte: Domínio Público

A imagem acima, Primeiro passo para a independência na Bahia, do pintor fluminense Antônio Parreiras, foi encomendada pelo governo um século depois do acontecimento histórico retratado na imagem. Neste cenário o pintor evidencia o negro Manuel Soledade que foi reconhecido como herói nessa luta, mais conhecido como Tambor Soledade¹³, que se encontra moribundo acompanhado pelo oficial que lhe dá assistência, apoiado em seu instrumento musical. Há muitos anos houve controvérsias sobre morte histórica desse personagem, no entanto, o certo é que ele existe em nossas memórias como referência e representação da participação popular cachoeirana numa luta política por disputa de território nacional. Em estudos recentes baseado em fontes inéditas, de acordo com o historiador cachoeirano Igor Moreira (2023), Soledade não é apenas um personagem, mas um jovem negro que liderou as tropas no 25 de Junho em Cachoeira, mas não chegou a falecer com o disparo da canhoneira portuguesa, apenas ficou ferido. E é dessa Cachoeira e desse lugar memorialístico que eu pontuo a minha pesquisa, de um povo que sabe celebrar a sua vitória, conforme podemos ver no registro do jornal O Guarany de 1881.

¹³ Personagem emblemático desvendado em novas fontes (2023) como alguém que não morreu e que viveu ainda por muitos anos após as lutas do 25 de junho, formando famílias e deixando filhos. Ver – o capítulo **Manoel da Silva Soledade: a emblemática figura do 25 de Junho**, de Igor Roberto de Almeida Ferreira, na coletânea *A insurgente Vila da Cachoeira: poder, imprensa e tensões sociais na Independência do Brasil na Bahia*.

Foto 08: Jornal O Guarany de 13/10/1881



Fonte – Acervo do blog Vapor de Cachoeira

Na imagem acima o jornal divulga a programação da bicentenária e popular Festa D'Ajuda, reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC) como bem imaterial da Bahia, a qual é movida pelo sincretismo entre o religioso e o profano e reúne foliões de todas as etnias e classes. Com efeito, este território híbrido, conforme aponta Milton Santos (2006), é embebecido de referências culturais como cultivo de farinha, produção de dendê, charuteiras, Festa da Boa Morte, Festa da Ajuda, Festa da Ostra, Festa de São João, Samba de Roda, Esmola Cantada, Terreiros, comunidades quilombolas, Igrejas, Rio Paraguaçu e diversas outras manifestações culturais que refletem esse espaço e fortalecem o território do nosso povo cachoeirano como um todo, entre povoados, distritos e centro urbano, assim como, todas essas manifestações e relações sociais configuram a identidade desse espaço enquanto território. E porque não falar em ancestralidade neste espaço no que se refere a uma educação transgressora?

Foto 09: Professor Cincinato França – Edição da Livraria Econômica, Bahia, 1914



Fonte: Blog do Valente

Na imagem acima temos o Professor Cincinato Ricardo Pereira da França, nascido na região açucareira da freguesia de São Tiago do Iguape em Cachoeira, um abolicionista, homem negro, que usou os seus conhecimentos para transgredir na educação a serviço dos negros escravizados e libertos. Conforme aponta Cândida Monteiro (2017), Cincinato França atuou no magistério na então Freguesia de Nossa Senhora do Rosário, ministrando também aulas no noturno para pobres e adultos que não estudaram na escola primária em idade escolar. Com uma forte atuação no processo abolicionista em Cachoeira, Cincinato atrelava a instrução educacional às ideias de liberdade, trazendo para a educação uma conotação de integração à cidadania, sua forma de aquilombar seus pares. É nessa perspectiva que seguimos com o grupo de estudos Ubuntu, oportunizando as trocas de experiências e conhecimento através de debate ao tempo em que os estudantes participantes se fortalecem nas pautas raciais e ganham a liberdade na assunção de suas identidades do território cachoeirano para o mundo.

2.2 Uma Semente germinada em solo aparentemente infértil: o Colégio Simonton.

As linhas que se seguem nessa escrita têm o encargo de revelar que é nesse território ancestral chamado Cachoeira que se insere o colégio privado no qual escolhemos como laboratório dessa pesquisa de campo. Não há como falar deste lugar sem antes reconhecer a ligação religiosa que permeia as entrelinhas de sua história. Começo essa narrativa trazendo à luz a Igreja Presbiteriana de Cachoeira, uma igreja protestante reformada de orientação calvinista, fundada em 1875. Sua história remonta a um momento em que a cidade começava a abrir suas portas para influências estrangeiras. Em 4 de outubro de 1819, partiu de Salvador o primeiro “Vapor” rumo à vila, inaugurando uma rota que buscava atrair investidores internacionais para explorar o potencial portuário e produtivo do Recôncavo.

Esse movimento trouxe à região alemães, ingleses e suíços, envolvidos no lucrativo comércio de fumo e charutos — produtos que figuravam entre as manias internacionais da época. Perseguindo esses novos estrangeiros, no intuito de evangeliza-los, chegou também o protestantismo pelos estadunidenses presbiterianos, que, apesar de sua contribuição para a formação do perfil religioso local, enfrentou uma acolhida inicial marcada por resistência. Como relembra o site da Igreja Presbiteriana do município, Cachoeira era "uma das cidades mais desenvolvidas do estado da Bahia, mas também muito fechada para o protestantismo. Não foi nada fácil cravar neste vale, às margens do Rio Paraguaçu, a primeira igreja evangélica nesta região."

Foto 10: Igreja Presbiteriana em Cachoeira



Fonte: Acervo IPAC

Essa igreja possuía uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, na qual estudei entre 1995 a 1998. Eu a considerava a escola mãe do Colégio Simonton, o qual se configura como meu lugar de pesquisa, mesmo que este último, oficialmente, não tenha qualquer tipo de vinculação com a igreja. No entanto, nasce aqui um paradoxo ainda existente, que é o da escola pertencer e ser dirigida pelo Pastor reverendo da referida igreja. Nesse sentido, em alguns momentos dessa pesquisa, irei me referir a escola como um espaço branco ou lugar de branquitude. Para tanto, farei uma breve discussão do conceito.

Conforme Ruth Frankenberg (2004) em seu texto “A miragem de uma branquitude não-marcada”, existe uma dificuldade em racializar o branco porque este se encontra, no que a autora chama de “não-marcação” da branquitude, o que se configuraria enquanto uma invisibilidade de limites demarcatórios. Não é fácil compreender essa complexa discussão de emaranhados em torno da branquitude, pois não se trata de dois extremos opostos como “oito”

ou “oitenta”, mas algo que precisa ser analisado em volta do seu próprio processo ao longo da história. Em contrapartida, a minha proposta não é aprofundar essa discussão sócio-histórica em torno do conceito da branquitude, mas evidenciar uma compreensão do termo a partir de alguns teóricos que discutem o conceito e de que forma este pode ser aplicado nas estruturas sistêmicas operante do âmbito de uma escola privada. A autora arroga que,

de fato, a branquitude encontra-se num estado contínuo de ser vestida e despida, marcada e encoberta. Isso vem ocorrendo desde a época em que o termo foi usado racialmente pela primeira vez, a meio caminho de quinhentos anos de viagens imperialistas europeias pelas Américas, pela África, por partes da Ásia, pela Austrália e pela região do Pacífico, povoando-as e expropriando-as. (2004, p. 309)

É necessário aqui colocar que, a partir dos efeitos dos processos colonizatórios dentro do contexto da corrida imperialista no mundo do século XIX, apreendemos que os “brancos”, aqui representantes das nações imperialistas, compreendem-se em um lugar de fluidez que se confundiu durante séculos com os termos “humanidade”, “modernidade¹⁴”, “civilidade”, e ainda mais encrudescido, “universalidade” e, dessa maneira, pautando um direcionamento, quase que como uma bússola em mar aberto, para ser um mirante de vida no mundo, desconsiderando saberes outros no que se refere a existência ontológica do “não-branco”.

Se nos enveredarmos e nos deixarmos ludibriar por esse discurso, a compreensão é que o branco não seria racializado nessa análise aqui, por não considerar vestir-se de rótulos, embalagens ou porque não dizer, territórios conceituais demarcados, pois se assim fosse, estaríamos impondo limites ao que este considera-se “serem ilimitados e universais” frente à outras realidades existenciais ou “não-existenciais”. Como se não bastasse, “os brancos” emergiram nomenclaturas (rótulos) sobre o outro a fim de pontuar seu próprio lugar no mundo de não ser “aquele Outro”, e esse “Outro” referindo-se aos povos não brancos e suas produções culturais, no intuito de criar uma hierarquização e manutenção do seu lugar privilegiado.

Diante do exposto, o Colégio Simonton se configura em um espaço da branquitude porque as ações que operam de forma visível e invisível, agem em favor do privilégio branco como parte de uma estrutura maior. A instituição foi fundada por pessoas protestantes, carrega um currículo majoritariamente eurocentrado, está localizada em espaço urbano centralizado, e atende a uma lógica mercadológica que não democratiza o acesso geral para a população, como qualquer instituição privada no país.

¹⁴ A ideia de modernidade está intrinsecamente ligada ao conceito de colonialidade. O conceito de modernidade surge na Europa advinda do projeto colonizador que subjugou povos considerados inferiores no contexto das viagens exploratórias de outras terras entre os séculos XV e XVI.



Estar hoje nesse lugar de branquitude¹⁵ (Colégio Simonton) nos leva a fazer uma viagem a quase 30 anos atrás quando eu ainda estudava no antigo primário, em uma outra escola Presbiteriana, de Ensino Fundamental Anos Iniciais, agora já extinta. A memória é viva ao perpassar a cena da fila as segundas-feiras adentrando no templo para um culto protestante antes mesmo de iniciarmos as rotineiras aulas. Rememorar este cenário é mergulhar em esquetes recheadas de tensões raciais invisibilizadas pelo opressor, como por exemplo, as trocas de alcunhas entre os atores que compunham cada cena ou ainda as repetidas vitórias das meninas brancas nos concursos de beleza na semana da criança.

Nossa primeira pequena e marcante história é de uma personagem que vou chama-la de Benguela. Uma aluna negra retinta, bolsista, a qual ninguém queria por perto, fosse para brincar ou para executar trabalhos em grupo. Ela viajava do sorriso a tristeza e frustração em segundos durante o recreio. A “menina do pão com manteiga”, a “cabelo de bombрил”, apelidada assim pelo que levava todos os dias em sua lancheira ou pelo seu cabelo crespo. Essas eram as linhas nesse enredo que faziam referência a sua posição social e racial. O porquê Benguela levava pão com manteiga para o lanche enquanto outros estudantes levavam produtos industrializados ou compravam o lanche caro da cantina? Ou o porquê do cabelo de Benguela ser diferente do de outras meninas as quais a oprimiam? Nenhum posicionamento reflexivo e coletivo frente a esses acontecimentos era tomado por parte da escola. Neste ponto seria possível a problematização da raça como marcador determinante da desigualdade social conforme aponta Silvio Almeida (2019, p.122). No entanto, é plausível que grande parte dos professores na década de 90, numa escola privada e primária, não estivessem preocupados em discutir tais demandas ou mesmo não eram preparados para auxiliar com esses debates em pauta. Assim, indo mais além, poderiam até desconhecer qualquer conceito sobre as questões raciais e/ou ainda por no período abordado não haver acesso a um arcabouço teórico que desse conta. Diante do exposto, Nilma Gomes (2005) assevera que:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de

¹⁵ Termo amplamente discutido por Cida Bento – Ver - Bento, Cida. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (p.148)

A autora fala da importância do educador conhecer os conceitos que envolvem o debate das questões raciais e como isto contribuiriam para a práxis docente no sentido de identificar as tensões e formas fluidas que o racismo incorpora, evitar o negacionismo no que se refere a existência do racismo no contexto escolar e buscar formas de tratar o problema. No entanto Gomes (2005) pontua que para além do apenas conhecer conceitos, encontra-se o vivenciar a conjunturas hipotéticas a partir de encontros formadores no intuito de atenuar as práticas de racismo e evidenciar a cultura negra. Como termina a história de Benguela? Hoje Benguela é ascendida socialmente através da sua profissão na área de saúde. Mora fora de Cachoeira, e tem uma família linda. Com toda certeza esta nossa protagonista traz marcas em si que precisou buscar maneiras de cicatrizar e ser resiliente no cenário racista em que cresceu.

Ainda para fechar o discutido período nessa extinta escola presbiteriana de séries iniciais trago a fala de uma outra personagem. Vou chama-la de Laudelina:

“Por muitas vezes sentia vontade de ir ao banheiro e era barrada pela professora chegando a diversas vezes (muitas vezes) realizar necessidades fisiológicas na roupa e ia pra casa toda molhada e muitos alunos riam de mim. Detalhe: isso só acontecia comigo. Algo muito marcante eram os desfiles do dia das crianças para ser a princesa da escola. As negras nunca ganhavam (por mais que se esforçassem e tivessem muito talento) somente as meninas brancas, geralmente loiras e magras levavam o título mais disputado da escola. Teve uma vez que cheguei em casa revoltada por conta do meu cabelo e pedindo a mainha pra fazer um penteado que ficasse sacudindo.”

A personagem agora em questão também se trata de uma menina negra que estudou nessa escola, entre 1991 e 1997. Laudelina estava ávida por ganhar o concurso de beleza. Qual menina naquela escola não sonhava com este evento ocorrido uma vez ao ano? Até eu já desfilei em vão na tentativa do primeiro lugar nesse concurso na categoria masculina. O concurso acontecia todo ano na Semana da Criança, eram dias repletos de atividades divertidas, mas nada se comparava ao desfile de primavera. Todo ano a vencedora do concurso era sempre a menina branca do cabelo liso e comprido, e que chorava de emoção ao ser anunciada como se não soubesse que o prêmio seria dela. Todas as crianças negras como Laudelina que ousavam se inscrever neste concurso, tinham uma esperança somada ao sentimento de frustração da derrota todos os anos. Ainda assim, Laudelina era ousada e resiliente. Laudelina aprendeu que se quisesse conquistar algo, ela teria que ser duas vezes melhor do que qualquer outra pessoa diferente de sua cor de pele.



Nenhuma criança ali nesse período tinha uma disciplina em sala de aula que trouxesse uma reflexão social, que dirá racial que contribuísse para sua formação identitária. Conforme Stuart Hall (2006), a partir do conceito de identidade do sujeito pós moderno, a identidade pode ser múltipla. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]” (p.13), ou seja, essa identidade do sujeito é definida em suas relações histórico-sociais, e não definida pelo nascimento. Quais tipos de identidades teriam sido forjados nesses personagens neste cenário educacional? O máximo que tínhamos era uma disciplina por nome “Estudos Sociais” que no sentido histórico trazia um conteúdo positivista, com foco em datas e pautado na valorização dos grandes heróis brancos. Laudelina cresceu com a frustração de nunca ter ganhado o concurso, talvez sem entender naquela época que não se encaixava nos padrões de beleza hegemonicamente benquisto pela sociedade, ou que esse não era apenas uma questão pontual, mas que era uma esquete parte de uma grande peça, um problema estrutural. Hoje, Laudelina trabalha na área da educação e é militante das pautas raciais em seus espaços sociais.

A partir de então, já se percebe que as palavras que brotam nesta pesquisa não é e nem será uma escrita individual. Não é somente sobre mim, não será sobre um papel apenas na dramaturgia da vida, mas será sobre Emersons, Benguelas, Laudelinas e outros diversos personagens que perpassam este espaço privado, lócus da minha pesquisa, e tiveram suas vozes silenciadas e seus corpos rotulados ou desumanizados por insígnias racistas. Um lugar onde os estudantes são majoritariamente negras e negros, possivelmente, em razão de estar numa cidade de forte cultura negra e habitantes em sua maioria são negros. Estamos tecendo teias sobre um colégio que prega a humanidade nas relações sociais e por isso poderíamos considerar que esteja acima de qualquer suspeita no que se refere aos embates raciais. No entanto, está sob os nossos olhos investigativos como um lugar privado onde possivelmente opera a força invisível do pacto da branquitude.

O Colégio Simonton teve sua fundação em setembro de 1996 e a inspiração para o seu nome vem do primeiro missionário da Igreja Presbiteriana do Brasil, Ahsbel Green Simonton. Assim sendo, esta é uma instituição privada de Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio.



Foto 11: Fachada do Colégio



Fonte Acervo pessoal (2024)

Foto 12: Escadaria de entrada



Fonte Acervo Pessoal (2024)

A escola funciona na rua J.J. Seabra em um casarão antigo, amplo e imponente. Sua estrutura possui uma enorme escadaria na chegada que dá acesso pela frente ao 1º andar, a qual os alunos amam ficar sentados no início da manhã. São um total de 08 salas de aula, sendo uma para cada série dos dois níveis de ensino e uma sala extra.

Foto 13: Quadra poliesportiva



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Foto 14: Área da cantina (convivência)



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Além disso a escola possui um laboratório de informática/robótica, o qual os alunos do fundamental amam. O laboratório de ciência nos dois anos da pesquisa estava desativado. Os lugares mais frequentados nos idos desta pesquisa foram a biblioteca, o pátio coberto ao lado da cantina, a pequena quadra poliesportiva, os corredores tanto do pavilhão de aulas do andar de cima ou do térreo. O prédio também conta com recepção, sala da direção, almoxarifado, sala

da secretaria/ tesouraria, sala da mecanografia, sala da coordenação e banheiros. O auditório que também funciona como sala de jogos, só é utilizado quando há necessidade.

Foto 15: Sala de aula



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Foto 16: Auditório / Salão de Jogos



Fonte Acerto Pessoal (2024)

As portas desta instituição foram abertas para mim e dou início ao ano letivo de 2016 enquanto professor de História do Ensino Fundamental séries finais e Arte do Ensino Médio. Por necessidade, nos anos seguintes passei a ensinar também as disciplinas de filosofia e sociologia para as turmas do Ensino Médio. Ao chegar, a maioria dos professores da instituição eram brancos, assim como o diretor, a secretária e a então coordenadora.

Foto 17: Recepção



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Foto 18: Secretaria e Mecanografia



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Sempre fui o professor que amava estar nos corredores praticando a escuta com os alunos. Buscava sempre fazer amizade com quem as pessoas no geral costumavam isolar ou implicar por mal comportamento. Dessa forma, adquiri alguns filhos do coração logo que cheguei na instituição. Era essa relação de professor amigo por mais de quatro anos que me

movia a ministrar uma aula diferenciada e na maioria das vezes empolgante. Alguns alunos negros chegavam a narrar como eles se sentiam participantes das discussões em minha aula, diferente de algumas outras disciplinas. Mas o fato de ser criticado todo o tempo por alguns colegas (tradicionais) foi me fazendo ao longo dos anos mudar de comportamento, no que concerne a relação com os alunos para além da sala de aula. Sobre isso, bell hooks (2017) pontua: “Entristece-me o fato de muitos colegas suspeitarem daqueles professores que os alunos gostam de estudar.” A autora aborda que essas ações de colegas professores acabam por suprimir as ações pedagógicas engajadas por estes afirmarem que essas ações não seriam academicamente ideais.

Foto 19: Corredor térreo



Fonte Acerto Pessoal (2024)

Foto 20: Corredor de salas térreo



Fonte Acerto Pessoal (2024)

No que se refere as relações raciais, durante as aulas pareciam acontecer normalmente, no entanto, aos poucos, o cenário foi se descortinando. Aos poucos fui percebendo algumas tensões entre alunos nos corredores, caras tristes, alguns choros os quais cheguei a consolar, mas fiquei neutralizado por estar em uma escola privada e, não senti um impulsionamento ou talvez coragem em querer mudar as situações que começaram a aparecer. É válido ressaltar que nessa escola, tínhamos o sistema de livros, os quais eram comprados pelos pais de forma custosa nas livrarias e por esse motivo a coordenação cobrava o tempo inteiro a ministração de todos os conteúdos e a realização de todas as páginas de atividades.

Desse modo, é possível compreender que eu não encontrava tempo para conciliar a ministração das aulas conteudistas, as quais eu já tentava dinamizar, com algo que pudesse trabalhar de forma efetiva os anseios das dores daqueles estudantes. Mas dentro da sala de aula eu sempre militei as questões raciais, só não sabia que, de alguma forma, as minhas ações atenuavam minimamente alguns conflitos ou questionamentos internos, ou até mesmo que

trazia um reconhecimento de identidade para alguns estudantes que se sentiam invisibilizados em sala. Por conseguinte, os anos foram passando e em conversas informais com alguns ex-alunos pude ter uma percepção sobre as experiências desastrosas destes ao passar pelo colégio. Trarei aqui três pequenos contos protagonizados respectivamente por Mahin, Felipa e Zezito, fazendo alusão as histórias que ouvi em conversas informais com ex-alunos do Colégio Simonton.

Nossa personagem de agora chama-se Mahin, uma aluna negra imponente, aparentemente forte, decidida, determinada. Braba quando era preciso, mas, amorosa e sorridente em grande parte do tempo. Contudo, Mahin não deixou de ser alvo de brincadeiras e comentários desagradáveis. Quando era 8º ano, decidiu deixar de alisar o cabelo e cortou assumindo-o de forma natural. Foi uma época difícil para ela pois naquela idade tinha muitos problemas hormonais, e por isso nascia grande quantidade de espinhas no rosto. As brincadeiras com os apelidos como “cara de ralador” foram inevitáveis. Logo em um dos períodos de retorno de aula, Mahin usou o cabelo black bem armado. Um colega indagou que cabelo grande era aquele, e ainda acrescentou que ela parecia não ter penteado. A nossa personagem não era padrão, não usava o cabelo alisado e nem compartilhava dos mesmos gostos das meninas de sua sala, por isso se sentia sempre excluída. Após já ter saído da escola passou a refletir o porquê não conseguiu se posicionar frente às afrontas. As lembranças até há algum tempo machucavam Mahin. Talvez Mahin não tenha se sentido acolhida ou fortalecida em sua identidade. Cheguei a me perguntar em qual ponto eu tinha falhado enquanto professor e passei a repensar a minha prática pedagógica.

A nossa próxima personagem se chama Felipa. Menina negra retinta, introvertida e não se abria muito com os colegas em sala de aula. Certa vez alguém o fundo disparou o comentário: “Já passou da hora de fazer um relaxamento nesse cabelo”. Que dor a Felipa sentiu! Por causa disso ela passou a usar uma extensão capilar, uma espécie de aplique capilar. Algumas meninas nos corredores ficavam rindo, tocando uma nas outras e comentavam de forma que Felipa conseguia ouvir. Mas um dia de choro no banheiro da escola. A vontade de voltar para a aula no outro dia, com certeza era nula. Certa vez, Felipa encontrou uma lista feita pelos meninos da sua turma. Adivinhem qual o conteúdo da lista? Era a lista de meninas mais feias da escola. E Pasmem! Todas as meninas listadas eram pretas retintas como Felipa. A dor que o racismo gerava no peito da nossa personagem só aumentava. Em sua turma, Felipa sempre era a última a ser escolhida na formação de equipes para apresentação de seminários e, fica evidente que não era por uma questão de capacidade, mas sim, pelo fenótipo dela.



E durante as discussões e debates em aula? As ideias de Felipa eram desconsideradas, em detrimento das ideias de algum colega branco, que costumada propor a mesma ideia, porém agora, aceita. Por morar um pouco longe, as vezes chegava atrasada, assim o porteiro passou a perseguí-la, mesmo sabendo os motivos do atraso, o qual estão relacionados a subjetividade de Felipa, compreendida pela coordenação. Uma vez o porteiro chegou a dizer que não sabia se o sonho que Felipa tinha em estudar Direito se realizaria, e que se ela entrasse numa faculdade, que ele duvidava muito que ela concluiria. Como termina essa história? Eu preciso mesmo dizer? Apesar das enormes feridas abertas por dardos atirados de vários ângulos em tempos de escola na vida de Felipa, esta usou a resiliência do seu povo preto. Usou as armas certas e mesmo estando à margem, conseguiu produzir resistência e seguiu com o sonho almejado.

Mais um episódio passou por entre os meus olhos e eu não consegui identificar, fortalecer e aquilombar a Felipa. É daí que se dá a importância de o professor praticar a escuta sensível, a observação, e se colocar também na obrigação de romper com a função de mero reprodutor do conhecimento, conforme o conceito de educação bancária cunhado por Paulo Freire, no qual o professor vê o aluno como apenas um receptor, no qual deposita o conhecimento. Essa prática tradicional faz fugir dos nossos olhos o protagonismo dos estudantes, e impede a produção coletiva do saber, impede o professor de enxergar o aluno para além do que ele consegue mostrar ser, como uma consequência do colonialismo.¹⁶

Outro personagem que vou apresentar no próximo pequeno conto é o Zé. Menino negro retinto. A autoestima do Zé desde pequeno foi trabalhada para ser baixa. Isso pelo fato de já muito novo ele ter apelidos como "Cabeça de manga espada", dado pela própria família. Mesmo em tom de brincadeira, ele, que sempre teve um certo discernimento maduro para determinadas coisas, sabia que no fundo eles estavam mascarando o que de fato achavam: "Zé era feio". E isso foi passado a diante.

Em sequência, Zé ouvia comentários como "Olha que cabeça feia" por pessoas próximas, o tempo todo, na família. E ele, como a maioria das pessoas que sofrem com esse tipo de situação, abria um sorriso e não conseguia esboçar reação. Apenas sentia e se calava. Dado o constrangimento, Zé não sentia que houesse muito o que fazer... e a sua timidez foi aumentando cada vez mais. Ele foi tomando aquilo como verdade absoluta e realmente passou a se sentir feio, ter vergonha de si e a pensar: "Não sou normal", "Tem algo de errado em mim", eram pensamentos que viviam passando pela cachola do Zé. E ao começar a se fechar, evitar tanta socialização dentro da família e na escola, eles começaram a dizer que Zé era mesmo

¹⁶ Conceito aplicado para explicar a dominação de um povo sobre outros povos pela força política/ militar para explorar e subjugar territórios.

estranho. Falavam que parecia mesmo que o Zé não fazia parte da família. Em nenhum momento a família se perguntou o porquê de Zé ficar introvertido assim. No colégio, certa vez, um professor segurou a cabeça do Zé, e, em alto tom, para toda a sala de aula ouvir, bradou com o rosto flexionado: "Que cabeça feia, hein". E Zé sentiu muita dor em seu interior. Eram o racismo presente e latente novamente. Zé sorriu disfarçadamente e sequer esboçou qualquer descontentamento. Para ele tornou-se um ambiente tóxico, de pessoas que não transmitiam conforto algum. O, mesmo em uma outra situação com uma colega, a qual o chamou de "cabeça de manga espada". E era de forma tão pejorativa, como se o formato da cabeça do Zé ditasse que ele era menos inteligente. Zé internalizou que todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram comentários fenotípicos ruins sobre ele ou sobre quaisquer outra pessoa, sequer devem mensurar o mal que causaram internamente nele/nós. Hoje, já adulto, o Zé consegue olhar em retrospecto e notar que aquilo foi superado. Para o Zé ainda dói saber que por anos isso tudo foi motivo dele se privar de ter uma infância e juventude melhor aproveitada. Na época ele se isolou do mundo. Hoje Zé entende que no fim de tudo não havia nada errado com ele, e sim, com as pessoas racistas que não o respeitava. Hoje Zé ascendeu e mora em outra cidade.

2.3 Da margem para o centro: a caracterização do grupo de estudos Ubuntu.

Diante dos contos conhecidos acima, e motivado a conhecer novas histórias de estudantes e torna-los insurgentes frente às situações de opressões, é que parti para a luta da criação do grupo de estudos Ubuntu. E independente dos monstros que fossem aparecer no caminho ou até mesmo nas histórias, estava disposto a transpor barreiras e reunir esses alunos para que juntos pudéssemos refletir sobre conceitos, os quais nos tocariam profundamente e nos fariam juntá-los as pontas soltas de nossos passados na tentativa de fortalecimento do nosso interior. Os caminhos percorridos por esses estudantes até então desconhecidos seriam descortinados em seus olhos ao ler uma história literária, aos discutir um conceito novo, ao ouvir uma história compartilhada em roda e novas histórias iriam se escrever a partir de cada encontro do grupo de estudos. Dessa forma dá-se origem ao Grupo de Estudos para Educação das Relações Étnico-raciais Ubuntu, nome escolhido para o grupo.

Nestes termos, conheci a filosofia Ubuntu por meio de leituras ao longo da minha formação. Eu sou porque nós somos, rege a regra de conduta desta filosofia africana, conforme aponta Dirk Louw em entrevista concedida a IHU On-Line (2010). O autor afirmou que o Ubuntu pode abranger diversos significados de acordo ao contexto no qual for utilizado. A exemplo do superado apartheid na África do Sul, o Ubuntu traduziu-se em humanismo e



respeito entre a população daquele país. Conforme Louw “o resultado do surgimento de um ethos de solidariedade, um compromisso com a coexistência pacífica entre sul-africanos comuns a despeito de suas diferenças”. Assim, entende-se que “ser” através de outras pessoas traz a possibilidade da formação da uma identidade individual a partir da diversidade da coletividade.

Para além das relações de compreensão entre os seres humanos vivos, o autor ainda aborda que o Ubuntu contempla também a influência que nossos ancestrais possuem sobre a vida presente, trazendo uma configuração religiosa ao conceito. Louw assevera que “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” trazendo a conotação de que cada ser é a partir da existência de outros que vieram antes neste mundo. A partir dessa perspectiva, buscou-se trazer para os estudantes uma consciência de si no mundo a partir da valorização das vivências de lutas e conquistas dos nossos antepassados.

Desta forma, fica evidente o porquê da escolha pelo nome Ubuntu para cunhar o grupo de estudos, já que este tem como objetivo trazer o fortalecimento das identidades como ato de amor ao ser humano, o qual é desumanizado pela hierarquia de poder a todo o momento. Deste modo, as experiências coletivas vivenciadas, apreendidas e compartilhadas através dos participantes deste grupo possibilitou a formação e aquilombamento do ser a partir da interação e troca com o outro.

O grupo de estudos foi pensado inicialmente para estudantes do Ensino Médio, com a realização de cinco encontros online - por causa do contexto de pandemia do Covid-19, sendo um por mês. Para tanto, foi necessário escrever um projeto e roteiro das atividades para ser entregues a coordenadora da instituição com encontros para discussão de textos com autores negras e negros não contemplados pelo currículo formal de História, uma escolha de autores contra-hegemônicos. Foi planejado para cada encontro a discussão de uma temática escolhida por mim: No primeiro encontro o tema abordado foi: “conceito de raça e racismo”, no segundo: “o mito da democracia racial no Brasil”, no terceiro: “identidade e relações de poder”, no quarto encontro: “representatividade e mídia”, no último encontro: “colorismo”.

Assim sendo, todos os encontros eram atrelados sempre a discussão de uma bibliografia de autores como Kabengelê Munanga, Stuart Hall e Frantz Fanon e/ou artigos do site geledes. Cada encontro era subsidiado com o uso paralelo também do livro paradidático “Os Fios de Recontos” da autora negra cachoeirana Yasmin Gonçalves, produto de titulação do seu mestrado profissional em História da África na UFRB, o qual trabalha com contos de personagens inspirados em estudantes negras do ensino médio que narram suas experiências com as questões raciais, uma oportunidade dos estudantes experienciarem a escrevivência na



leitura. O referido livro foi escolhido afim de trazer identificação desses contos com a vida dos estudantes do grupo de estudos Ubuntu. Ao final do ano, o último encontro resultou em uma roda de conversas com a autora deste livro em um rico debate sobre o trabalho desta enquanto escritora negra.

O público do grupo em 2021 foi constituído a partir de inscrição aberta a todo Ensino médio por meio de um formulário eletrônico GoogleForms. No total participaram 32 estudantes, sendo 17 meninas e 15 meninos, majoritariamente negros, cursando a 1ª e 2ª séries do Ensino médio. Uma pequena parte dos estudantes tinha traços negros, porém na classificação do colorismo não tinham a pele retinta, por isso não se declaravam negros. Alguns até se consideravam brancos.

É interessante colocar que, fiquei surpreso com a não inscrição de nenhum estudante da 3ª série do ensino médio, os quais não se mostraram interessados pelas pautas raciais. Masn no geral, fiquei até positivamente surpreso com o número de inscritos. Os encontros ocorriam de forma online, em data marcada com antecedência e sempre ao final da tarde, horário oposto ao período regular da escola. O encontro sempre começava com uma música ligada a temática do dia, logo após havia o momento da exposição da leitura com a participação de todos, a compreensão e identificação pessoal com o capítulo escolhido no livro “Os Fios de Recontos”, que correspondia a um conto. Em seguida líamos e discutíamos trechos de uma bibliografia acadêmica que tratasse da temática escolhida e abríamos para o debate atrelando sempre às experiências de vida. É um grupo que foi se constituindo e se fortalecendo a partir das discussões. Como o grupo em 2021 ocorreu de forma online, a metodologia utilizada para as discussões era de forma rotativa entre os estudantes evidenciando uma circularidade na movimentação das falas, em sua maior parte pelas meninas.

No ano de 2022 foram planejados e acordados um encontro por bimestre, os quais resultariam em um total de quatro encontros presenciais em roda. No entanto, em razão do volume de atividades curriculares no primeiro bimestre, o primeiro encontro só pôde acontecer no início do segundo bimestre, no qual foi discutido sobre as identidades culturais das etnias formadoras do Brasil, a saber do negro, do indígena e do branco. Cada turma do ensino médio ficou responsável por dirigir a discussão de uma etnia. O segundo encontro ocorreu ainda no segundo bimestre numa roda de conversas com uma mulher negra, a então advogada do Centro de Referência a Mulher Negra – CRAM, do município, sobre a violência doméstica contra a mulher negra evidenciando o dia da mulher negra latino-americana e caribenha.

Os passos seguintes do grupo Ubuntu foram definidos pelas trocas de saberes outros que estavam me rodeando e que eu ainda teria contato. Assim, houve a transgressão do próprio



cronograma do grupo de estudos porque eu já estava fascinado com as trocas obtidas a partir de apresentações de trabalho em eventos, como as contribuições que tive na UERJ, pelos saberes trocados em disciplinas do mestrado como a de Relações Étnico-raciais ou a de Memória e Currículo, e entre colegas, amigos, pessoas ditas comuns ou lideranças negras. O grupo agora tomou uma outra configuração. Era preciso não apenas estar discutindo em círculos, mas promover experiências de sujeitos outros para que os estudantes participantes criassem uma identificação.

O grupo de estudos Ubuntu agora aconteceria em encontros circulares divididos em: o “Cine Ubuntu” com uma roda de conversas após a ida ao Cine Theatro Cachoeirano para a exibição do filme “Medida Provisória” de Lázaro Ramos (já estou ansioso por detalhar nos próximos capítulos); o “Literatura Ubuntu” com a leitura e discussão em roda do livro “O olho mais azul” de Toni Morrison, o qual me foi apresentado pela professora Cláudia Pons, com a participação da professora negra de inglês da instituição; o Ubuntu em Campo com a visita ao “quilombo da Bacia do Iguaçu” para uma vivência e toda de conversa com uma líder quilombola e visita a duas mesas de discussão da “Feira Literária Internacional de Cachoeira – FLICA 2022”, nas quais participamos do debate; e o “Ubuntu Conceitos” que trouxe a discussão em roda do conceito de identidade a partir do texto “O Batismo de Cuti”. A partir de uma proposta final, após todos os encontros com participação ativa de professores de outras disciplinas, cada estudante de forma voluntária escreveu uma carta com o título “Ubuntu eu em nós”, falando de si e do nós a partir das experiências de vida e do grupo Ubuntu, somado aos aprendizados obtidos pontuando de que forma o grupo afetou as suas identidades, carta essa que também foi escrita por mim, já que como participante do grupo eu também fui afetado como um aquilombamento em formação. Para minha surpresa, de forma não programada antecipadamente, os nossos encontros culminaram no compartilhamento de todo o aprendizado com a comunidade escolar, na construção e execução de um evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra na quadra do colégio.

Diante do cenário exposto, e dos desafios e possibilidades de aprendizagem que me foram oportunizadas através deste projeto, trago em mim a reflexão de que nós populações negras, subalternizadas, tivemos uma forma de produzir conhecimento imposta. E sei que a partir daí, a dificuldade de não saber me colocar no papel é resultado de um racismo epistemológico e estrutural. No entanto, entendo que as questões identitárias de quem sou a partir do nós é que vai guiar a presente pesquisa. Por conseguinte, optei por utilizar aqui nesta pesquisa, a metodologia da Escrivivência baseada no conceito de Conceição Evaristo (2020), “o que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrivivência [...] é uma busca



por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas que o mundo desconsidera.” É a escrita do eu imbricado em nós, sou eu o educador que afeta ao mesmo tempo que é afetado pelas histórias outras dos estudantes do grupo de estudos Ubuntu seja nos encontros, ou seja nas entrelinhas das cartas escrita por eles, a partir das quais construirei as linhas das escrevivências (abordada no 3º capítulo).

Conforme aponta Tássio Ferreira (2021), fazendo referência a dinâmica dos orixás nos cultos afros e mais especificamente ao Terreiro de candomblé, a pedagogia da circularidade é como uma metodologia que envolve o pensamento afrodiaspórico construindo uma autonomia com relação ao modelo epistêmico eurocêntrico. Assim, este conceito aplica-se a metodologia usada neste grupo de estudos, porque os saberes construídos ao longo da minha formação, saberes absorvidos também durante as disciplinas do mestrado, saberes formados a partir de trocas em espaços outros, chegaram até aos estudantes do grupo, objeto da pesquisa e partiram para outros lugares levados por estes. Com efeito, esta metodologia usada representa “o movimento, o ir e vir, o elo, a circularidade, a comunicação entre o mundo espiritual e a vida terrena.” (p.22, 2019). Outrossim, o conhecimento entra em um ciclo contínuo de processos de aprendizagem que não se acabam em si, mas permanecem em movimentação, possibilitando a transição do conhecimento de forma ininterrupta não podendo ser interrompido nem mesmo com a morte.

Ainda sobre esta metodologia usada nos encontros no grupo de estudos Ubuntu, a circularidade está ligada a ideia de complementação de si no outro a partir do coletivo, a qual “é um princípio da natureza e da existência, que se repete na cosmovisão de muitos povos africanos” (p. 218, 2019). Este conceito pode ser percebido também na quebra da hierarquização entre os corpos dos estudantes, organizados de forma circular nas reuniões, onde todos podem se ver e ouvir, sentir e conhecer não só parte, mas toda a roda. Por conseguinte, há uma corroboração com a filosofia Bantu, onde há o fortalecimento do individual para a atuação na coletividade, o que configura a existência destes povos africanos traduzidos neste coeso círculo.

É pertinente pontuar que, a ideia desse grupo inicialmente foi bem aceita pela coordenação e direção da escola, os quais me apoiaram na liberação para execução. Mas no decorrer do processo foram percebidas algumas ressalvas como o receio de que fosse discutido o tema “religião”, porque compreende-se que poderíamos esbarrar na discussão do racismo religioso no que se refere as religiões de matriz africana, já que temos estudantes adeptas ao candomblé. Assim, o diretor do colégio Simonton geralmente pontua que a escola é laica, e que por esse motivo não pode ser discutido sobre religiões de segmento algum. Esse receio sempre



existiu em qualquer projeto que envolvesse as questões raciais no colégio, como um projeto passado chamado “Soltando o verbo”, um concurso de poesias em parceria com a coordenação, o qual acabou sendo extinto sem muitas explicações.

É importante pontuar que, a coordenação do colégio Simonton, mesmo apoiando o projeto do grupo de estudos Ubuntu, sempre nos ratificou seu posicionamento de que as pautas sociais são mais abrangentes do que as pautas raciais, e por conseguinte a militância racial acabaria por excluir outras categorias de lutas que poderiam ser abarcadas se o recorte do projeto fosse “social ao invés de “racial”. No entanto, fomos corajosos em seguir firme com o projeto até o fim, no recorte das pautas raciais pela necessidade identificada no espaço pesquisado.



Meu caro, Ubuntu...

Sou o Mbappé, e o que eu amo mesmo é jogar futebol. Sabe, eu odiava História. Achava uma disciplina tão distante, cheia de nomes e datas de pessoas que eu não conhecia, e que eu mal sabia o que tinham a ver comigo. Era tudo para decorar. O professor dizia que a gente só precisava entender o contexto, que as datas não importavam tanto.

Mas então veio uma aula sobre os Reinos Africanos. De repente, me vi paralisado de tanta alegria. Pela primeira vez, eu gostava do que ouvia. Eu sou do Candomblé, e o professor começou a falar sobre os Orixás, mostrando imagens, contando histórias. Eu já conhecia tudo aquilo, mas ouvir na sala de aula, como parte da nossa história, foi diferente. Eu finalmente ouvi algo que falava de mim, de onde eu venho, do meu povo. Foi a primeira vez que eu me enxerguei ali.

Enquanto eu torcia para que aquela aula nunca acabasse, vi colegas que queriam que ela passasse o mais rápido possível. Uma menina, moradora do quilombo, repetia baixinho: "O sangue de Jesus tem poder", como se os Orixás fossem algo a ser temido, algo a ser expulso. No início, o professor não percebeu. Mas na semana seguinte, ela repetiu, e ele ouviu. Ele respondeu criando uma história, dizendo que o Jesus dela era, na verdade, um demônio disfarçado que enganava a todos, e que ele precisava ser repreendido. A turma ficou em choque, mas logo ele explicou: queria que todos se colocassem no lugar do outro, respeitando a crença alheia.

Ah, Ubuntu... foi a melhor aula de todo o ano. Senti uma vontade imensa de chorar, mas era de orgulho. Orgulho da minha fé, dos meus guias. Eu só me perguntava: quando é que a História vai me fazer sentir assim de novo?

(MBAPPÉ)

3 O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA: NO ENCONTRO DA TRANSGRESSÃO.

O currículo de História, moldado por lentes eurocêntricas, sempre nos ofereceu um espelho em que poucos se reconhecem. Mas o que acontece quando, pela primeira vez, o reflexo que aparece é o nosso? Mbappé, na simplicidade de sua carta, nos faz ver a potência de uma aula onde, em meio a reis africanos e Orixás, ele se encontrou. Seu relato é uma ode à importância de contar histórias que falem de nós, de nossos ancestrais, de nossas crenças. Este capítulo convida a pensar: até quando a história ensinada será aquela que nos apaga? Aqui, propomos transgredir esse currículo, trazendo à sala de aula narrativas que, como na experiência de Mbappé, nos façam sentir orgulho, pertencimento, e, acima de tudo, respeito pelas pluralidades que compõem nossa história.

Neste capítulo me proponho a discutir a importância do currículo do Ensino de História na construção da identidade dos estudantes. Desta forma, analisar este currículo eurocêntrico posto e confrontá-lo com uma metodologia transgressora e antirracista. Assim, questionar nas linhas seguintes, para quem a História tem sido produzida e ensinada? E porque os estudantes da educação básica não aprendem História? Na tentativa de responder essas questões é que

pretendo problematizar a formação dos professores que não questionam suas próprias práticas nas especificidades dentro dos contextos escolares específicos de sua atuação, a exemplo das questões raciais. Nem sequer se propõem a perceber como se dá os processos de ensino e aprendizagem no campo da história dentro da sua própria sala de aula. Para a discussão neste capítulo utilizarei autores como bell hooks (2017), Tomaz Tadeu Silva (2005), José Bernadino Costa (2016); Circe Bittencourt (2004), Teixeira e Bezerra (2007), Fonseca (2003), Schimidt (2009) dentre outros;

3.1 História para quem? Refletindo o currículo eurocêntrico do Ensino de História e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Colégio Simonton

É fundamental discutir como se estabeleceu esse currículo do Ensino de História nas instituições educacionais, e como eles são cruciais para a manutenção do poder hegemônico do branco sobre as raças subalternizadas pela sociedade racista em sua estrutura. Os estudantes negros, por exemplo, não conseguem se enxergar nas linhas que compõem os conteúdos dos livros de História, já que os conteúdos tradicionais não refletem suas experiências cotidianas. Em contrapartida, interpretando os escritos de bell hooks (2017), uma ação pedagógica transgressora ou mesmo decolonial é pautada na centralidade das experiências dos estudantes no intuito destes absorverem e partilharem um ensino/ aprendizagem mais significativos, sem o demasiado esforço de memorização da História conservadora. Assim, de forma mais abrangente, buscarei também responder: Como o currículo da escola trabalha para a construção identitária desses estudantes? De que forma o Ensino de História constrói e/ou fortalece as identidades étnico-raciais dos estudantes em um espaço dito “branco”¹⁷?

Nos fios que entrelaçam as teias dos escritos desta pesquisa, pretendo desvelar o currículo do Ensino de História do Colégio Simonton, evidenciando o porquê deste não dar conta das questões étnico-raciais em sua plenitude, mesmo na tentativa de pôr em prática a Lei 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o negro na formação da sociedade nacional, ou mesmo a Lei 11.645/2009 que integram os indígenas nessa obrigatoriedade. E no

¹⁷ Esse espaço branco, no caso específico dessa pesquisa, se refere a escola particular como espaço privado criado pela elite para as elites se ao longo dos anos cristalizou-se como um lugar de não acesso a todos os indivíduos de forma igual em condições socioeconômicas e, conseqüentemente racial. Logo, nesse lugar, as engrenagens que operam o currículo, de forma explícita ou implícita, atuam sistemicamente conforme os interesses da classe capitalista. Ver - BENTO, Cida. Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



entanto, o que foi feito para o aquilombamento dos estudantes nessa escola privada em específico diante dessas dificuldades pedagógicas?

3.1.1 Nas linhas da História: uma breve costura da concepção de um Currículo eurocêntrico no Brasil

Para começar tentar responder os questionamentos levantados nas linhas introdutórias deste subtópico, preciso entrecruzar de forma geral a essa rede algumas teias da História (enquanto ciência) para problematizar o seu papel na educação, mais especificamente no ensino de História. Não que seja a intenção aqui quebrar a veia decolonial destes escritos e me ater a autores canônico e eurocêntricos, mas quero apenas pontuar em pouquíssimas linhas a importância do surgimento da Escola dos Annales para a visão historiográfica percebida de um outro ângulo. Como é sabido, a História tradicional foi um mecanismo para perpetuar o poder das elites no Brasil. Traçando uma leitura aprofundada nos escritos de Albuquerque Júnior (2009) em *O Tecelão dos Tempos*, podemos compreender a historiografia como um trabalho artesanal, um trabalho de rendeiro, no qual o artesão tece a história no tempo presente, em uma operação de ordenamento e de racionalização dos fatos vividos. Assim, temos no historiador um artista, que aos poucos e com critérios previamente estabelecidos, vai construindo seu enredo. Mas não se pode negar que permeando entre os séculos XVIII e XIX, a partir do contexto da Revolução Industrial, a História tenta se afirmar como uma máquina de produzir verdades sobre o passado tal qual é ele, a partir da “crença” de uma total impessoalidade aproximando a História ainda mais de um caráter científico, permitindo que o historiador adquira o status de pesquisador.

Com efeito, falamos aqui de uma História factual, positivista, política, linear, centralizada nos grandes heróis, a qual criticamos, ao tempo em que a ensinamos em sala de aula, o modelo europeu. Mas para quem é interessante que se perpetue esse modelo de “ensino de História”? Tanto o campo do ensino de História quanto da produção historiográfica são lugares de disputa de poder. Enquanto que a História tradicional só concebia os documentos escritos como fonte histórica para as suas produções, a partir do Século XX, March Bloch inicia um protesto contra o positivismo através da Escola dos Annales¹⁸, trazendo uma criticidade aos documentos históricos, considerando novos tipos de fontes históricas, inaugurando uma

¹⁸ A Escola dos Annales surgiu no século XX inaugurando uma nova forma de se fazer História a partir da crítica ao método positivista estabelecido até o século XIX. Para um estudo mais aprofundado ver: -BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

modalidade historiografia que preza pelos modos de pensar e sentir dos seres humanos de determinada época.

[...] Suponhamos que, de uma civilização desaparecida, subsista um único objeto; que, além disso, as condições de sua descoberta impeçam até de relacioná-lo com características alheias ao homem, tais como sedimentações geológicas (pois, nessa busca das ligações, a natureza inanimada também pode ter sua participação). Será completamente impossível tanto datar esse vestígio único como se pronunciar sobre sua autenticidade. Só se estabelece, de fato, uma data, só se controla e, em suma, só se interpreta um documento por sua inserção em uma série cronológica ou um conjunto sincrônico. Foi aproximando os diplomas merovíngios seja entre si, seja de outros textos, de época ou de natureza diferente, que Mabillon fundou a diplomática; foi da confrontação dos relatos evangélicos que nasceu a exegese. Na base de quase toda a crítica inscreve-se um trabalho de comparação. (BLOCH, 2002, p. 109)

Bloch critica a confiança indubitável nos documentos oficiais, ressaltando que estes por si só destroem a sua credibilidade, não estando isentos de pessoalidade intencional. Logo, para um escopo pleno da produção historiográfica, seria necessária uma análise e confronto de diferentes tipos de fontes, a exemplo do uso da oralidade. Aqui, poderia-se imaginar que teríamos um início do que seria a validação dos saberes de povos ancestrais marginalizados enquanto fontes da História. Percebemos assim, uma evolução da História na história, mas ainda sim, o tradicionalismo estaria impregnado, e essa chamada “Nova História” continuaria privilegiando as elites e, por conseguinte, isso estaria também sendo refletido no Ensino de História.

Adentrando numa discussão em torno da implantação da disciplina de História no Brasil, utilizando o texto “*Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*” de Manoel Luís Salgado Guimarães (1988), é possível entender que a formação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 desempenhou um papel central na formulação de uma concepção de nação que, ao mesmo tempo, mirava consolidar o poder de uma elite intelectualmente alinhada com as ideias progressistas iluministas e racistas do século XIX. A formação de uma disciplina de História no Brasil, a partir desse contexto, pode ser concebida como um mecanismo estratégico para a manutenção da hegemonia dessa elite. Dessa maneira, ao aderir teorias racistas, que assentiam os brancos europeus como civilizados e negros e indígenas como inferiores ou obstáculos ao progresso, a elite brasileira buscou justificar seu domínio social e político. O IHGB, sob forte influência do pensamento europeu, dedicou-se a narrar a história do Brasil de maneira a construir uma identidade nacional eurocêntrica, relegando as contribuições de africanos e indígenas à marginalidade.



Nos entrelaçados dos inflexíveis fios dessa narrativa histórica, elaborada pelo IHGB, foi essencial a criação de um arquétipo de uma identidade nacional que minimizasse ou apagasse o papel de grupos racialmente e culturalmente diversos, como os indígenas e os negros. Ponto a ponto na formação do que parecia ser um novo tecido, o projeto de ensino de História que emergiu nas décadas seguintes foi fortemente marcado por essa ideologia de supressão. Na composição dessa disciplina, ao qualificar negros e indígenas como "o outro", considerados impedimentos à civilização e ao progresso, o discurso historiográfico elitista corroborou para o tecimento de uma hierarquia racial e o espectro de que a "civilização" carecia ser alcançada pela reprodução dos padrões europeus. Nessa perspectiva, o conceito de civilização que se consolidava no Brasil referia-se, na prática, à exclusão racial e cultural daqueles que não se adequavam ao ideal eurocêntrico.

De acordo com Kátia Maria Abud (1993), na década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, o Brasil estava envolvido em um esforço para consolidar sua identidade nacional e fortalecer a centralização do poder. Nesse período, a educação foi moldada para servir a esse propósito, com o ensino de História ganhando uma função de coesão nacional. Ainda, segundo Abud, os programas de 1931 no ensino de História foram estruturados para reforçar a ideia de uma nação unificada, com uma identidade comum que pudesse apoiar o projeto de desenvolvimento do Estado. A História, enquanto disciplina, foi um dos principais fios dessa urdidura, entrelaçando uma narrativa que exaltava o progresso e a ordem, elementos fundamentais para legitimar o novo Estado centralizado. Desta forma,

[...] que mostram uma preocupação na adequação dos educandos ao meio e na formação de indivíduos acomodados à sociedade, na qual deveriam exercer a cidadania. Tal adequação seria de interesse das camadas dirigentes, que manteriam o status quo, sem mudanças estruturais na sociedade e que considerariam os currículos e programas escolares como um forte instrumento para a implantação e disseminação de ideias e valores para a sua permanência no poder. A História, desde que se constituiu disciplinar escolar, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato. (1993, p. 173)

Assim, podemos compreender que a história ensinada nessa época funcionava como um mecanismo de controle social, cujo objetivo era naturalizar a visão de uma nação em que o "outro" — o diverso, o marginalizado — continuava a ser silenciado ou reduzido a papéis subalternos. Ao entrelaçar essas ideias no currículo escolar, as elites asseguraram que a História



fosse uma disciplina que promovesse a coesão nacional, mas ao custo de invisibilizar as verdadeiras complexidades da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o objetivo era criar no estudante uma nacionalidade tendo como espelho o legado das gerações passadas. Com efeito, o ensino de História vai se fortalecendo sobre a lógica das relações de poder do Estado, enquanto disciplina curricular.

Nos anos que se seguiram à implantação do regime militar em 1964, o tecido do ensino de História no Brasil passou a ser entrelaçado por novas correntes, as quais, sob o disfarce da interdisciplinaridade, tentavam ocultar as verdadeiras tramas do poder autoritário. O surgimento dos "Estudos Sociais" no ensino primário não foi um simples ajuste curricular, mas uma urdidura estratégica, tecida para esmaecer os fios da história crítica e plural, substituindo-a por uma narrativa simplificada e, sobretudo, controlada. (Maria Auxiliadora Schmidt, 2012). As aulas que antes costuravam o passado com a vivência presente, que permitiam aos alunos identificar as margens do poder e os excluídos da nação, passaram a ser apenas um reflexo raso da ideologia que imperava no país.

O currículo dos Estudos Sociais, conforme argumenta Schmidt (2012), apresentava-se em círculos concêntricos, que gradualmente expandiam a visão do indivíduo sobre o mundo, partindo da família e da escola até chegar à nação. Porém, nessa espiral, o fio que conduzia ao questionamento crítico e à reflexão profunda foi entrelaçado de tal forma que os estudantes eram impedidos de ver o todo. As questões mais densas, como as de raça, classe e poder, eram diluídas, esmaecidas, relegadas à invisibilidade.

De acordo afirma Schmidt (2012), Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, essa urdidura se expandiu para o Primeiro Grau (Ensino Fundamental), ampliando os Estudos Sociais, ao mesmo tempo que isolava o ensino de História no Segundo Grau (Ensino Médio). Essa separação, longe de ser neutra, era um reflexo direto de uma ideologia que temia a rebeldia da memória, o potencial disruptivo do passado. O que estava em jogo era o controle do fio da narrativa histórica, da qual os negros, indígenas e trabalhadores eram sistematicamente excluídos.

Ao restringir o ensino de História ao Segundo Grau, o regime tecia um sistema que pretendia formar cidadãos passivos, distantes das contradições e lutas sociais que permeavam o Brasil. Nessa urdidura cuidadosamente controlada, a História que poderia revelar a trama da resistência, da desigualdade e da opressão era esgarçada, substituída por uma história “oficial”, que glorificava a centralidade do Estado e obscurecia o papel das minorias.

O objetivo, claramente delineado, era a formação de uma consciência nacional unificada, que ignorasse as fissuras e desfiados do tecido social. Esse movimento revela a



profunda manipulação do tecido histórico que o regime buscava consolidar. Como uma tapeçaria, na qual alguns fios são escolhidos e outros desprezados, o ensino de História foi moldado para reforçar a ideia de um progresso linear, eurocêntrico e excludente. Assim, a disciplina de História no Brasil, durante os anos da ditadura, torna-se mais que um campo de ensino: é um campo de batalhas ideológicas, onde o que se tece não é apenas o passado, mas o próprio futuro da consciência crítica de um povo.

Portanto, a trama imposta pelos Estudos Sociais e pela centralização do ensino de História no Segundo Grau ecoa até os dias atuais como um exemplo de como o currículo escolar pode ser utilizado como uma ferramenta política. E, assim como um tecelão consciente de sua arte, é necessário que, no presente, os educadores retomem esses fios invisibilizados, ampliando o escopo do ensino e restaurando as vozes e histórias que foram silenciadas nas margens dessa narrativa excludente.

Entre as décadas de 80 e 90, o contexto histórico brasileiro atravessa a fase da redemocratização, momento em que se tece uma nova preocupação com o ensino de História. Nesse entrelaçar de fios, surge a questão do grande descompasso entre o que era produzido nas academias e o que se transmitia nas salas de aula, sem que houvesse um cuidado em alinhar essa trama ao tecido da realidade prática do educando. (CABRINI, et. al., 1986). Nesse sentido, como seria colocada nessa rede do ensino/ aprendizagem as experiências vividas pelo aluno, e assim, se construir um ensino com criticidade? Dea Fenelon (2008) tece sua preocupação com o conteúdo produzido nas universidades, que muitas vezes molda professores despolitizados, reduzidos a simples transmissores do saber. Em vez de serem parte ativa da trama como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, esses educadores ficam desenraizados da realidade do educando, deixando de entrelaçar suas práticas com o tecido da experiência cotidiana de seus alunos.

É interessante notar que, na década de 90, as produções historiográficas começam a voltar seus olhares para a história do ensino de história, currículo e formação docente. Nesse movimento, reavivam a questão da lacuna que separava os conteúdos tecidos na academia daquilo que era trabalhado no chão da sala de aula. Assim, essa historiografia, em seu contínuo entrelaçar de fios, vai delineando um novo perfil de professor, mais consciente de sua função no tecido educacional (Friderichs e Knack, 2018).

Em sintonia com as ideias de Friderichs e Knack (2018), o ensino de História no Brasil foi inicialmente tecido a partir dos fios dos escritos franceses. Como consequência, o conteúdo programático ancorava-se na História da Europa como a trama principal, enquanto a História da Pátria surgia apenas como um anexo, uma borda ao redor do tecido central. Os currículos



padronizados, com sua trama eurocêntrica, eram tecidos sob a orientação dos professores catedráticos do Colégio Pedro II, que ditavam os parâmetros para as escolas secundárias no Brasil. Foi nesse espaço que a História, enquanto disciplina, começou a se enraizar, com um currículo densamente bordado de conteúdos de História Geral – ou seja, a História da Europa ocupava o centro do tecido curricular. (Nadai, 1993).

Para intensificar ainda mais nosso desconforto diante da construção de um currículo eurocêntrico, Flávia Eloisa Caimi (2006) escreve um artigo trazendo uma provocação precisa: "Por que os alunos (não) aprendem História?" Nesse questionamento, a autora tece possíveis pautas para refletirmos sobre o ensinar e o aprender História, entrelaçando essas reflexões à necessidade de uma formação qualificada dos profissionais que assumem o fio condutor da sala de aula. De um lado dessa complexa rede, surgem queixas que vão desde a apatia dos estudantes até o excesso e a dificuldade dos conteúdos presentes nos programas curriculares. Os professores justificam a complexidade desses fios ao tentar realizar a transposição didática, buscando aproximar os temas da realidade dos estudantes. Mas, seria esse um problema na leitura de mundo do próprio professor? Ou estamos diante de um educador que não se preocupa em conhecer seus alunos? Sabe-se que, para a História ser apreendida precisa-se tecer um sentido que envolva o estudante, permitindo que ele se enxergue no tecido do que está aprendendo.

Partindo desse pressuposto, a carta de Mbappé no início deste capítulo nos leva a compreender como faz sentido uma História que não tenha a necessidade de decorar, mas sim, uma ferramenta para o educando compreender a própria história. Assim, o campo do Ensino de História na sala de aula sempre foi visto como um espelho das produções historiográficas tecidas no âmbito acadêmico. Nesse reflexo, Flávia Caimi (2015 apud Friderichs e Knack, 2018) aponta para uma evolução democrática em fins do século XX e início do XXI, que desenrola novos fios temáticos dentro do Ensino, abordando desde a formação e a práxis do professor, o livro didático, o currículo, até a própria história do ensino de história. Além disso, ela entrelaça esses temas à construção do conhecimento, ao processo de ensino/aprendizagem e aos conteúdos que formam o tecido do saber histórico.

É nesse novo contexto da redemocratização que se desenha uma mudança significativa no cenário educacional, permitindo o surgimento de sujeitos antes apagados pela produção historiográfica e, consequentemente, pelo ensino de História. Sujeitos que, por tanto tempo, foram destituídos de sua própria narrativa, tem agora a possibilidade de emergir como protagonistas de suas histórias. Com o advento da nova LDB 9394/96, as demandas dos sujeitos subalternizados continuaram sendo vistas como universalistas. Na sequência, com o surgimento



dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um novo fio de esperança foi tecido, abrindo espaço para a evidência dos sujeitos marginalizados, onde acreditava-se que vozes diversas e, antes silenciadas, passariam a compor o tecido do saber.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente no campo da História, no Ensino Médio, teceu uma nova trama pedagógica, rompendo com o ensino que antes se sustentava em grandes eventos e personagens elitistas. Ao considerar os fios já tecidos do saber histórico, os PCNs buscaram recentrar o sujeito no coração do processo de ensino/aprendizagem. Esse documento, como um novo padrão de costura, visava transformar o tecido do ensino de História, substituindo as narrativas centradas nos grandes feitos por uma tapeçaria rica na pluralidade dos sujeitos, trazendo à tona as diversas vozes, culturas e experiências que tecem a história viva, mais próxima e significativa para os estudantes.

3.1.2 Se a consciência não vem, a lei bate à porta, meu bem! Nas tramas da Lei 10.639/2003 no contexto do Colégio Simonton

Um novo caminho parecia se desenhar, e a centralidade dos sujeitos que tanto discutimos começavam a ganhar espaço diante da História tradicional e positivista. Contudo, o ensino de História ainda reverberava o mesmo currículo eurocêntrico, um tecido rígido que não se desfaz de um dia para o outro. Embora os PCNs já estivessem postos, na prática, não costuravam de forma específica as demandas dos povos historicamente subalternizados no Brasil. Nesse cenário, os movimentos sociais, negros e indígenas, que há tempos teciam suas lutas por respeito, espaço e visibilidade, começaram, pouco a pouco, a colher conquistas, entre elas a obrigatoriedade de ensinar as particularidades de suas histórias e culturas no campo educacional, a saber a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Assim, ao ser possível refletir sobre a memória e identidade de sujeitos antes marginalizados, considerando os complexos fios de sua historicidade e cultura, abre-se um novo espaço para dimensões outras na pesquisa e no ensino de História.

Para dar suporte às leis mencionadas, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram uma série de diretrizes oficiais¹⁹, como o Parecer CNE/CP/003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Esses textos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER). Além disso, merece destaque

¹⁹ Ver - <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/movimento-negro-educador>

o Plano Nacional ²⁰de Implementação das DCNs EREER, voltado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009, 2013), assim como o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, que estabelece orientações operacionais para a inclusão das histórias e culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em conformidade com a Lei nº 11.645/08.

Mesmo entendendo a importância da Lei 11.645/08 que inclui a temática indígena na obrigatoriedade de ensino, e que altera a Lei 10.639/03 sem substituí-la, quero me ater nesta pesquisa apenas a discussão da Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, as normatizações que decorrente desta, e seu cumprimento no Colégio Simonton, já que é um ponto que me atravessa enquanto homem negro.

Nesse momento aqui, tentaremos responder a um ponto crucial nesse contexto. Qual seria então a importância da Lei 10.639/2003 na instauração de um ensino de História antirracista contrapondo ao currículo dominador? A nossa referida Lei, fruto das batalhas travadas pelo Movimento Negro educador²¹ no Brasil, tece uma trama de reparação histórica que busca restaurar aquilo que nos foi sistematicamente arrancado: nossa identidade. Ao exigir a inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas, tanto públicas quanto privadas, a lei nos oferece a chance de reatar os fios que foram desfeitos ao longo dos anos, nos permitindo reconhecer nossas raízes e reerguer aquilo que foi hierarquicamente inferiorizado.

Costurar essa historicidade nos currículos, especialmente no ensino de História, é mais que um ato pedagógico – é um ato de resistência. Ao trazer à tona as narrativas que nos pertencem, criamos mecanismos para fortalecer nossas lutas e fazer com que nossa história não mais seja contada por mãos alheias, mas por nossas próprias. É um processo de poder: o poder de saber quem somos, de afirmar nossa existência, e de desfazer o domínio que o colonizador, por tanto tempo, impôs sobre nossos corpos e nossas mentes. Com isso, ao incluir nossas histórias na teia do ensino, reconstituímos um tecido que nos devolve a autoridade sobre nós mesmos.

²⁰ Criado após 10 anos da lei 10.639/2003, o “Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial [...]”. – Ver <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>

²¹ De acordo com Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro tem um importante papel educador por produzir saberes emancipatórios e também por sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil. - GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

Diante desse cenário, a questão que surge é: para quem interessa, de fato, um currículo antirracista? Sabemos que aqueles que ocupam os espaços de poder, controlando uma “maioria minorizada” – negros e indígenas – dificilmente cederão suas posições. Manter-se no topo, perpetuar a hegemonia, está entrelaçado com o controle da educação, que durante tanto tempo desenhou o lugar do "outro", reforçando a hierarquia social. A educação se tornou uma ferramenta sutil para manter esse status quo, moldando a percepção e os espaços ocupados pelos que foram historicamente marginalizados.

Como estratégia de ratificar a nossa luta e não se deixar vencer pela classe hegemônica, a proposta e cumprimento da Lei 10.639/2003 devem estar traçados no currículo escolar. Assim, o currículo deve ser construído de forma coletiva, inclusiva e sem neutralidade, pautado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse documento obrigatório, guiado pela atualização da LDB, orienta a comunidade escolar na implementação de ações para melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem dos alunos. No PPP, devem estar claros os objetivos de aprendizagem que a escola busca alcançar, a filosofia que a orienta, os projetos escolares, e os temas a serem trabalhados de forma interdisciplinar. Dessa forma,

[...] as exigências legais contidas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004 recomendam às instituições:

a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei nº 11.645/08; [...] (2014)

O PPP, como um fio condutor, orienta a instituição em seu caminho de crescimento e aprimoramento da qualidade de ensino, entrelaçando suas diretrizes ao contexto em que a escola está inserida e às especificidades da comunidade escolar. No caso do Colégio Simonton, há dois anos, no início da minha pesquisa, solicitei acesso ao PPP e fui informado de que o documento ainda estava em construção. Em várias ocasiões, recebemos a mesma resposta. Recentemente, em diálogo com os representantes da escola, fui notificado de que o PPP está em atualização devido às recentes mudanças na LDB. Contudo, até a conclusão desta pesquisa, não consegui acesso ao documento para utilizá-lo como fonte.

A luta pela implementação de um currículo que desfaça essas teias de exclusão não é simples. Mas como costurar um enfrentamento pela aplicabilidade dessa lei tão vital? Para um professor antirracista como eu, essa luta é uma constante: o desafio está em identificar e driblar as estratégias, por vezes quase imperceptíveis, que tentam impedir a construção de um ensino



verdadeiramente inclusivo. É como tecer um tecido firme em meio aos ventos contrários, mantendo o fio da resistência intacto, sabendo que a cada ponto costurado, se desfaz um pedaço da narrativa que nos foi imposta. Mesmo que o poder tente segurar a linha, o processo de transformação já começou – e ele é inevitável.

Diante do que foi colocado, conforme o "Art. 26-A.: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira." (BRASIL, 2003). Essa lei tece a obrigatoriedade tanto em escolas públicas quanto nas instituições privadas, como o Colégio Simonton. Contudo, na prática, muitas escolas privadas, por falta de uma fiscalização rigorosa, acabam navegando com mais liberdade no cumprimento dessa norma, como se tivessem nas mãos o fio da autonomia. Embora o objetivo da lei seja entrelaçar a história e cultura afro-brasileira ao currículo escolar, a sua implementação nas escolas privadas, como o Simonton, por vezes se desfaz nas brechas da fiscalização, revelando a necessidade de um reforço na trama que assegure o cumprimento dessa política em todas as instituições de ensino.

De acordo com o § 1º da Lei 10.639/2003, "O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). No entanto, ao olharmos para o currículo praticado nas escolas, especialmente em instituições privadas como o Colégio Simonton, percebemos que essa participação dos negros na História do Brasil não aparece de forma satisfatória.

Embora os negros tenham contribuído de maneira efetiva na política, no social, na economia e na cultura do país, o currículo de História aplicado no Simonton ainda se desenha sob uma trama eurocentrada. Na maior parte, o programa educacional imposto — e não escolhido por mim enquanto professor — vem de um sistema educacional controlado por uma grande empresa privada, que privilegia a História Geral europeia, deixando a História do Brasil, particularmente a presença e importância dos negros, como um reflexo pálido de uma narrativa maior, ao invés de um fio condutor próprio.

Conforme o § 2º da Lei 10.639/2003, "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, 2003). No entanto, na prática, essa transversalidade do currículo enfrenta obstáculos, principalmente no Colégio Simonton, onde os professores de outras disciplinas frequentemente não se sentem responsáveis por aplicar essa lei. Isso ficou evidente desde que iniciei minha docência na instituição em 2016.



Naquele momento, havia alguns professores interessados nas questões raciais, como um professor de Inglês e outro de Filosofia e Sociologia. No entanto, dentro de três anos, esses docentes deixaram o colégio, e os novos que chegaram, embora pudessem ter um interesse acadêmico, não necessariamente abordavam essas questões em sala de aula.

Um exemplo foi uma professora de Biologia que também pesquisava estudos étnico-raciais, mas não havia clareza sobre como ela integrava esses temas em suas aulas. Ainda assim, fora da sala, ela discutia comigo sobre essas questões e colaborou na culminância do projeto Ubuntu em seu último ano na escola. Contudo, essa colaboração foi uma exceção. De forma geral, entre tantos professores e disciplinas, percebe-se que a responsabilidade de tratar conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 é vista como pertencente exclusivamente aos professores de Humanas, especialmente de História. A criação do grupo de estudos Ubuntu reforçou essa divisão, corroborando para que as outras áreas se eximissem ainda mais de tal responsabilidade. Assim, carrego o peso e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de orquestrar e costurar todo esse movimento dentro da instituição.

No tear diário da educação, a trama da Lei 10.639/03 deveria se entrelaçar com as fibras do currículo escolar ao longo de todo o ano, de maneira contínua e profunda. O "Art. 79-B", ao propor a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, tece a importância de um marco simbólico, uma data que poderia ser o ponto alto da reflexão sobre a presença negra na sociedade brasileira. Contudo, no Colégio Simonton, onde a prática e a urgência cotidiana escolar muitas vezes embarçam as tramas desse tecido, não há espaço para tal celebração. Novembro, marcado por resultados finais e preparação das aulas e provas de recuperação e pelo encerramento do ano letivo, torna-se um mês em que muitos alunos já se afastam da escola, desfazendo as possibilidades de qualquer comemoração significativa com a presença de todos.

Ainda que na disciplina de História esses fios sejam tecidos ao longo do ano, com discussões que reverberam pelos corredores e fazem com que os alunos digam, em tom de alerta, "Cuidado com as brincadeiras racistas na frente do professor", a presença de uma celebração específica nunca encontrou seu lugar no calendário escolar. Uma tentativa de antecipar esse momento, propondo uma celebração artística para o Dia da Consciência Negra, sempre acabou se chocando com o Sarau Literário, outro projeto que tomava as rédeas e o foco naquele período. Quando questionei sobre priorizar o 20 de Novembro, fui informado que o colégio não estava em falta, afinal, a disciplina de História já costurava esses conteúdos ao longo do ano. E, assim, como em um tecido em que a fibra principal parece se perder entre



outras tantas, o dia que deveria ser um símbolo se dilui em outras urgências e projetos, enquanto a resistência cotidiana segue seu curso.

O Sarau Literário, uma tradição enraizada há anos no Colégio Simonton, se desenrola como a grande vitrine da escola, um palco onde se exibem talentos e criações em um espaço nobre – o auditório da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Sete turmas, cada uma tecendo sua apresentação a partir de um subtema entregue por um grupo de professores, formam o fio condutor desse projeto grandioso. Temas gerais como Paz no Mundo, História de Cachoeira, Evolução Humana e contos de fadas percorrem os anos, sempre sugerindo uma nova trama a ser trabalhada, mas raramente tocando as fibras que carregam a História racial do Brasil.

E era justamente nessas costuras que, ano após ano, meu papel como professor de História se tornava um fio disruptivo. Mesmo quando o tema não parecia abrir espaço para isso, eu sempre encontrava uma maneira de entrelaçar o recorte racial nas apresentações, cumprindo com a responsabilidade de fazer viver a Lei 10.639/03. No entanto, essa linha racial, sempre presente nas minhas ações, incomodava os olhos de alguns que, dentro e fora da escola, pareciam considerar o assunto esgotado, como se já estivesse fora de moda ou como se as cicatrizes históricas pudessem ser suturadas rapidamente.

Era uma tentativa velada de invisibilizar minhas ações antirracistas, um esforço sutil, mas persistente, para desfiar a importância dessas temáticas do tecido do Sarau Literário. No entanto, cada ponto, cada intervenção artística, mantinha vivo o compromisso de questionar e de lembrar que, independentemente do tema do sarau, a história dos negros no Brasil não poderia ser reduzida a um detalhe. Enquanto outros preferiam enfeitar suas apresentações com tramas mais leves, eu seguia costurando resistências, trazendo à tona as fibras que alguns ainda insistem em esconder.

3.1.3 Desvelando os entrelaces do Currículo do Ensino de História no Colégio Simonton.

Mas, afinal de qual currículo estamos falando? Pois bem, o currículo do Ensino de História do Colégio Simonton está guiado por um material didático, pautado nos ideais da Rede Pitágoras, que faz parte do Grupo Somos Sistemas de Ensino S. A., ambas gerenciadas pela grande empresa Cogna (fundada em 1966 em Belo Horizonte) e elaborado por Guilherme Batista Amaral. Este consta do ano 2020.

Em sua apresentação está posto que ele foi pensado para ser “a porta de entrada dos estudantes no novo Ensino Médio”. Acerca deste último, este foi instaurado pelo então presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017.



Consta também a informação metodológica do presente material que compõe o currículo do Ensino de História, a qual informa que:

o material visa a aproximação dos conceitos replicados na realidade do estudante. E isso por meio de uma sequência didática que favorece os processos de ensino e aprendizagem, recorrendo às múltiplas formas de linguagem, além de uma abordagem interdisciplinar, privilegiando o desenvolvimento das capacidades de estabelecer relações, pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, e, dessa forma aprender, criar, formular, e promover um elo com a vida prática e o projeto de vida de cada estudante. [...]propõe que os objetivos de conhecimento sejam ponte para indagações e para produção de saberes, além de uma fonte de autoconhecimento (p.3).

Ainda sobre a percepção dos elaboradores do referido material didático, os conteúdos auxiliarão na compreensão, de uma forma mais “rica”, da realidade pelos estudantes. Para eles, isso vai possibilitar que os alunos possam interferir de modo mais consciente e assertivo em suas conjunturas.

Em contrapartida, Silva aponta que:

[...] o currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de construção de sujeitos. [...] As narrativas contidas nos currículos explicita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimentos, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (1995, p. 136).

Aqui, constatamos que tanto o que está inserido no currículo quanto o que está ausente dele (silenciado), faz parte do planejamento da aplicação intencional de um currículo como um todo. Assim, a ausência, o silêncio, a negação, a não escolha também é currículo. Conforme Silva (1995) as narrativas que integram um currículo, intencionalmente, formam sujeitos dentro de relações estabelecidas de poder, já que os saberes que compõem um currículo são poderes. Com efeito, essas narrativas se pautam nos contextos de vidas do professor e estudante, na relação de ensino / aprendizagem, na forma que se operam as relações sociais dentro e fora da sala de aula, nas hierarquias estabelecidas, nos projetos elaborados e aplicados, nas avaliações de aprendizagem, nos conhecimentos coletivamente construídos, e claro, no uso do material didático.

Ao que se refere a trama do material didático, na ótica de Circe Bittencourt (2008), este pode ser visto como um tecido multifacetado, composto por quatro tramas principais.



Primeiro, é uma mercadoria, um produto que se insere na indústria cultural. Em segundo lugar, funciona como uma base para os saberes escolares, carregando em suas páginas o conhecimento que se pretende transmitir. Em terceiro, ele é um fio condutor de práticas educacionais, orientando o processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, atua como um meio de transmissão de princípios e visões de mundo, influenciando a formação do olhar crítico dos estudantes.

Bittencourt (2008) nos faz refletir que o livro didático, tal como um tecido delicadamente entrelaçado, assume funções variadas conforme o contexto em que é moldado e utilizado, revelando assim sua historicidade e complexidade. Assim, como cada fio depende das mãos que o conduzem, o livro didático não pode ser desvinculado das condições e circunstâncias históricas de sua produção. Ele se apresenta como uma ferramenta ideológica, intencional em sua tessitura, sem espaço para a neutralidade em sua construção. Dessa forma, estudantes e professores não são meros receptáculos da organização sistemática do livro didático, portanto, deve-se a todo o tempo, problematizá-lo.

Dessa maneira, ao que diz respeito ao conteúdo programático desse currículo do Ensino de História, em específico, ele está costurado com as competências e habilidades da BNCC no que se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Ainda que as competências evidenciam ações como análise de processos políticos, econômicos e sociais; análises e avaliações críticas referentes a diferentes grupos, povos e sociedades; análises da formação de territórios e fronteiras dentro de relações de poder na formação de territorialidades e o papel geopolítico dos Estados Nações, ou mesmo as relações de produção, capital e trabalho... O ponto de partida para análise de toda essa estrutura de conteúdo é subsidiada na visão universal Europeia, privilegiando sempre a construção do conhecimento dentro da relação de ensino-aprendizagem guiada por um parâmetro em que os estudantes não conseguem perceber a própria historicidade.

Já que citamos a relação deste material didático com a BNCC, não podemos seguir sem nos ater a relação da BNCC com as nossas questões étnico-raciais. Desde 2003, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma parte obrigatória do currículo escolar. No entanto, com a aprovação da BNCC em 2018, é importante refletir sobre como esse documento aborda essa questão. Em vez de promover uma discussão profunda e transformadora sobre as questões raciais, a BNCC muitas vezes trata o tema de forma superficial, sem comprometer-se verdadeiramente com a construção de uma educação que enfrente as desigualdades e promova a identidade racial de forma efetiva.

Segundo a BNCC, o currículo escolar é apresentado como um documento normativo que orienta o processo de ensino e aprendizagem, definindo objetivos e habilidades essenciais



para os alunos. No entanto, teóricos como Silva e Silva (2021) criticam essa concepção, argumentando que a BNCC atende aos interesses do mercado capitalista, especialmente às grandes empresas que produzem livros didáticos no Brasil. De acordo com esses autores, “a pedagogia empregada no documento não prioriza os conhecimentos para a formação e emancipação humana, mas a transposição das necessidades mercadológicas para o espaço escolar” (SILVA e SILVA, 2021). Assim, o currículo proposto não surge como um instrumento de transformação crítica, mas como uma ferramenta alinhada a demandas econômicas, relegando a segundo plano a verdadeira formação cidadã.

Debruçando-me sobre essa análise, é possível identificar que, um currículo moldado pelos interesses capitalistas, conforme delineado pela BNCC, levanta questionamentos sobre seu compromisso com a luta antirracista. Silva e Silva (2021) apontam que, embora o termo "Educação das Relações Étnico-Raciais" apareça no documento, ele apenas reproduz o que já está previsto na Lei 10.639/2003. Dessa forma, "o documento não apresenta discursos sobre a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas há reprodução de conhecimentos curriculares que, em sua essência, abordam os estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros" (SILVA e SILVA, 2021). Isso revela que a BNCC não avança na promoção de uma educação que realmente valorize e fortaleça a identidade racial e cultural dos estudantes. Ao se limitar a cumprir formalidades, sem promover a formação identitária ou o questionamento das estruturas raciais, o currículo parece ser alinhado mais às demandas do mercado do que à necessidade de transformação social e educacional.

De qualquer forma, seguiremos analisando aqui o material didático do ensino de História no currículo em questão. O mapa de conteúdos está dividido para os três anos do Ensino Médio. Sendo que o modelo adotado pelo colégio é a ministração de todo o planejamento em dois anos e meio, no qual o segundo semestre, da turma da terceira série, é reservado para revisão de conteúdos para seleções de ENEM e vestibulares. Dessa forma, estamos sujeitos a um planejamento de conteúdo para ser executado em tempo recorde, não levando em consideração a especificidade de cada turma, em especial, a pluralidade que compõem essas turmas. Ou mesmo especificidades de transtornos de aprendizagem presentes nas mesmas, ou ainda projetos concomitantes que envolvem todo o corpo docente.

Nessa perspectiva Silva coloca que:

o currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto

em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz) (1995, p. 136).

Para além de todos os fatores citados anteriormente, nós enquanto professores somos cobrados ponto a ponto, bimestre a bimestre referente a execução plena de cada conteúdo proposto no módulo, já que a própria editora divide os conteúdos por cadernos. Na primeira e segunda série, os conteúdos são divididos em quatro cadernos sendo um por bimestre, posto que o modelo adotado no Colégio Simonton são de quatro bimestres no ano letivo.

Na terceira série, os conteúdos são divididos em dois cadernos sendo um para o primeiro bimestre e outro para o segundo bimestre finalizando, assim, os conteúdos de História do Ensino Médio. Incongruentemente, os dois últimos bimestres da terceira série do Ensino Médio trazem todo o conteúdo já visto nos dois anos e meio anteriores compartimentados em dois módulos revisionais de forma cronológica, linear e positivista, além de massivamente conteudista.

Dois fatores que contribuem para o arrocho das cobranças seria a compra dos módulos por parte dos pais, que arcam com um custo em média de R\$ 2.000 pelo conjunto de módulos por série no Ensino Médio, logo, supostamente esses pais cobram o uso dos módulos em atividades e, conseqüentemente, a escola cobra dos professores. Todavia, não se sabe ao certo se a cobrança por parte da escola aos professores, de forma contínua, seria uma maneira de se resguardar quanto ao uso do módulo, já que existe essa cobrança por parte dos pais.

Um outro fator, é a realização bimestral do simulado online pelo sistema de ensino adotado no colégio Simonton. Nós professores não temos acesso às avaliações antes delas serem aplicadas aos estudantes em datas determinadas pelo próprio sistema de ensino. Conforme orientação da coordenação pedagógica, os conteúdos devem ser ministrados nas turmas de acordo a cronologia linear dos módulos, já que a avaliação aplicada no simulado da rede de ensino que administra os módulos leva em consideração os conteúdos ministrados até a data de aplicação da prova estipulada por eles. Sendo assim, mesmo que haja um discurso quanto a termos uma autonomia enquanto professores, e até haver uma certa autonomia quanto à escolha e criação de projetos, na prática essa autonomia é suprimida por todo esse conjunto de fatores que arrocham o tempo de execução do currículo.

Quanto à disposição dos conteúdos, esses também são dispostos de forma cronológica, linear e toma os parâmetros “universais” da Europa. Na primeira série do Ensino Médio, o conteúdo de Ensino de História inicia com o capítulo: "O ser humano no tempo e no espaço" trazendo a problematização da História enquanto disciplina e enquanto ciência na visão



da construção do conhecimento eurocêntrico e, pautando sobre a origem da vida e dos primeiros seres humanos, partindo de uma cosmovisão de uma História universal, reduzida a uma visão Europeia, como se fosse a história única da humanidade²². Passando por conteúdos como “O mundo greco-romano”, “O mundo medieval europeu” instaurando a construção de uma antiguidade clássica e Idade Média europeia como um modelo de legado ocidental para o mundo, fazendo com que se crie um parâmetro branco no qual os estudantes, em sua pluralidade não se enxerguem e, em consequência, não adquiram o conhecimento como significativo. Outro conteúdo posto é o “América pré-colonial e colonial”, invisibilizando a pluralidade étnica e história dos povos indígenas no continente americano, finalizando com as “Revoluções burguesas europeias” tomando como base as ideias iluministas europeias que pregavam a liberdade, a igualdade e progresso, implantadas nos territórios colonizados, nos espaços que paradoxalmente sustentavam a Europa a partir de uma lógica econômica escravista.

Seguindo a mesma linearidade dos antigos currículos eurocêntricos, na segunda série do Ensino Médio, o conteúdo começa com o “Primeiro Reinado”, pontuado a ruptura do colonialismo de forma elitista, provocando o apagamento dos povos outros que fizeram parte do processo de emancipação política do país, centralizando toda a “História política do Brasil”, do “Império à República”, em um enredo protagonizado por uma burguesia escravista. Os conteúdos passam pelo “Imperialismo”, subjugação dos povos africanos e asiáticos, sem evidência das culturas e histórias dos povos dominados, indo pela “Grande Guerra” protagonizada pelas ditas potências europeias, finalizando no “Governo centralizador de Getúlio Vargas”, homem branco, tomado como herói dos subalternizados.

Na terceira série do Ensino médio, seguindo a mesma lógica de centralidade eurocêntrica, os conteúdos começam com a “Segunda Guerra Mundial” colocando a Europa como protagonista, passando pelo “Conflito ideológico mundial entre Estados Unidos e União Soviética”, caminhando pela “Nova Ordem Internacional” e, finalizando na “Nova República do Brasil” a qual evidencia o protagonismo e perpetuação de uma elite no poder. Esta elite que no passado estava presente nos engenhos de cana-de-açúcar, no controle da mineração, na administração de grandes cafezais, portando título de barões e coronéis, sustentados por um sistema escravista que execrou os povos negros e indígenas, perpassando o parlamento da política imperial e republicana do Brasil, chegando aos dias atuais na posição de parlamentaristas ou donos de grandes indústrias e empresas.

²² Termo usado por Chimamanda Ngozi Adichie, feminista e escritora nigeriana, em uma palestra do Ted Talk e que foi transformada em Livro - ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

Diante do currículo exposto, qual História deve ser ensinada aos estudantes hoje para que estes venham criar um fortalecimento de suas identidades? Será que apenas ministrar esse currículo, sem problematizá-lo? Qual tipo de educação antirracista será possível disseminar a partir deste currículo? Já que o currículo posto traz minimamente alguns conteúdos sobre os negros e indígenas que continuam apenas um bordado de um grande tecido de conteúdos da História europeia.

Na ministração dos conteúdos ainda conseguimos driblar o currículo como forma de resistência, acrescentando um livro paradidático que evidencie a História dos negros e indígenas, a exemplo do paradidático "Uma conversa sobre as Áfricas" de autoria de Juvenal de Carvalho. Lembro que as turmas amaram conhecer uma visão diferente da diversidade de África a partir dessa leitura.

Ou mesmo trabalhar um seminário com pesquisas para além do livro didático, que seja possível desviar um pouco do caminho engessado trazido por este currículo, permitindo que as turmas tenham contato com autores como Kabengelê Munanga, ao discutir o conceito de raça ou democracia racial, ou até mesmo para subsidiar um debate sobre a política de cotas. Amo mesmo a exibição e análise de filmes, já que através do envolvimento entre imagem, som e movimento os estudantes conseguem apreender o conteúdo de forma muito mais significativa, a exemplo de quando assisti com as turmas o longa metragem "Pantera Negra" no intuito de enaltecer a cultura africana e criar uma identidade positiva nos estudantes.

Outra ferramenta pedagógica que uso para subverter o currículo é a análise musical a partir da consulta prévia de músicas do cotidiano e gosto dos estudantes. Estes ficam entretidos com o conteúdo, por exemplo, ao desvendar um conteúdo em cada verso de um Trap (estilo musical derivado do rap), ou nas letras do reggae de um dos muitos cantores contrerrâneos, como Sine Calmon, que retrata a desigualdade social e a valorização da terra local.

Dar asas à imaginação é algo que fortalece a construção dos saberes históricos e, fazer isso através da criação de paródias é algo que os estudantes valorizam, já que podem optar pela música base de sua preferência e usar a paródia criada para brincar com o conteúdo histórico estudado.

Desse modo, fico com as ideias de Arroyo quando ele chama atenção para o fato de que essas minhas vivências expostas acima são:

práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo dos seus territórios, suas terras, suas águas,

suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas nas práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição[...] (2012, p. 24).

Outra forma de transgredir o currículo é ministrar alguns conteúdos, hora ou outra, como se estivesse representando um dos personagens subalternos do conteúdo, trazendo uma outra visão para a História. E ainda a partir daí, permitir que os estudantes criem um roteiro de apresentação teatral através de um conteúdo histórico específico e, com meu suporte, possam encenar para os seus colegas. A exemplo de peças que já construímos envolvendo a luta e resistência de povos negros como a “Revolta dos Malês”. Tudo isso diversifica e traz um ponto de esperança para o ensino de História no chão da sala de aula. bell hooks diz que se temos esse currículo em mãos para ministrar, e conseguimos chegar na sala com um sorriso no rosto, isso já é uma transgressão.

Assim, Arroyo ainda afirma que:

[...] reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação, passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados (2012, p. 15).

Claro que não sou o professor que está “ligado na tomada 220W²³” todo o tempo, mas procuro me reinventar a todo o momento para não cair na rotina ou desânimo na profissão docente. Escolho sempre uma ferramenta inovadora para trabalhar nas turmas a cada bimestre. Dessa forma, o ensino de História não será significativo apenas para os estudantes, mas também para mim enquanto professor.

3.2 Pedagogia Ubuntu: confrontando com a confluência de uma metodologia transgressora e antirracista para as relações étnico-raciais.

Sinto aqui a necessidade de expor que entendo o “Ensino de História” como lugar político no qual há disputas na relação de saber/ poder. Logo, se eu construo a memória do

²³ Com esse termo quero dizer que nem sempre consigo trazer dinâmicas para a sala de aula. Essa metáfora reflete o fato de que minha abordagem pedagógica é equilibrada: alterno momentos de maior dinamismo com outros mais tradicionais, reflexivos ou pausados. Reconheço meus limites naturais e entendo que não preciso estar sempre em um ritmo extremamente ativo para ensinar de forma eficaz. Valorizo diferentes formas de engajamento, buscando adaptar minha prática às necessidades dos alunos e ao contexto de cada aula, sem me cobrar estar constantemente em alta energia.



sujeito a partir do conhecimento histórico de saberes outros através da metodologia transgressora do grupo de estudos Ubuntu, esse sujeito passa a possuir um poder político que vai fortalecer a sua etnia. Nesse sentido, penso que este projeto-ação é uma oportunidade de me formar / aquilombar-me para continuar construindo possibilidades de quebrar os paradigmas da história tradicional e me permitir continuar pensando uma história com metodologias antirracistas. É um trabalho contínuo, assim como um aquilombamento em movimento.

Neste caso, o Ensino de História não está desassociado da metodologia transgressora, pelo contrário, um complementa o outro no sentido de hibridizar os conhecimentos históricos, a abordagem de conceitos imbricados nas experiências cotidianas dos estudantes. É nesse sentido que o Ensino de História por reconhecer ser insuficiente para um aquilombamento, através do professor engajado, este vai suplementar o seu currículo por meio de metodologias que fomentem uma aprendizagem significativa e que criem paixão nos estudantes pelas questões raciais. Dessa forma, nas linhas seguintes serão expostas as entrelinhas de como ocorreu cada etapa dos encontros do grupo de estudos Ubuntu para além da sala de aula.

3.2.1 Pedagogia Ubuntu: o início dos fios de uma pedagogia tecendo histórias e saberes

Se buscarmos a memória da História estudada no Ensino Fundamental Séries Finais, ou mesmo no Ensino Médio, entre finais da década de 90 e início dos anos 2000, em nossa formação, com certeza lembraremos de frases vazias, palavras soltas e descontextualizadas como “os escravos vindos da África” ou “o índio que morava no Brasil”, frases essas, contadas pela classe opressora, que construíram e perduraram um estereótipo aos nossos povos, sem levar em consideração a real condição do negro ao ser trazido de forma forçada e ser colocado na condição de escravizado, e muito menos, a pluriethnicidade e existência atual dos povos indígenas.

O modo como a história é contada é crucial para a formação das identidades dos sujeitos aprendentes dentro da sala de aula. Assim, a dita História tradicional corrobora para a manutenção das posições dominantes nas relações de poder. Refletir sobre esse aspecto, nos leva ao questionamento: a quem interessa que o Ensino de História perpetue a subalternidade dos povos negros e indígenas? É nesse sentido que colocamos o currículo de Ensino de História como um fator formador de identidades, situando estas em espaços de poder. Nesse quesito pontuamos uma História construída pelo colonizador, o qual impõe a sua dominação para manutenção do seu espaço, invisibilizando o nosso direito de existir, e usurpando o poder de falar sobre nós.



Mas como mudar a rota dessa cristalização do currículo eurocêntrico imposto? Uma possível resposta a esse sentido inicia-se pela reflexão sobre o que é a História, a quem ela beneficia e qual a sua finalidade. É preciso examinar quais são suas fontes, sua matéria-prima, e como podemos abordá-la a partir de diversas perspectivas. O professor de História diante de um currículo engessado, pode escolher perpetuá-lo, levando a frente esse conteúdo linear, positivista e eurocêntrico, ou problematizá-lo, integrando outras vozes ao currículo, levando em consideração quem são os aprendentes, qual o lugar de falar destes, e de que forma lêem o mundo.

Nesse pensamento, a ideia não é desconsiderar a os fatos pelo colonizador, mas explorar outros saberes que tirem os povos subalternizados da margem e os tragam para o centro da história. Assim, não só construímos uma práxis pedagógica decolonial, como compartilhamos esse modo de ser e pensar a decolonialidade com outros sujeitos em sala de aula, para que juntos possamos gerar esse incômodo interior, no que se refere a ter um “outro” diferente de nós falando sobre nós, ou seja, que os estudantes tenham a percepção que a história deles não estão sendo contada por seus pares.

Não há como esmaecer de nossas memórias os dias tenebrosos e obscuros nos quais vivenciamos, a cada segundo a respiração sem a certeza de quando poderia ser o último fôlego. Entrelaçados de mortes e isolamento social, a educação no Brasil se encontrou numa atmosfera catastrófica de incertezas sobre como se dariam os caminhos do ensino e aprendizagem. É como se abrissemos uma porta na caixinha da memória. O ano era 2020 e em 14 de março tudo parou. As aulas pararam e não sabíamos ao certo como iríamos prosseguir. Um caos enorme estava prestes a se instalar no mundo, a maior crise sanitária já vista. Uma pandemia, um vírus desconhecido, letal, pessoas começaram a morrer em todo o planeta, e a premissa era: “fique em casa!”.

No contexto histórico brasileiro, um (des) governo mais preocupado com a economia do que com as vidas em risco de morte iminente, não atuando efetivamente no controle sanitário para amenizar as contaminações e mortes. Se trata do Covid-19²⁴, um vírus que afetava os pulmões de quem fosse contagiado. Vivenciamos um período de irresponsabilidades com as

²⁴ **A Covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>

vidas, e um atraso nas ações solucionadoras como compras de oxigênio, e negociações com os primeiros laboratórios desenvolvedores das vacinas.

As escolas públicas estavam fechadas, e quando reativaram parcialmente, os estudantes recebiam uma lista de atividades para serem realizadas em casa, sem orientação presencial, e nenhum tipo de suporte eficaz. As aulas online não eram uma opção, já que a população subalternizada e frequentadora das escolas públicas, não desfrutava de sinal de internet, principalmente em zonas rurais. Nesse sentido, cria-se uma lacuna muito grande no processo de ensino / aprendizagem desses alunos durante o referido período.

Em contrapartida, a realidade do Colégio Simonton e de outras escolas privadas no país, se deu de forma diferente. Todos viviam o mesmo medo da assombrosa pandemia, porém, os gestores de escolas particulares tomaram a iniciativa de não pararem as aulas, buscando a alternativa das aulas online através de plataformas digitais. O google sala de aula foi uma alternativa, mas no caso do Simonton, a direção fez uma reunião com o corpo docente e optamos pela gravação de videoaulas para postagem no canal da instituição no Youtube. As aulas deveriam ser gravadas previamente e postadas em tempo real no horário do cronograma de aulas de cada turma.

Desse modo, além de professores, tínhamos que saber lidar com o uso da tecnologia voltadas para a educação nessas plataformas. Configurou-se um desafio muito grande pois muitos de nós não tínhamos habilidades e nem suporte para gravação e postagem dessas aulas. Somado a isso, nesse contexto desafiador o professor engajado e entusiasmado com ensino de história em sala de aula foi neutralizado pelo distanciamento obrigatório. Assim, dentro de casa, por trás da câmera de um celular, gravando uma aula expositiva com uma sensação que era de mim para mim mesmo, não havia entusiasmo. Eu sempre soube, mas ali eu me dei conta que a escola para mim era o lugar do êxtase, do prazer, da satisfação. Mas naquele momento, senti a mesma sensação que bell hooks narra ter sentido, ao entrar em uma escola branca, racista, com professores brancos que reforçavam os estereótipos racistas. "A sala de aula já não era um lugar de prazer [...] começaram assim parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. Assim, com toda essa nuvem de sentimentos ruins, cheguei a pensar em abandonar o barco.

Nesse mesmo ano, pela falta de contato com os alunos, entrei em depressão, não conseguindo mais gravar as aulas por mais de três meses, nada mais fazia sentido. Pela necessidade de sobrevivência, retomei a terapia, isso após algumas sessões consegui retornar ao trabalho e finalizar o ano letivo. Ainda, como em um túnel sem saída, sem perspectiva de



vacina, comecei o ano de 2021 em isolamento por estar infectado pela covid 19. Foram dias intermináveis de angústia e incerteza da sobrevivência. Venci e sobrevivi.

A configuração do ano de 2021 para as aulas seria de forma diferente de 2020. Em reunião pedagógica presencial, a instituição informou que aderimos as aulas online ao vivo pela plataforma Google Meet, com possibilidade de gravação da aula. Ainda não é o mesmo que presencial, mas era uma gota de esperança na reaproximação afetiva com os alunos. Ainda assim, era difícil dinamizar. Alunos não ligavam as câmeras, ou entravam na sala virtual e se quer permaneciam na aula. Não existia uma legislação que obrigasse os alunos a ligarem as câmeras, era tudo novo. O tédio queria tomar conta, e a falta de entusiasmo era constante. Algo precisava ser feito para que os estudantes vivenciassem uma história que tornasse significativa a sua aprendizagem. Dessa forma, pensava a todo momento de que forma eu conseguiria transgredir o ensino de História na conjuntura a qual estávamos.

Nesse cenário, levando em consideração que os estudantes no ensino médio encontravam-se fragilizados em suas identidades, encontrei a oportunidade de criar um grupo com uma estratégia de discutir as relações étnicas raciais, para além do ensino regular de história, no intuito que estes estudantes pudessem identificar suas identidades individuais e coletivas, em um ambiente de acolhimento e segurança, para desenvolver um fortalecimento de enfrentamento aos desafios relacionados ao racismo cotidiano, questão que estava me atravessando.

Foto 21: Card anunciando o Grupo Ubuntu



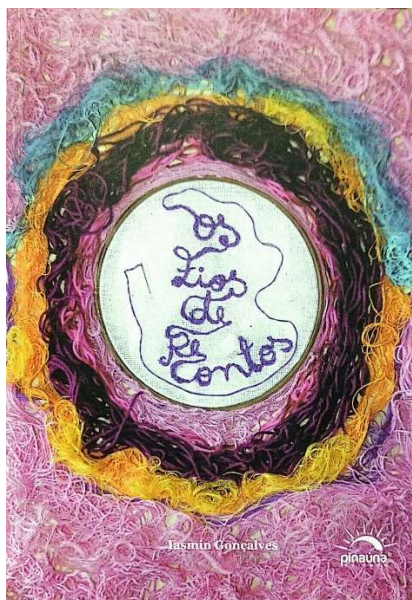
Fonte: instagram do Colégio Simonton @colegiosimonton

A minha bagagem intelectual para criação desse grupo, encontrava-se em todo o escopo bibliográfico já estudado por mim, em uma especialização de História e Cultura afro-brasileira e indígena no IF baiano, do contato e uma disciplina especial sobre raça e racismo com professor Kabengele Munanga no programa de pós-graduação de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e de todos os outros compartilhamentos que houveram com colegas nesses estudos, pedir pesquisas bibliográficas realizadas.

A partir do meu arcabouço, sistematizei um projeto levando em consideração a contextualização para a criação desse grupo, a realidade dos estudantes, com objetivos a serem alcançados que seriam promover a conscientização e o fortalecimento das identidades raciais dos estudantes, incentivando o reconhecimento e a valorização das culturas negras, e criando o espaço de diálogo crítico sobre as questões étnico-raciais na sociedade.

O projeto inicialmente seria composto por cinco encontros temáticos, cada uma abordando um conceito chave escolhido por mim: identidade, racismo, democracia racial, representatividade e ancestralidade. Cada encontro contaria com debates dirigidos por mim enquanto mediador com a participação de todos os estudantes presentes. O livro “Os fios de recontos” de Iasmin Gonçalves, era a porta de entrada para cada conceito que escolhemos para discutir.

Foto 22: Capa do livro “Os fios de recontos de autora de Iasmin Gonçalves



Fonte: Arquivo pessoal

No início do grupo de estudos "Ubuntu", reunimos estudantes do ensino médio, abrangendo a primeira, segunda e terceira série, para explorar a complexa tapeçaria da

identidade. Em um ambiente de diálogo aberto, discutimos como as identidades se entrelaçam e se constroem ao longo do tempo, moldadas por experiências pessoais, contextos sociais e influências culturais. Cada aluno trouxe suas próprias histórias e perspectivas, como fios distintos que, ao se unirem, criaram um padrão rico e vibrante. Esse encontro não apenas lançou as bases para uma reflexão profunda, mas também fortaleceu o compromisso coletivo em reconhecer e valorizar a diversidade que permeia nossas identidades.

Iniciamos nosso encontro online pelo Google Meet, a mesma plataforma que usamos para as aulas. Abrimos com o curta-metragem universitário "Lápis de Cor", da autora Larissa Santos, que aborda de forma sensível a questão da identidade infantil. Nele, crianças discutem quais aspectos de seus corpos gostariam de mudar, caso tivessem um poder mágico. Um momento particularmente impactante ocorreu quando uma criança negra de cinco anos foi questionada sobre a cor que gostaria de ser. Com um olhar curioso, ele respondeu que desejava ser da cor da sola de seus pés e das palmas de suas mãos, levantando-as para mostrar o tom claro que almejava. Em seguida, em um ato de desespero e auto rejeição, ele olhou para seu corpo e exclamou: “dessa cor, Deus é mais!”. Esse grito ecoou na turma, trazendo à tona a profundidade das questões de identidade racial e a necessidade urgente de discutir e acolher a diversidade que nos compõe.

Após assistirmos ao curta, um silêncio reverberou no ar. Algo profundo havia acontecido ali. Em seguida, começamos a discutir a identidade como um produto da construção histórico-social, trazendo à tona um pequeno trecho de Stuart Hall: "A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente" (HALL, 2006, p. 12-13). Essa reflexão fez com que os estudantes reconhecessem que suas identidades são moldadas por contextos e experiências, levando-os a entender que a busca por pertencimento e aceitação é uma jornada contínua, marcada por suas histórias e pelos olhares que recebem do mundo.

Finalizamos com o terceiro momento, onde exploramos o capítulo "As Meninas da Sala 9" do livro que serve de base para todos os encontros: "Os Fios de Recontos", de Iasmin Gonçalves. Esse capítulo narra a memória de uma personagem oculta, que recorda o dia em que ela e suas amigas protagonizaram uma revolução em protesto contra o fechamento da escola. Essa ação só foi possível porque as meninas haviam assumido suas identidades, compreendendo quem eram e a importância da educação para o futuro de suas vidas. "Quem sabe quem é, sabe onde quer chegar", refletimos, reconhecendo o papel delas na luta contínua pela defesa de seus direitos.



Ao final, relacionamos a construção do conceito de identidade de Stuart Hall com a situação do menino do curta, que ainda estava em processo de formação, mas já moldado pelas representações sociais ao seu redor. Os estudantes se mostraram bastante participativos, compartilhando experiências pessoais sobre a desejada clareza em seu tom de pele e refletindo sobre como se engajaram na luta pela defesa de suas identidades. Esse diálogo trouxe à tona a importância do reconhecimento e da aceitação, destacando que a identidade é um caminho de contínua construção e reafirmação.

No segundo encontro, o tema escolhido foi Racismo. Contamos novamente com a presença dos 32 alunos inscritos. Durante o debate, exploramos o conceito de racismo, suas diferentes manifestações na sociedade e os impactos profundos que ele gera na vida dos estudantes negros. Houve uma troca rica de experiências, com relatos sobre discriminações sutis e explícitas, refletindo como o racismo afeta tanto as trajetórias acadêmicas quanto pessoais, reforçando a urgência da conscientização e da ação coletiva para enfrentar essa realidade.

Assim, iniciamos o encontro online no dia 03 de novembro, começando com a exibição de algumas situações de racismo, estudos de casos e relatos pessoais de experiências racistas, a fim de que os estudantes pudessem analisar e se identificar com os casos relatados. Aos poucos, alguns se sentiram à vontade para compartilhar suas próprias histórias, incluindo relatos de racismo dentro de suas famílias. Acredito que o fato de nem todos estarem com as câmeras ligadas proporcionou um ambiente mais confortável, permitindo uma participação mais tranquila e sincera no debate.

Em seguida, compartilhamos na tela o texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” de Kabengele Munanga. Focamos na parte que aborda a origem dos conceitos de “raça” e “racismo”, analisando a hierarquização das raças segundo as ideias de Lineu, como pontuado por Munanga. Essa reflexão abriu espaço para discutirmos como essas teorias pseudocientíficas moldaram e influenciaram a forma como o racismo se enraizou em diferentes sociedades. Conforme Munanga (2003),

[...]na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura,



sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

· Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. (p. 9)

Kabengele Munanga (2003) questiona como Lineu foi capaz de associar a cor da pele a traços como inteligência, cultura e características psicológicas, criando uma escala de valores claramente hierarquizante. O mais preocupante é que, apesar dos avanços científicos, os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo e ainda se mantêm no imaginário coletivo das novas gerações. Ao refletirem sobre isso, os estudantes ficaram perplexos ao perceber como essa construção contribui para perpetuar o racismo em nosso país.

Na sequência, fizemos a leitura do capítulo "Os Caminhos de Zaila", da literatura base, que retrata as viagens de Zaila e os apelidos racistas que ela recebia, como "cabelo de bruxa" ou "cabelo de mata de São Cristóvão". Após essas experiências dolorosas, sua bisavó a acolheu, a amou e apoiou, e Zaila decidiu assumir seu cabelo natural, começando a se amar. Depois dessa reflexão, as meninas começaram a falar sobre suas próprias vontades de passar pela transição capilar, ainda que com medo de não suportar o tempo de espera para o cabelo crescer e se sentirem feias. Os meninos, estavam ali e esboçavam uma fala ou outra. Já era um avanço. Eu estava contente. A semente do Ubuntu estava sendo lançada.

No terceiro encontro, tivemos novamente a presença de todos os 32 inscritos, sendo 16 do primeiro ano e 16 do segundo ano. A turma do terceiro ano, mesmo com o convite, não se inscreveu. O tema dessa vez foi o "mito da democracia racial" e a complexidade do colorismo, assuntos que mexeram bastante com a percepção dos estudantes sobre a diversidade de experiências raciais. Eu não imaginava o impacto que o tema deste terceiro encontro causaria. Começamos exibindo e analisando os vídeos "O mito da democracia racial", de Rodrigo França, e "Entenda o Mito da Democracia Racial", do Canal Preto (youtube). A partir daí, problematizamos e comparamos os conteúdos apresentados, trazendo à tona questionamentos profundos sobre como essa falsa ideia de igualdade racial ainda se perpetua em nossa sociedade.

O racismo, para muitos, é como um fio que só enxergam quando está entrelaçado de forma explícita e intencional, fazendo com que tudo o que se desenrola fora disso seja descartado como racista. A ideia de uma democracia racial é tecida a partir da falsa premissa de que o Brasil teria costurado, de forma harmoniosa, suas diferenças raciais, e que as desigualdades entre negros e brancos seriam apenas resultado de fios socioeconômicos. Essa narrativa se apoia em uma teoria que sugere que grupos étnicos, inicialmente excluídos, acabam por ser integrados ao tecido social de forma natural e progressiva, o que está longe da realidade.



A trama da miscigenação no Brasil não foi tecida por mãos que escolheram entrelaçar-se, mas sim imposta por fios de violência sexual sistemática, especialmente no período colonial, onde mulheres negras e indígenas foram as principais vítimas. Esse fio de dor e opressão ainda percorre o tecido social, fazendo dessas mulheres as mais vulneráveis à violência sexual e doméstica nos dias de hoje. Mesmo após a abolição, o projeto de embranquecimento continuou a fiar a crença na superioridade branca, desfiando as heranças negras, africanas e indígenas como se fossem barreiras ao progresso. O racismo, entrelaçado nas fibras da sociedade brasileira, permanece invisível para quem nega sua presença, mas continua a desgastar a igualdade e justiça.

Em seguida, após realizarmos juntos uma análise crítica da ideia de democracia racial no Brasil, desfiando as contradições e os desafios que essa noção impõe. Refletimos sobre políticas de inclusão e ações afirmativas, relacionando a miscigenação e a autoafirmação à importância das cotas, frutos das lutas do Movimento Negro Educador. Ao final do encontro, abordamos o tema do colorismo, e a confusão tomou conta dos estudantes. Uma aluna expressou seu sentimento de estar no entremeio, deslocada, reconhecendo que possui mais acessibilidade a certos espaços em comparação a uma mulher negra retinta. Outros estudantes compartilharam questionamentos semelhantes, revelando que muitas vezes preferem se posicionar mais próximos da branquitude, buscando escapar das garras do racismo.

o final desse terceiro encontro, nos concentramos no capítulo "Luna, entre fios e embaraços" da nossa literatura base. Luna, chamada por todos de "café com leite" ou "moreninha", carrega a etnia miscigenada, enquanto em casa aprende sobre sua negritude e a rica ancestralidade que inclui reis e rainhas. A literatura serviu como um pano de fundo para debater o colorismo. Os meninos, até então mais silenciosos, começaram a se manifestar. Bubassar, um aluno do primeiro ano, expressou seu desconforto ao ser chamado de pardo em vez de negro, ressaltando que sua identidade também estava ligada ao seu cabelo, que reforçava sua afirmação de negritude. Muitos estudantes eram novos no ensino médio, e eu não os conhecia bem.

Discutir o colorismo despertou uma curiosidade em mim, mas naquele momento, contive minha vontade de intervir e apenas mediava o debate entre eles. Foi uma realização profunda; minhas próprias feridas eram reabertas e, ao mesmo tempo, começavam a se curar em meio a essa troca. Confluências aconteciam constantemente naquela circularidade de vozes. E sobre o eu afetado por esse nós, falarei mais adiante nesta pesquisa.

Iniciamos o quarto encontro online com 10 ausências, mas decidimos seguir em frente, sem permitir que isso nos desanimasse. O tema deste encontro era Representatividade. Juntos,



discutimos a imagem do negro na mídia ao longo da história, refletindo sobre como essa representação prejudicial contribuiu para o auto-ódio. Também analisamos a presença do negro na mídia contemporânea e reconhecemos a importância dessa visibilidade na construção de uma identidade positiva. Essa conversa se tornou um espaço de reflexão e conscientização, mostrando a relevância de narrativas que valorizam a diversidade e a autenticidade.

Durante essa oportunidade, realizamos uma dinâmica em que cada estudante compartilhou suas expectativas para os próximos dez anos. Muitos expressaram o desejo de concluir pós-graduações e ocupar espaços de poder em hospitais, assessorias jurídicas, salas de aula de universidades e no empreendedorismo, entre outros. Um estudante manifestou o interesse em cursar Engenharia Computacional, mas hesitou quanto à sua capacidade. Para meu alívio, outro colega o encorajou, reafirmando que todos estavam ali para se fortalecer e ajudar uns aos outros. Fiquei em silêncio, admirando como ali se concretizava a filosofia Ubuntu, a união e a solidariedade em ação.

Encerramos nosso encontro com a leitura do capítulo "O Espelho de Amana" da nossa literatura base. Amanda compartilha sua experiência de ter contato com movimentos liderados por mulheres, algo inédito para ela. Descrita como "cabo-verde", com cabelos encaracolados e longos, ela se vê refletida nas nuances do colorismo, percebendo que é mais aceita por ter características capilares menos crespas. Amanda reconhece que o racismo no Brasil é, de fato, fenotípico. Ao se olhar no espelho, vislumbra um futuro como uma mulher negra atuante, inspirada por figuras como Luiza Mahin, Lélia Gonzalez e Angela Davis. Aproveitei essa oportunidade para apresentar cada uma dessas mulheres poderosas às turmas, enriquecendo a discussão do Ubuntu e mostrando a força que elas representam.

Iniciamos nosso quinto encontro com a presença vibrante de todos os estudantes inscritos, marcando a última temática do nosso ciclo. O tema, desta vez, é ancestralidade. Reflexionamos sobre a importância da ancestralidade e do legado cultural africano na formação das identidades negras. Exploramos como esses elementos moldam não apenas a autoimagem, mas também a conexão com a história e as raízes que sustentam a luta por reconhecimento e valorização. Essa conversa nos permitiu perceber a riqueza e a força das heranças que carregamos, reforçando o vínculo entre passado, presente e futuro.

Nesse último encontro, exploramos o conceito africano de ancestralidade por meio do capítulo "O dia em que Nina aprendeu a sonhar" do livro *Os fios de recontos*. A história de Nina, uma menina negra que enfrenta o racismo cotidiano, revela sua luta contra os insultos na escola, onde era chamada de "pixaim" por causa de seu cabelo crespo. Ao crescer, ela se apropria de sua beleza, abraçando seu cabelo black e seu batom roxo favorito. Através das



lembranças da senhora Dona Lili, que plantou raízes profundas em seu coração, Nina aprende que sonhar é um ato poderoso; cada sonho é uma homenagem àqueles que vieram antes dela. Essa mensagem encapsula a essência da ancestralidade: um legado de força e esperança que atravessa gerações.

Ao final desse encontro, todos foram incentivados a investigar suas próprias árvores genealógicas, buscando identificar a etnia de seus antepassados e refletir sobre o legado que cada um deixou. Essa atividade despertou curiosidade e conexão, permitindo que os estudantes compreendessem a importância de suas histórias familiares e como essas raízes influenciam suas identidades hoje. Essa exploração do passado não apenas fortaleceu o vínculo com suas ancestralidades, mas também ajudou a construir um sentido de pertencimento e orgulho nas suas trajetórias.

A culminância do projeto aconteceu com uma roda de conversa online com a autora Iasmin Gonçalves, inspirada em seu livro "Os fios de recontos". Esse momento proporcionou aos estudantes a oportunidade de dialogar diretamente com a autora sobre as temáticas abordadas ao longo dos encontros, enriquecendo suas reflexões e aprendizados. Em uma conexão feita a partir do Colégio Simonton, com apenas uma sala e um notebook, a empolgação foi contagiante, especialmente ao ver a autora ao vivo. E isso nos move e nos faz a cada dia assumir o compromisso de existir a partir da existência positiva do outro. Assim, entendo que, “[...] os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos.” (hooks, 2017, p. 28)

Nesse encontro final, as meninas não hesitaram em fazer perguntas sobre cabelo, transição e empoderamento. Muitas compartilharam que, após lerem o livro, decidiram iniciar a transição capilar e afirmar sua negritude. Também discutiram questões sobre a violência enfrentada pela população negra. Ao final, o entusiasmo tomou conta, e os estudantes fizeram várias perguntas sobre o processo de escrita, demonstrando admiração por Iasmin e reconhecendo que escrever é, de fato, um ato de poder. Finalizamos com celebração por um encontro com muitas confluências de saberes. Eu ainda não sabia como dar nome a toda essa metodologia que tinha nascido ali, mas sabia que era só o começo de algo bem maior: a Pedagogia Ubuntu, a qual ainda descreverei.



3.2.2 *Pedagogia Ubuntu: na confluência dos fios entrelaçando histórias outras*

Depois da experiência com o grupo de Estudos para a Educação das Relações Étnico-raciais Ubuntu em 2021, de forma online, numa metodologia transgressora, fora da curva, em tempos de pandemia, o entusiasmo havia voltado e eu estava agora em processo de aquilombamento. Uma confluência começou e eu sabia que não se tratava de mim, mas se tratava do nós. Eu não caí em mim de que nunca existi sozinho e que a minha humanidade era fortalecida a partir do momento que eu entrava em confluência com outros humanos numa circularidade, gerando novos conhecimentos fortalecedores de mim e do outro.

É dessa maneira que Desmond Tutu assevera que, na filosofia *Ubuntu*: “[...] uma pessoa se torna pessoa através de outras pessoas. Desumanizar uma pessoa inexoravelmente significa desumanizar a si mesmo” (TUTU, 2000, p. 31). Com efeito, ao que se refere a criação do grupo de Estudos Ubuntu, nunca será sobre o conhecimento construído linearmente a partir de apenas uma só pessoa numa verticalidade, mas sim, como essa confluência do conhecimento em circularidade fará brotar novos conhecimentos, como uma espécie de “porção vital” geradora de outras porções, não apenas para um indivíduo, mas para um coletivo que se permita participar por esse processo de confluência.

Para o termo confluência²⁵, utilizo a resignificação feita por Antônio Bispo (2023, p. 15), na qual o autor o conceitua como “a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito”. Bispo coloca a confluência como o mover do compartilhamento. Ele explica que “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”. É nessa perspectiva, que identificamos que na prática o grupo Ubuntu já trilhava por esses conceitos. Mas é a partir da confluência dos conceitos de “confluência” de Bispo, “ubuntu” de Tutu e “transgressão” de hooks, esses novos saberes apreendidos, que passamos a nominar o processo pelo qual passei e passo para me capacitar sobre os conceitos étnico-raciais e, por conseguinte, na metodologia praticada no grupo Ubuntu.

Desse modo, em um sentido transgressor e decolonial em suas características, a “Pedagogia Ubuntu” aqui, cunhada por mim, é a prática da confluência nos espaços educacionais, formais ou informais, que ultrapasse ou ressignifique os currículos eurocêntricos, com o objetivo intencional de fortalecer a humanidade do outro e, consequentemente, ser fortalecido nesse compartilhamento para que todos, juntos, possam assegurar ontologicamente

²⁵ Ver - SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023 – p. 15.



as suas existências, numa resistência, sustentados, reforçados, guarnecidos e aquilombados quanto as questões da sua humanidade subsidiada nas relações étnico-raciais.

O projeto do grupo de estudos Ubuntu começou a ganhar forma em um ano marcado por ansiedades, pois 2022 representava o retorno ao ensino presencial após a pandemia. Já no início do ano, comecei a planejar o desenvolvimento do grupo, mas foi ao cursar as disciplinas de Relações Étnico-Raciais com a professora orientadora Dra. Antonieta Miguel e a professora Dra. Célia Santana, e mais tarde a disciplina de Currículo e Memória com a professora Dra. Cláudia Pons, que vi uma oportunidade de fortalecer a base teórica e prática. Essas experiências acadêmicas confluíram para a criação de um espaço de reflexão e ação diferente, dando movimento ao grupo de forma mais sólida e dinâmica. Assim,

[...] não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...] e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades [...] (hooks, 2017, p. 17)

À proporção que fomos confluindo nos espaços, o projeto foi adquirindo novo formato. Dessa maneira, o projeto do grupo de estudos "Ubuntu" continuou resistindo, movido pela necessidade de manter um espaço de diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais. O foco permaneceu na construção e no fortalecimento das identidades negras, no enfrentamento ao racismo e na valorização das culturas afro-brasileiras e africanas. Ao longo dos encontros, praticamos uma escuta ativa das vivências de estudantes negras e negros, trocando experiências e compartilhando narrativas. Assim, nos permitimos questionar, reconhecer e afirmar tanto as nossas identidades individuais quanto as coletivas, reforçando a importância de uma formação pautada na ancestralidade e na coletividade.

Neste ano, nos propusemos a discutir e analisar profundamente os conceitos de identidade, racismo, democracia racial, representatividade, ancestralidade, branquitude e colorismo. Queremos mais do que simples reflexões; buscamos conscientizar os estudantes sobre a importância de reconhecer e valorizar as culturas afro-brasileiras e africanas em suas vidas. Nosso objetivo é proporcionar experiências práticas, momentos vivenciais que fortaleçam suas identidades, permitindo que se conectem consigo mesmos e com suas raízes.



Afinal, entender e afirmar quem somos é o primeiro passo para transformar o mundo à nossa volta.

Dessa maneira, o projeto foi desenvolvido ao longo de sete encontros temáticos, onde cada encontro abordará diferentes aspectos das relações étnico-raciais. As atividades foram intercaladas com rodas de conversa, exibição de filmes, discussões literárias, visitas a espaços culturais e participação em eventos. Para fundamentar as discussões, utilizamos conceitos centrais, como identidade, conforme abordado por Stuart Hall, branquitude, a partir de Cida Bento, e colorismo, baseado nas reflexões de Alessandra Devusky. Esses pilares teóricos serviram como base para promover diálogos críticos e aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas étnico-raciais.

Assim, no primeiro encontro, intitulado *Ubuntu e Etnias*, realizamos uma roda de conversa com as três turmas do ensino médio, em uma das salas de aula, onde discutimos o lugar social das etnias branca, negra e indígena no Brasil. Previamente, cada turma recebeu a responsabilidade de pesquisar e se aprofundar sobre os movimentos de ações de cada etnia para abrir o debate. A conversa se tornou uma oportunidade para problematizar como cada uma dessas etnias ocupa posições diferentes dentro da hierarquia social e racial do país. Questionamos as condições de privilégio histórico que garantem à branquitude o controle sobre espaços de poder, ao passo que negros e indígenas continuam sendo alvos de marginalização e exclusão. Essa dinâmica desigual evidencia o peso da estrutura racista que organiza as relações sociais.

Foi impossível não abordar as questões religiosas durante a discussão. Quando qualquer tema ou tensão aparece, eu não o silencio, pelo contrário, eu evidencio o debate, já que o grupo deve ser um lugar de acolhimento, escuta e possíveis respostas. Lembro que uma estudante protestante demonstrou desconforto quando outra estudante começou a falar a partir de sua perspectiva como mulher negra praticante do candomblé. As tensões surgiram de ambos os lados, revelando como a interseção entre raça e religião também carrega suas próprias complexidades. No papel de mediador, procurei conduzir o debate de forma saudável, sempre ressaltando a importância do respeito mútuo e do reconhecimento das múltiplas identidades que coexistem naquele espaço. Isso mostrou como o diálogo pode ser desafiador, mas essencial para uma convivência respeitosa e consciente.

No segundo encontro, ao qual chamamos *Ubuntu e mulher*, organizamos uma roda de conversa no auditório do colégio, com uma advogada negra, a então coordenadora do Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM) em Cachoeira, para debater o combate à violência contra a mulher e valorizar a trajetória de vidas de mulheres negras. A discussão



evidenciou as camadas de opressão que atravessam a vida dessas mulheres, destacando como o racismo e o sexismo se entrelaçam para intensificar a vulnerabilidade. Foi também um momento de reflexão sobre as estruturas que perpetuam essa violência, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas para mulheres negras.

Foto 23: Card de divulgação da Roda de conversa



Fonte: acervo pessoal (2022)

Além disso, aproveitamos para celebrar o Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, reconhecendo suas lutas e conquistas históricas. Os estudantes ficaram fascinados. Participaram com muitas perguntas e deram depoimentos também. O encontro proporcionou não só conscientização, mas também um espaço de fortalecimento coletivo, onde as estudantes puderam se identificar e reconhecer a importância de resistirem juntas. Para valorizar ainda mais as mulheres presentes, realizamos um sorteio de prêmios de beleza, celebrando o autocuidado e a autoestima, e incentivando-as a se sentirem poderosas e valorizadas em sua identidade.

No terceiro encontro, intitulado "*Cine Ubuntu*", fizemos uma parceria com a Secretaria de Cultura do Município e organizamos com o diretor do Cine Theatro Cachoeirano a exibição do longa-metragem *Medida Provisória*. As turmas do Ensino Médio foram levadas ao cinema para assistir ao filme, que aborda questões profundas de racismo estrutural e políticas de exclusão. Após a exibição, promovemos um debate, no qual discutimos as questões históricas e sociais levantadas pelo filme.

Embora o cinema como recurso didático não seja uma abordagem nova no campo da história, ainda hoje seu uso ainda não é tão popularizado quanto poderia ser nas aulas dessa disciplina. A maioria dos professores prefere usar a aula expositiva como parte principal do seu método de ensino. Essa preferência, muitas vezes, está atrelada às condições de trabalho, aos recursos disponíveis para execução do filme, ou mesmo ao despreparo em utilizar esse recurso didático. [...] por fazer parte do cotidiano do estudante e por desempenhar esse papel, o cinema pode contribuir para auxiliar na compreensão da disciplina de história e ser um suporte na construção do pensamento crítico. Auxiliando para desenvolver uma educação que desapega da memorização para possibilitar reflexões e problematizações. (SOUZA e SOARES, 2013)

Diante do exposto, podemos entender que o uso do cinema é uma ferramenta tecnológica e pedagógica no ensino de História, a qual não deve ser negada ou dispensada. Com efeito, em nosso encontro, a discussão focou em temas como as consequências das políticas raciais no Brasil, a desumanização da população negra e a importância de lutar por igualdade. A experiência não apenas ampliou a compreensão crítica dos estudantes, mas também trouxe à tona a relevância do cinema como ferramenta pedagógica e de resistência.

Foto 24: Cine Theatro Cachoeirano

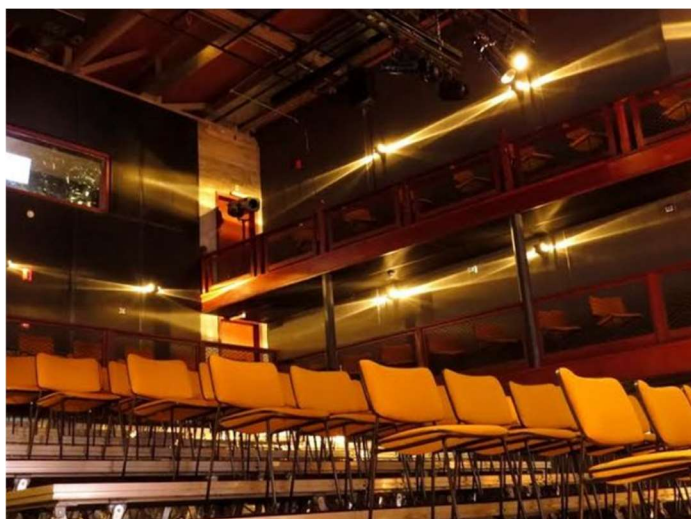


Foto: Acervo pessoal (2024)

Ainda é possível olhar essa foto acima e enxergar os estudantes eufóricos e entusiasmados com cada cena desse longa instigante. *Medida Provisória* é um filme dirigido

por Lázaro Ramos que se passa em um futuro distópico no Brasil, onde o governo decreta uma medida provisória ordenando que todos os cidadãos negros sejam "devolvidos" à África. Sob o pretexto de uma política de reparação histórica, a medida na verdade reforça a segregação e opressão racial, criando um ambiente de medo e tensão. O enredo segue a vida de três personagens principais: Antônio, um advogado negro, sua esposa Capitu, uma médica, e seu primo André, um jornalista. À medida que a situação se agrava, eles enfrentam a perseguição estatal, resistindo às tentativas do governo de forçar a população negra a deixar o país. O filme, ao abordar questões de racismo e desumanização, dialogou diretamente com nossos temas, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e a coletividade na luta por direitos. Assim, tanto a narrativa cinematográfica quanto o projeto Ubuntu se uniram na busca por um futuro mais justo e igualitário.

No quarto encontro, intitulado "Ubuntu e Literatura", escolhemos explorar *O Olho Mais Azul*, de Toni Morrison, uma obra impactante que foi apresentada a mim pela Professora Cláudia Pons durante as aulas do Mestrado. Este livro desafiador toca profundamente nossas estruturas identitárias, abordando temas de raça, beleza e desejo de pertencimento. A leitura e discussão da obra permitiram que os estudantes refletissem sobre suas próprias vivências e a busca por aceitação em um mundo que frequentemente marginaliza as identidades negras.

Foto 25: Capa do livro “O olho mais azul” da Toni Morrison



Fonte: site da Amazon

O Olho Mais Azul, de Toni Morrison, é uma poderosa narrativa que mergulha nas complexidades da identidade racial e do desejo de aceitação. A história gira em torno de Pecola Breedlove, uma jovem negra que anseia por ter olhos azuis, simbolizando sua luta contra os padrões de beleza eurocêntricos e a opressão que enfrenta em sua comunidade. Morrison utiliza a voz poética e as experiências de Pecola para explorar temas como o racismo, a misoginia e a desintegração familiar, revelando como esses fatores moldam a percepção de si mesma e a realidade social. A obra é um convite à reflexão sobre as feridas deixadas pela sociedade e a busca por amor e identidade em um mundo que frequentemente nega a beleza e a dignidade das pessoas negras.

Foto 26: Professora de inglês Tailana Cruz



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Esse encontro foi mediado pela professora de Inglês, formada em História, Tailana Cruz. Com sua experiência pessoal e um olhar sensível, Tailana, que é parda de pele clara e cabelo crespo, surpreendeu a todos ao compartilhar que, durante sua adolescência, seu "olho mais azul" era o cabelo, que muitas vezes ela se via obrigada a alisar na chapinha para ser aceita na escola. Essa revelação trouxe um peso emocional à conversa, gerando a reflexão: "Qual é o seu olho mais azul?" Os estudantes se tornaram introspectivos, buscando identificar suas próprias inseguranças e pontos de não aceitação. Vários deles verbalizaram suas lutas com a aceitação do cabelo crespo, e a discussão se ampliou para os rótulos de ser pardo, negro ou branco,

mergulhando na complexa trama do colorismo. O ambiente se tornou um espaço de confronto de ideias, onde todos puderam se sentir acolhidos na busca por identidade e pertencimento.

No quinto encontro, intitulado "Ubuntu e Pesquisa", os estudantes foram convidados a explorar o conceito de identidade à luz das ideias de Stuart Hall. A proposta era que eles relacionassem essas noções teóricas com o conto "Batismo de Cuti", que aborda questões de pertencimento e autoafirmação. Por meio da pesquisa, os alunos puderam analisar como a construção da identidade é influenciada por fatores culturais, sociais e históricos, refletindo sobre as nuances da identidade negra na sociedade contemporânea. Essa atividade não apenas ampliou o entendimento dos estudantes sobre a teoria de Hall, mas também os incentivou a conectar suas próprias vivências e percepções com as narrativas literárias, criando um espaço enriquecedor para o diálogo e a reflexão.

A literatura pode ser vista como uma ferramenta de estudo que guia e potencializa o estudo da história, contribuindo para aprendizagens mais significativas, pois ela permite uma conexão emotiva com o enredo e com os personagens enunciados pelo romancista. Compreender e analisar um texto literário, fazer perguntas a ele, refletir sobre ele e expandir essa reflexão para os temas e conceitos abordados nas aulas de história aumentam o repertório cultural das e dos estudantes e proporcionam uma visão de mundo mais sofisticada. (SOARES)

A literatura, como *O Batismo de Cuti*, oferece ao ensino de História uma forma de conectar experiências pessoais com o legado histórico. No grupo "Ubuntu", esse poema nos permite refletir sobre identidade racial e resistência, incentivando os estudantes a reconhecerem as marcas do passado em suas próprias vidas. Por conseguinte, o "Batismo" de Cuti funciona como uma metáfora para a imersão nas raízes culturais e históricas da negritude, revelando o poder da ancestralidade e do pertencimento coletivo. No poema, Cuti destaca a importância de aceitar a própria cor, a ancestralidade e as marcas da história como parte fundamental da construção do sujeito negro. O "batismo" não é uma purificação no sentido tradicional, mas uma imersão consciente na própria identidade, que resgata o orgulho e o poder advindos da herança africana.

No sexto encontro, visitamos o Quilombo da Bacia do Iguape, onde tivemos vivências com lideranças quilombolas e marisqueiras. A experiência foi profunda, trazendo discussões sobre racismo ambiental e a resistência cultural dessas comunidades. Algumas das lideranças



locais compartilharam suas lutas para preservar o território e a cultura, destacando a importância da preservação dos recursos naturais e do combate às desigualdades que afetam os povos quilombolas. Foi um momento de conexão entre a história viva e as realidades que continuam a moldar a resistência negra no Brasil.

Foto 27: Praça do Quilombo da Bacia do Iguape



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Sáímos da porta do Colégio em direção ao Quilombo da Bacia do Iguape, já sentindo a expectativa no ar. Na chegada, aproveitamos a vista da orla e visitamos a igreja local, imersa em história e tradição. Em seguida, participamos de uma roda de conversa rica sobre as lutas e conquistas da população quilombola, com as lideranças compartilhando suas experiências de resistência. Almoçamos juntos, em comunhão com o espaço e as pessoas, e ao final, ouvimos representantes das marisqueiras relatarem o impacto do racismo ambiental em suas vidas e seu modo de subsistência.

Nosso sétimo encontro foi uma visita à Feira Literária Internacional de Cachoeira, onde participamos de mesas enriquecedoras. Tivemos a oportunidade de dialogar com a escritora Bárbara Carine, autora dos livros "Querido estudante negro" e "Como ser um educador antirracista", que trouxe reflexões profundas sobre identidade e educação. Também participamos de uma mesa com a jornalista Luana Souza, da TV Bahia, discutindo obras que narram as experiências e dores afetivas de mulheres negras. Essas conversas abriram espaço para ampliar nossas percepções sobre as narrativas de resistência e empoderamento feminino.

Foto 28: Tenda Paraguaçu na Feira Literária Internacional de Cachoeira



Fonte: Site da Flica (2022)

Nesse encontro, ouvimos muitas falas de positividade e de compromisso com o futuro. Houve uma preocupação genuína em abrir caminhos para que as próximas gerações possam trilhar com mais facilidade. Luana Souza compartilhou sua experiência inicial na TV, confessando como, no início, sentia que estava usurpando o lugar de alguém, uma clara manifestação da síndrome do impostor. No geral, essas mesas trouxeram discussões muito produtivas e inspiradoras para os estudantes do Ubuntu, ampliando a visão deles sobre identidade e espaço na sociedade. E é a partir dessa confluência que organizaremos um momento para que os participantes do Grupo Ubuntu experimentem a oportunidade de protagonizarem uma mesa de discussão de conteúdos étnico-raciais.

Foto 29: Primeira Mesa Ubuntu com os alunos como palestrantes



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Em nosso último encontro, realizamos a culminância do projeto na quadra do colégio, um momento especial para reunir os participantes do Grupo Ubuntu e permitir que eles compartilhassem com a comunidade escolar as experiências e aprendizados que os atravessaram ao longo dos encontros. Organizamos três mesas de discussão, cada uma composta por três estudantes selecionados que assumiram o protagonismo palestrando, com a mediação dos professores Tailana Cruz, Carlos Augusto Neri e Érica. Além das falas, tivemos apresentações de dança, poesia e rap, tornando a celebração ainda mais rica.

A culminância do Grupo Ubuntu em 2022 foi um marco não apenas para os participantes, mas também para toda a comunidade escolar, evidenciando a relevância das discussões étnico-raciais no ensino médio. Esse trabalho não apenas proporciona um espaço de reflexão e protagonismo aos estudantes, mas também celebra a diversidade e fortalece identidades, permitindo que cada aluno compartilhe suas experiências e percepções. Além disso, esse projeto inspira outros educadores a adotar práticas que atendam à Lei 10.639/2003, promovendo uma educação antirracista que vai além do cumprimento de legislações.

Foto 30: Segunda Mesa Ubuntu com os estudantes como palestrantes



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Ao abrir caminhos para novas vozes e experiências, o Grupo Ubuntu contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capacitando-os a dialogar sobre suas identidades e a reconhecer a diversidade cultural como um valor essencial na sociedade. O fato de estarem cantando, dançando e compartilhando experiências para toda a comunidade escolar fez com que esses estudantes se sentissem protagonistas do processo e da culminância. Essa vivência não apenas fortaleceu suas identidades, mas também permitiu que eles reconhecessem a importância de suas vozes e histórias.

Foto 33: Terceira Mesa Ubuntu com os estudantes como palestrantes



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Ao se expressarem artisticamente, os alunos puderam celebrar sua ancestralidade e diversidade, promovendo um ambiente de acolhimento e valorização das culturas afro-brasileiras. Nesse momento, os estudantes falaram para a comunidade escolar o quanto se sentiam fortalecidos e como sentiram-se aquilombados em suas identidades e com a sua religiosidade. Ouvir que alguns deles saudavam os que vieram antes deles antes de começar suas falas, é ver o quanto compreenderam sobre a ancestralidade. Essa experiência proporcionou um senso de pertencimento e empoderamento, demonstrando que suas trajetórias e contribuições são fundamentais na construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente das questões étnico-raciais.

“Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só.
Povoada.
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos.
Sou uma, mas não sou só...”
(Povoada - Sued Nunes)

4 O COMEÇO ÀS VEZES É O FIM (INTRODUÇÃO?)

A presente pesquisa consistiu em elaborar um estudo na tentativa de responder de que maneira a metodologia de um grupo de estudos para a Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino de História pode se constituir como uma proposta antirracista em uma escola privada. Assim, propõe-se analisar essa metodologia a partir da historicização do grupo de estudos, o qual chamei de Ubuntu²⁶, e seus participantes; analisar o currículo do ensino de História, confrontando com a referida metodologia antirracista, e compreender a dinâmica metodológica do grupo e da sua relação com a identidade étnica ou o aquilombamento dos estudantes. Por conseguinte, sugere-se também a criação de um produto final a fim de que essa metodologia seja expandida a outros espaços, nas possibilidades de ser uma cartilha do projeto Ubuntu de forma sistematizada para professores ou ainda um livro paradidático sobre contos criados a partir de cartas escritas pelos estudantes (coautores) participantes do grupo Ubuntu.

Historicamente, as sociedades foram construídas a partir da hegemonia da lógica heteronormativa branca, a qual concebeu o homem branco cristão enquanto sujeito superior e universalizou as práticas sociais e culturais recusando a manifestação de qualquer outra etnia que ameaçasse essa ordem posta. Dessa maneira, este grupo de estudos foi pensado numa perspectiva antirracista em um espaço dito “branco”, lócus talvez antes não refletido para essa configuração. Na ideia de proporcionar uma experiência de trocas a possibilitar as pessoas deste panorama a refletir as pautas raciais, quebras de paradigmas e, compreender que não importa o lugar, o racismo estrutural²⁷ é algo que está posto e, deste modo, fazer com que esses estudantes

²⁶ Ubuntu é um conceito de filosofia africana que remete a uma cosmovisão de coletividade, o qual será discutido no corpo desta pesquisa.

²⁷ Racismo estrutural é um termo cunhado por Silvio Almeida em seu livro na série Feminismos Plurais organizado pela filósofa Djamila Ribeiro, o qual ainda será trabalhado no escopo desta pesquisa.

criem uma nova forma de se relacionar entre si e com o mundo, oportunizando uma mudança no cenário privado destes estudantes negras e negros que valorize a diversidade das variadas manifestações étnico-raciais.

A letra da canção “Povoada” usada no início desta introdução, da cantora e compositora do Recôncavo Baiano, Sued Nunes²⁸, me remete ao conceito de filosofia africana Ubuntu, já citado anteriormente, e ao conceito de Escrevivência criado pela escritora negra Conceição Evaristo, no qual traz a amplificação de vozes marginalizadas em sua escrita. Evaristo é uma professora, escritora/ poeta negra, que tem enquanto posicionamento político em seus escritos literários, a irreverência de não evidenciar a imagem do branco na construção dos seus personagens. Os personagens brancos nas literaturas de Evaristo são referenciados de forma oculta, representados em seus referidos lugares de poder.

Assim, o que me chama atenção está no fato de que os personagens fictícios de Conceição Evaristo emergem o universo marginalizado que a sociedade tenta invisibilizar na literatura padrão. Como por exemplo, a instigante obra “Becos e memória” que traz denúncias sociais, exclusão, além de lembranças e sonhos, trazendo ao cerne da história os personagens com perfis ora invisibilizados em obras literárias com arquétipos eurocêtricos. Com efeito, penso que segundo a característica dos contos de Evaristo, a história da minha vida, de homem negro, estaria no protagonismo, e meus pares leitores estariam em um processo de identificação ao lê-la.

4.1 Caminhos autobiográficos e de escrevivência: uma trajetória de dores e descobertas até o Ubuntu!

Antes de discorrer sobre quaisquer outros conceitos ou pontuar sobre rumos outros desta pesquisa, me sinto na obrigação e prazer de colocar a minha trajetória no protagonismo e falar sobre a história de inúmeros meninos negros outros que se cruza com a história desse então “pesquisador. Sou Emerson do Rosário Monteiro, homem negro, professor, cantor, amante das artes cênicas, casado há 10 anos com a mais bela, intelectual, assistente social, incentivadora e apaixonante mulher, a minha Lú, a qual me inspira todos os dias, uma assistente social que escolheu dividir comigo a paternidade / maternidade de Luck e Lola, nossos cachorrinhos viralatas, já que ainda não tivemos filhos. Sou filho de Eliot, homem negro, o qual tinha tudo para ser um pai extraordinário, mas meteu os pés pelas mãos e se perdeu no meio do caminho. Assim

²⁸ Sued Nunes é uma cantora, compositora, poeta e atriz do Recôncavo Baiano. Ver Instagram @suednunes



como Eliot, meu avô paterno, Sr. Monolo, também é pedreiro, assim como meus tios e todos os filhos dos meus tios. Só por existir, eu sou a insubordinação genética da minha família paterna, já que meu pai sempre quis que nós seguissemos os passos dele. Sim, o “nós” é porque tenho um irmão, o Likin. Este escolheu seguir os passos eclesiástico da família! Não tenho muito o que falar da minha família paterna, pois a aproximação não foi o suficiente para vínculos profundos.

Eloid Rosário é a minha mãe. Essa mulher lutou além das forças para conseguir criar seus dois filhos, mesmo com as ausências constantes de meu pai e a falta de sustento por parte dele. Foi vendedora de caldo de cana, colportora (representante) de livros, fabricante e vendedora de produtos de limpeza, motorista, atendente do bolsa família. Me vestiu e sempre se preocupou com a nossa educação. Eu fui criado com a casa cheia de mulheres amigas da minha mãe, a saber: a carinhosa senhora Marinalva que me imergiu em livros e me fez saber ler e escrever já aos dois anos de idade, a severa tia Telma que era a exortação em pessoa, perto dela “menino não se metia em conversa de adultos”, e a extrovertida tia Lai que me levava para tudo que é lugar para diversão.

Meus avós maternos, Dona Lourdes (Lurdinha) e Seu Everaldo Rosário (Velú), rígidos e amáveis, que me proporcionavam várias histórias. Estes, ainda em vida, me contavam que dentre os seus então 10 filhos vivos, minha mãe era o braço direito deles. Meu vô foi mestre de obras, eletricista, fotógrafo e por último, quando eu nasci, ele já era pastor. Ainda lembro dos almoços de família, quando ao redor da mesa, o vô nos contava suas experiências de juventude ou travessuras dos meus tios quando pequenos. Meu avô contava que a avó dele, minha tataravó, esposa de Sr. Floriano Rosário (Seu Xancho), foi achada no mato antes de conhecer meu tataravô. Todos ainda acham que minha tataravó era uma indígena²⁹. Este mesmo meu tataravô Seu Xancho foi um dos mestres de obras que construiu a Casa de Detenção da então Freguesia de Senhor Deus Menino e São Félix, e saber disso faz pulsar a minha ancestralidade por este território. Quando era pequeno, lembro de ter ouvido a história de que meu avô Everaldo na juventude tocava percussão no candomblé. Ou ainda que minha avó Lourdes era filha de sergipanos itabaianenses viajantes que passavam com ela pela estrada de Feira de Santana no início do século XX, quando encontraram meu bisavô Sr. Piano dono de uma pedreira, e a deram ali mesmo na beira da estrada. Minha vó repetia essa história

²⁹ Especificamente, a região de Cachoeira era habitada por indígenas jaraguá, do grupo Paiaíá, que foram dizimados em 1558 quando Mem de Sá conquistou o Paraguaçu. As fontes acreditam que a destruição foi completa, dizimando aproximadamente 130 aldeias indígenas que impediam a presença do colonizador. Mas já existem outras comprovações da preservação dessa etnia na região da Chapada Diamantina.

por muitos anos, pois carregava a dor de ter sido rejeitada pelos pais. Lembro também da história de que minha bisavó oferecia caruru a São Cosme e São Damião pelo nascimento dos meus tios gêmeos Crispin e Crispina, hoje já falecidos. Mas conforme contaram, pouco tempo depois eles se converteram ao protestantismo. Me sinto agraciado em conhecer e entender parte da minha ancestralidade!

As histórias dos meus avós, bisavós e tataravós são como fios entrelaçados em uma teia que conecta o passado ao presente, revelando uma tapeçaria de tempos³⁰ e lugares que ainda pulsa no tecido da minha vida. Ao redor da mesa, quando meu avô Everaldino nos contava suas aventuras e travessuras, parecia que o passado se desfazia em pó e, de repente, se assentava novamente sobre nós. Cada palavra sua trazia de volta a juventude, não como algo distante, mas como uma semente ainda germinando em nossas memórias.

Seu trabalho como mestre de obras, eletricista, e sua última ocupação como pastor, era o alicerce sobre o qual a nossa história familiar foi construída, da mesma forma que ele, junto com meu tataravô, ergueu a Casa de Detenção na Freguesia de Senhor Deus Menino e São Félix. Ali, o tempo se solidificou em pedra e cimento, marcando o território e estendendo suas raízes até os dias de hoje. Essa obra não é apenas um marco físico, mas uma ponte invisível entre as gerações, unindo temporalidades distintas como o nó de uma corda que segura a nossa ancestralidade.

A história de minha tataravó, encontrada no mato, desenha uma linha que nos leva a uma ancestralidade indígena que, embora envolta em mistério, ressoa como o eco de uma floresta antiga. Essas memórias, transmitidas de boca em boca, são como folhas levadas pelo vento, capazes de cruzar épocas e geografias, conectando o tempo colonial e as histórias de resistência e sobrevivência que moldaram nossa família.

Minha avó Lourdes, filha de sergipanos, carrega outra linha nessa teia, uma linha marcada por dor e abandono, mas também por resiliência. A estrada de Feira de Santana, onde foi entregue a um novo destino, torna-se metáfora do movimento constante que percorre nossa história familiar, como um rio que não cessa de correr, ora suave, ora turbulento. Ela repetia essa história como quem guarda uma cicatriz que nunca se fecha, mas que, ao mesmo tempo, testemunha a força necessária para seguir adiante, moldando sua própria narrativa.

O caruru oferecido a São Cosme e São Damião pelo nascimento dos tios Crispin e Crispina é um exemplo de como o sagrado costura temporalidades e tradições. O batimento da

³⁰ Para melhor compreensão, ver - <https://terreirodegrios.wordpress.com/2021/05/30/ntangu-tandu-kolo-o-conceito-bantu-kongo-do-tempo/>



ancestralidade afro-brasileira vibrava nessas oferendas, mantendo vivos os laços com o passado. Contudo, a conversão ao protestantismo, ocorrida logo depois, marca uma nova fase, como um rio que desvia de seu curso, revelando que o tempo, tal como a espiritualidade, segue ciclos de continuidade e ruptura.

Assim, essas histórias revelam que o passado não está enterrado; ele permanece, como uma raiz que, silenciosamente, nutre tudo o que floresce acima da terra. A ancestralidade, então, não é apenas uma lembrança distante; é o fio que nos liga à terra, à história e aos que vieram antes de nós. Mesmo que os tempos mudem, esses fios permanecem, entrelaçando gerações e criando um sentido contínuo de pertencimento e identidade.

Meus pais, com sua formação cristã protestante., possuíam cargos eclesiásticos, ele, presbítero e ela missionária, na centenária igreja evangélica Assembleia de Deus, me criaram nessa formação cristã, machista, patriarcal, racista e heteronormativa, sem a percepção de que estava inserido num contexto social que utilizava de mecanismos opressores, principalmente para com os negros e negras. Por este motivo meus pais, que já não tinham um casamento feliz, mantiveram a união por mais de vinte anos por causa da pressão e / ou aparência que as funções ou mesmo a igreja exerciam sobre eles. Cresci dentro de casa também em meio a brigas constantes, traições, abandonos, exclusões, acepções, ameaças e surras a cada vez que meu pai vinha de viagem, pois este passava a maior parte do tempo trabalhando (morando) na capital, Salvador. Essa igreja aflorou em mim as veias artísticas do canto, da dança, do teatro, da liderança, ao tempo que também reprimiu, controlou e ditou por muito tempo minhas regras de vida, o que me gerava dores.

Passei a maior parte da minha vida em escola pública, me dediquei e ingressei no curso de História na Universidade Federal do Recôncavo, adentrei em um mundo novo e, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação pude perceber e identificar o teor das relações e o funcionamento das instituições que fiz parte ao longo da vida. Passei a compreender que tudo o que vivi fazia parte de algo muito maior, estrutural. Assim, ainda integrando a mesma instituição religiosa protestante, frustrei-me quando não me foi mais permitido cantar na banda porque havia deixado o cabelo crespo crescer. Cantar sempre foi o que mais amei fazer na vida. Era um refúgio de alma. Fiquei entre cantar e cortar meu cabelo (perder a minha identidade). Com muita dor, escolhi resistir e não mais ser manipulado por aquela instituição em específico. E é nesse momento que começa as minhas inquietações sobre a minha identidade étnica e que, passo a perceber que cresci e me desenvolvi em meio a instituições que reforçaram a desigualdade, a inferiorização, a racialização e discriminação justificada pela “fé” manipulada



por homens brancos, sem nunca antes ter me defendido. Nasce então um interesse pelas questões étnico-raciais, no entanto, ainda sem direcionamento para pesquisa.

Durante um estágio da licenciatura, lecionei em uma instituição pública de ensino do município de Cachoeira. Deparei-me com tristes relatos de inferioridade e opressão social de estudantes do Ensino fundamental, séries finais. Perceber tais conflitos de vida desses estudantes negros e negras daquele espaço, ativou em mim diversas memórias sobre opressões que havia vivido ao longo da vida. Desta forma, em conversas sobre essas realidades com uma professora da mesma instituição estadual, surge a ideia da criação de um grupo de estudos, um instrumento de aquilombamento³¹ para esses estudantes para que pudéssemos tentar mudar a realidade destes, numa tentativa de transformação a partir da aprendizagem, para que estes estudantes não vivessem a opressão que vivi quando tinha a mesma idade que eles, mesmo que de outras formas. O grupo realizava encontros quinzenais com todos os estudantes das duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, com discussão de conceitos como identidade e raça, a partir de vídeos, textos didáticos e análises musicais. Ao final do ano o grupo culminou em um Seminário, no qual os estudantes participantes apresentaram um trabalho para toda a comunidade escolar sobre tudo que havia aprendido no grupo de estudos. Realizamos durante os anos de 2015 e 2016 anos, nos quais estive lecionando naquela instituição e, percebemos a partir das vivências e dos posicionamentos nas discussões, o quanto os estudantes envolvidos com o projeto se sentiam valorizados, a sensação foi de dever cumprido.

Em paralelo, comecei a lecionar a disciplina de História em uma escola privada de Ensino fundamental séries finais e Ensino médio do município de Cachoeira, Bahia. Nesse contexto, por preconceito, sequer passou em minhas reflexões que os estudantes deste espaço privado, dito branco, passasse por situações semelhantes aos alunos da escola pública citada anteriormente. Não havia muita sensibilidade da minha parte quanto a essas questões neste espaço. Alguns anos se passaram, e a partir de conversas informais com egressos negros e negras do Colégio Simonton no início de 2021, pude ouvir histórias que revelaram dores, momentos de tensões raciais, embates, silenciamentos em debates, opressões dentro e fora da sala de aula entre esses atores sociais dessa comunidade escolar no período em curso que estavam na escola. Neste momento fica evidente que tenho em mim as dores de ter diversas histórias de estudantes espelhando e encruzilhando com a minha. Tais egressos pontuaram o quanto as discussões temáticas das aulas de História atenuavam parte dos conflitos internos e

³¹ Aquilombamento é um termo cunhado pela historiadora Beatriz Nascimento (1989), derivado da palavra quilombo, no entanto trazendo um sentido ideológico para se referir a agregações de negros e negras para lutar pela resistência.

externos a sala de aula, mas percebi que ainda assim não foram suficientes para aquilombar esses meus alunos.

Nesses termos, percebi que eu havia negligenciado tal questão quando pensei que os estudantes de uma escola privada não necessitavam de uma atenção especial quanto as pautas raciais. Assim, nessa minha trajetória, eu compreendi a necessidade de amplificar as vozes dos estudantes em curso, formá-los e trazer essa discussão das relações étnico-raciais para esse espaço novo, para esse lugar privado onde aparentemente não há liberdade para discussão e onde geralmente essa temática é silenciada.

Diante da exposição de parte da minha trajetória, compreendo que a escritora Conceição Evaristo nos ensina a tratar dos nossos próprios cenários cotidianos para que assim, nos tornemos sujeitos da nossa história além de, também, referências. A autora surge com esse conceito insurgente de “Escrevivência”, a partir dos seus escritos, materializando um novo meio de se colocar na literatura enquanto mulher negra evidenciando a encruzilhada com as experiências de vidas de mulheres negras silenciadas ao longo da história no Brasil sob dominação do poder do patriarcado. Assim, para a Evaristo (2007, p. 21) “em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação”. Dessa forma temos agora um foco no protagonismo do feminismo negro na literatura mudando a ordem social vigente a partir da inserção da locução de resistências e múltiplas identidades a serem reconhecidas. Conforme pontua Evaristo:

e se inconscientemente desde pequena nas redações escolares eu inventava um 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 alguma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (Evaristo 2007, p.20)

A partir disto, entendo que a escrita para a autora inicialmente foi um modo de fuga da “realidade precária”, ao tempo que é também uma forma de adquirir consciência enquanto sujeito tanto individual quanto coletivo, pois essa enunciação parte sempre de um determinado lugar. Logo, compreendo que escrever é um modo de reafirmar minha presença, enquanto sujeito homem negro professor/ aprendiz, e a presença dos meus, no mundo. Outrossim, escrever para mim no modo evaristiano, é escrever as experiências de corpos aprendentes na educação ainda ocultados da história, como um ato de insubordinação e contraposição sobre o que está posto na literatura, e que aquilo que escrevo é fruto de todo o acúmulo do “nós” que



trago em mim. É dessa forma que me proponho a contar as histórias de estudantes negras e negros, os quais fizeram parte do grupo de estudos Ubuntu, pois, como já descreve a supracitada canção de Sued Nunes: “tenho em mim mais de muitos”.

4.2 Relações étnico-raciais, raça e identidade: uma breve discussão de conceitos.

De forma geral, para entender as relações étnico-raciais e seus possíveis desdobramentos em torno das estudantes negras/negros do grupo estudos, alvo da pesquisa, faz-se necessário discutir alguns conceitos que perpassam por essas relações, os quais nos ajudam a compreender e analisar a conjuntura dos atores influenciados, ou não, pelo currículo do ensino de História no aquilombamento de suas identidades.

No tocante a discussão sobre a questão racial na escola (em específico a privada), é interessante pontuar que pensar um trabalho que envolva educação, cidadania e raça necessita-se ultrapassar os debates sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Para além de tais questões há que se colocar em evidência a pauta racial na prática pedagógica, bem como nas políticas e nos projetos envolvendo educação e na corrida por uma sociedade democrática que garanta o direito de cidadania a todas e todos.

Conforme aponta Nilma Gomes (2001), sendo a educação um direito social, inseri-lo na esfera dos direitos abre precedentes para garantia de um espaço à diferença. Além de possibilitar encarar os entraves na implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que sobrepujem as desigualdades sociais e raciais. De acordo com esta autora será relevante por parte dos educadores e formuladores de políticas educacionais a adoção de uma postura de comprometimento.

Diante do que foi posto anteriormente, Gomes (2001) apreende como "raça" os diversos grupos étnicos e raciais que compõem o Brasil. Para a autora, muitas polêmicas giram em torno deste termo, tanto em meio a própria sociedade quanto dentro das academias. Alguns estudiosos rejeitando tal conceito, objetivando discutir as relações entre negros e brancos no Brasil, adotam o termo "etnia" como sendo mais pertinente para tal. Posto que, segundo estes o termo raça carrega historicamente e academicamente precedentes com teor negativo. Pois este suscita a ideia de dominação político-cultural. Acrescido ao fato deste ter sido considerado cientificamente inoperante com o surgimento das Ciências Biológicas.

“Por mais que essa postura seja uma contribuição ao estudo das relações raciais no Brasil e consiga justificar teoricamente o uso de etnia, na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é



ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. Dessa forma, o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça não o fazem mais alicerçados na ideia de purismo racial tampouco de supremacia racial. Ao contrário, usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros”. (GOMES, 2001, p. 84)

É interessante pontuar que tal categoria é usada ainda, devido o racismo e a discriminação racial cometidos contra a população negra, no Brasil. Isso por conta da cultura própria desta população, a qual, em razão de aspectos cristalizados percebidos de forma negativa e por características tomadas como repulsivas as quais são diretamente ligadas a uma ancestralidade do indivíduo negro oriundo da África.

Para Gomes, todavia não se pode dissociar, no tocante às relações entre negros e brancos, em nosso país, a carga que carrega o fator ancestralidade. Nessa perspectiva, a autora compreende raça "um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente". (p. 85)

Em sua análise sobre a questão racial, a autora destaca ainda as dimensões geográfica, histórica e política; as quais aponta como preponderantes na realidade da população negra e pobre do Brasil ao se discutir educação, cidadania e raça, visto que tais reflexões seriam como uma forma de garantir serviços de qualidade para esta. Gomes ainda arroga que não cabe haver dissociação entre políticas educacionais e realidade sociocultural brasileira, já que este país é marcado pela diversidade cultural e racial. Não há, então, como desconsiderar nessas políticas a complexidade envolvendo a história e trajetória escolar do segmento negro neste país. Sendo assim, os fatores étnicos – raciais influenciam significativamente nas condições de vida destes indivíduos.

Corroborando com as ideias acima, Antônio Sérgio Guimarães (1999) discute também o conceito ultrapassado de “raça”, e seu teor negativo se relacionado as políticas imperialistas do século XIX, denotando ignorância e racismo no uso do termo. O autor assevera que, “Raça” passou a significar, entre nós, apenas “garra”, “força de vontade” ou “índole”, mas quase nunca “subdivisões da espécie humana””. (p.149) Assim sendo, Guimarães (1999) pontua que a partir de então foi cunhada uma ideia anti-racialista (concernente a subdivisão de espécies) entre os brasileiros atrelado a negação da existência de “raças”, de modo a ser difundida em passo acelerado, num grande risco, de ser concebido como um artifício de negação do racismo na esfera social.



Ainda contribuindo com o conceito de raça, Silvio Almeida (2020), traz uma importante discussão sobre o racismo científico que, justificou o imperialismo e possibilitou em larga escala, o neocolonialismo, assentando-se “no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que segundo os seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento.” (p.21). O autor ainda arroga que o termo “raça” ainda pode ser considerando como um indicador político usado para legitimar a segregação e genocídio das ditas minorias. É interessante ainda colocar sobre o racismo estrutural em que estão pautadas as relações raciais. Para tanto, Almeida (2020) pontua que o racismo vai além do campo da ação individual, configurando-se não apenas no poder de um sujeito de uma raça sobre outro, mas também de um determinado grupo sobre outro. Em consequência, compreendemos que o racismo advém da própria estrutura social, já que as ações individuais e/ou institucionais procedem de uma sociedade na qual o racismo é norma, em suma, o racismo é estrutural.

Outro conceito importante a ser colocado para subsidiar esta pesquisa é o da identidade, visto que a formação, crise, ou fortalecimento desta, seja individual ou coletiva, configura-se o cerne deste grupo de estudos Ubuntu. Para tanto, Stuart Hall (2010) assevera que a identidade é algo “formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não como uma coisa inata, que existe na consciência desde o momento do nascimento. É preciso que se perceba a identidade como um processo em andamento e não como algo pronto, acabado” (2010, p.39). Portanto, a identidade não é algo dado; é processual, permanece nos contínuos momentos de identificação com o outro para, assim, tornarmos-nos múltiplos.

É sabido que o indivíduo adquire consciência de si nos processos de interação com o outro, quando, então, se percebe enquanto ser individual e social. Nesse sentido, o termo identidade e todo significado a ele relacionado tem sido tema de inúmeras discussões ao longo dos séculos e ainda neste presente.

Para tanto, Zilá Bernd argumenta que “a busca por ela (identidade) deve ser vista como um processo em permanente movimento de deslocamento, como formação descontínua [...]” (2003, p. 12). Dessa forma, não pode ser vista como algo fixo, fechado, mas como algo que se segue e se renova no encontro e na relação contínua com o outro. E já não cabe mais conceber, num contexto tão plural e múltiplo, a identidade como sendo “una”, visto que cada indivíduo tem em si uma parte do outro e o contrário também se sucede.

Entretanto, ainda sobre o conceito de identidade, Stuart Hall coloca que:

o conceito de identidade é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea



para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas (2005, p. 8-9).

Nessa perspectiva, por se tratar de um termo que envolve questões particulares e coletivas suscita uma complexidade, já que pode “acolher” visões diversificadas dependendo do contexto. E por necessitar de mais discussões acerca desse assunto, deve-se tê-lo como algo sujeito a questionamentos e contradições.

Partindo do que foi posto, ainda consoante as ideias de Hall (2005), no panorama atual a questão da identidade está sendo amplamente discutida no campo da teoria social. E por se tratar desse conceito e de todas as suas implicações, a questão gira em torno do declínio das “velhas identidades” - que sustentavam o mundo social - e do surgimento de “novas identidades”. E isso, ao tempo em que fragmenta o homem moderno antes percebido enquanto sujeito unificado.

Nestes termos, dentro do processo de mudanças ocorridas na pós-modernidade ocorre a chamada “crise de identidade”, tomada como parte dessa transformação maior a qual está impactando e modificando os movimentos centrais das sociedades modernas. De acordo com Hall se o indivíduo pós-moderno vivencia uma “crise de identidade”, é pelo fato de ter perdido as referências sólidas da tradição que ancoravam seu mundo, induzindo-o a estruturar uma identidade fragmentada.

Assim, para fortalecimento dessas identidades individuais e, para que haja a valorização das diversidades no âmbito escolar, a partir das vivências, é necessário trazer à tona as discussões em torno das culturas diversas que se convergem entre si, para que assim, haja um ponto de diferença entre elas e, dessa forma, possibilite a integração de culturas por meio do reconhecimento do valor de cada uma destas (Guedes, 2013).

No entanto, mais especificamente neste estudo, buscar-se-á compreender os aspectos da identidade negra no Brasil, fazendo paralelo à identidade de estudantes negras e negros, objeto desta pesquisa. Assim, é importante trazer à tona o “tornar-se negro” a partir dos estudos da Neusa Santos a qual aborda sobre a experiência emocional do ser negro em uma sociedade de classe, em que a ideologia, a estética e os comportamentos dominantes se ancoram em uma episteme branca. A autora, ao exercer a sua autonomia de discursar sobre si, assevera “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (2021). A escolha desta autora se dá pela especificidade em seus escritos sobre o vir a ser: “tornar-se negro”, que

traz um reconhecimento identitário, além da minha identificação por esta, assim como eu, ser nascida em Cachoeira, cidade lócus da minha pesquisa.

4.3 O Ensino de História e o currículo em cena: uma reflexão sobre disputas de poder.

Portanto, torna-se imprescindível o uso eficaz e oportuno do ensino da História para pôr em evidência a importância da história e cultura africana ao longo da formação cultural afro-brasileira, na maioria das vezes, invisibilizada pelo currículo do ensino da História tradicional, o qual toma a cultura europeia como ponto de partida.

A partir da perspectiva de Guedes (2013), as relações étnico-raciais e sociais são moldadas pela troca de experiências que revelam a diversidade, mas que também podem levar a confrontos hostis na ausência de respeito e alteridade. Essa visão enfatiza a importância do diálogo e da empatia nas interações, sugerindo que a convivência pacífica é possível quando as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Por outro lado, Stuart Hall (2006) argumenta que a unificação cultural nas nações ocorre muitas vezes à custa da anulação violenta das culturas de grupos minoritários, apontando para a dinâmica de poder que permeia a construção da identidade nacional. Essa perspectiva destaca que, para que haja uma verdadeira pluralidade cultural, é necessário desafiar as estruturas de poder que buscam homogeneizar as identidades.

Assim, enquanto Guedes enfatiza a necessidade de respeito e diálogo nas relações étnico-raciais para evitar conflitos, Hall alerta para as consequências da imposição cultural, sugerindo que a verdadeira diversidade só é alcançada quando se reconhece e respeita a riqueza das identidades presentes em uma sociedade. Essas duas abordagens, embora distintas, convergem na necessidade de um espaço de convivência onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, promovendo uma construção coletiva mais justa e inclusiva.

Diante disto, ao considerar sermos resultados de um currículo eurocêntrico, e que muitos de nossos educadores não obtiveram uma formação profissional inclinada para o trabalho da convivência com a diversidade sociocultural, a saber: “o diferente” e, de tudo que o constitui enquanto ser cultural e social, e que as relações sociais que perpassam o cenário escolar contribuem para a formação da identidade dos atores que o compõe, o ensino de História na educação básica tem uma grande relevância na valorização dessa identidade e, por conseguinte, na amenização das tensões suscitadas nas famigeradas relações étnico-raciais, no combate ao racismo, tornando-se uma das principais ferramentas de difusão do conhecimento como forma



de desconstruir pensamentos e ideias refletidos numa educação pautada no superado mito da “democracia racial”³².

Assim, o papel do ensino de História para a educação das relações étnico-raciais nas escolas, mais especificamente públicas, torna-se desafiador se considerarmos que a educação no Brasil em sua historicidade não foi pensada por e para negros, e que todos os sujeitos que compõem o espaço escolar são carregados de valores culturais diversos. Conforme aponta Jaci Menezes (2010), no processo histórico da educação no Brasil, mais especificamente na Bahia, entre o final do império e o início da República, os negros nunca foram prioridade, inexistindo qualquer política que garantisse o acesso à educação formal a estes. Assim, nota-se que não é por acaso que o acesso ao voto para exercício da cidadania, no período supracitado, era condicionado a alfabetização, numa sociedade em que sua maior parte era composta pela etnia negra “recém-liberta” e analfabeta, trazendo como resultado uma liberdade privada da igualdade.

Visto que as relações sociais em nosso país são marcadas por desigualdades subsidiadas em uma estrutura hierárquica com resquícios de um período colonial escravista, observa-se que tais relações manifestam tensões e conflitos expressados em comportamentos e ações discriminatórias que percorre um caminho de invisibilização e da negatização do outro, mais especificamente, da identidade e cultura da população negra e de perda de direitos desta.

Corroborando com este pensamento, Sueli Carneiro (2018) afirma que em pesquisas recentes, nós negros somos 45% da população brasileira, mas que somente 2% deste quantitativo conseguem acessar a educação superior. A autora assevera ainda que, “apesar da democratização do acesso ao sistema educacional e da melhoria dos níveis educacionais de negros e brancos, desde a década de 20 do século anterior até o presente a diferença de escolarização de negros e brancos mantém-se inalterada.” (p. 133).

Desse modo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - política curricular fruto de reivindicações do Movimento Negro no curso do século XX - a escola e seus educadores devem tentar se distanciar do conhecimento histórico tradicional

³² Kabengele Munanga, em seu texto “A mestiçagem no pensamento brasileiro” (p. 47-78). Cf. MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, discute que “o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.”

colonizado já posto, sobrepujar o currículo etnocêntrico europeu, e desenvolver a capacidade de reformular as relações étnico-raciais reestruturando ações pedagógicas transgressoras.

Assim, não se pode deixar de compreender como o currículo configura-se um espaço de disputa. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) pontua que “é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas [...]”. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”. Por conseguinte, somos frutos daquilo que nós mesmo produzimos, logo, isto vai estar vinculado a relações de poder que nos moldam de forma específica, já que o currículo pode trazer narrativas sobre o indivíduo e a sociedade problematizando ou apenas impondo noções sobre gênero, raça, e classe, as quais nos colocam enquanto sujeito. Por esta via, podemos entender que o currículo posto contribui para a evidência de determinados grupos sociais e a invisibilização de grupos sociais “marginalizados”. Desta maneira, conforme aponta Miguel Arroyo (2013), é evidente saber quais grupos ficam destacados e quais grupos são apagados da história. Assim, o poder operado está intrinsecamente inscrito no interior do currículo.

Nesse sentido Circe Bittencourt discute sobre os diversos tipos de currículos que perpassam pelos ambientes escolares, os quais partem sempre do currículo formal, assim como esta aponta:

“O formal (ou pré-ativo ou normativo) é criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo) é o realizado em sala de aula por alunos e professores, e o oculto é aquele que impõem normas na escola, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais. E ainda o avaliado, que medem o domínio dos conteúdos, avaliando as habilidades técnicas e a prática da cultura letrada.” (2004. p. 104)

Dessa maneira, é válido propor a reflexão no espaço escolar sobre o papel fundamental de negros e negras na construção de um Brasil multicultural, para que seja possível descortinar o entendimento e enxergar que a educação e o currículo durante muito tempo colaboraram com a estruturação de supremacias e submissões. Nestes termos, há a possibilidade de se trabalhar com a construção de um currículo multicultural, o qual oportuniza a análise de diferentes alternativas de convivências valorizando as contribuições a partir das interações de portadores de culturas distintas.

Assim, “[...] o currículo multicultural acaba refletindo-se na autoestima dos educandos e em sua autoconfiança, além de possibilitar que eles adquiram e produzam diversos saberes [...]” (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007). Nessa perspectiva, os educandos descendentes da cultura afro-brasileira podem compreender que a história de seus ancestrais não parte do sofrimento e lamento dos séculos de escravização desde a colonização, mas que estes possuem uma história milenar, usurpada em seus povos africanos de origem.



No entanto, o currículo eurocêntrico, o qual constitui as escolas brasileiras e apagam as múltiplas identidades existentes, estão ainda distantes de serem totalmente revertidos por um currículo que evidencie de fato a história das populações afro-brasileiras criando uma total identificação. Conforme aponta Costa e Grosfoguel (2018), é preciso trazer à tona que os corpos negros traficados do continente africano para o Brasil não eram corpos sem mentes. É necessário pontuar um currículo decolonial que apresente vozes outras que ainda são silenciadas, históricas de sujeitos outros que ainda são desumanizados pela história tradicional, para que deste modo, o estudante possa entender e compreender que a sua história e de seus ancestrais também é História.

O decolonial numa perspectiva afrodiaspórica é restituir a humanidade subtraída dos povos subalternizados na implantação da modernidade, no projeto colonial mercantilista. Assim, a proposta decolonial configura-se no pensamento de processos de humanização de corpos desumanizados. Desta forma, implica a problematização das minhas escolhas e ações na construção do currículo ou para além dele enquanto professor. Coube a mim pensar de que forma eu traria um aquilombamento e insurgência a estes estudantes frente a um currículo eurocêntrico. A ideia da criação do grupo de estudos foi tornar-me insurgente em aquilombamento enquanto homem negro e professor, e transgredir o currículo hegemônico (im) posto. Conforme aponta bell hooks³³ (2017), por meio de uma pedagogia transgressora, me colocando enquanto mediador para construir uma aprendizagem que ensine aos alunos a quebrar as fronteiras raciais e de outras categorias a caminho da liberdade, possibilitando o conhecimento de saberes outros, de sujeitos outros, evidenciando as próprias identidades destes estudantes.

4.4 O Grupo de Estudos Ubuntu como uma possibilidade de uma pedagogia transgressora.

É importante colocar que, o grupo de estudos foi conjecturado na possibilidade de se constituir um elemento antirracista a fim de construir e fortalecer, nesse novo âmbito, múltiplas identidades, para além das paredes da escola. Buscando assim, trazer a configuração de um grupo de estudantes que tenham a oportunidade construir, reconhecer e / ou identificar suas identidades, e tenham a oportunidade de escolher lutar contra o racismo e propagar esse

³³ Escritora negra norte-americana chamada Gloria Jean Watkins. No entanto usa o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua avó materna. A autora ainda pede que use sua alcunha em minúsculo para não evidenciar a sua pessoa e sim a sua escrita.

combate em outros espaços frequentados por estes. Dessa maneira nasceu o objeto desta pesquisa, o Grupo de Estudos para Educação das Relações Étnico-raciais UBUNTU (eu sou porque nós somos), no caminho de uma pedagogia transgressora, na busca de fomentar o debate para além da sala de aula ou para além dos conteúdos tradicionais do Ensino de História, até então, ainda insuficientes no papel de aquilombar os nossos estudantes.

O grupo de estudos foi criado sob uma configuração em 2021 e continuou em outra perspectiva em 2022. Em 2021 foram constituídos cinco encontros que aconteceu na modalidade online em virtude do isolamento da pandemia do covid-19 abarcando estudantes do Ensino Médio, mais especificamente das turmas de 1ª e 2ª série. Em 2022 o grupo de estudos ocorreu de forma presencial, pautada em atividades diversificadas através de metodologias ativas de aprendizagem trabalhando cinema, literatura, discussão de conceitos em rodas de conversas, atividade de campo (visita ao Quilombo da Bacia do Iguape e a Feira Literária Internacional de Cachoeira).

Assim, optou-se como lócus de estudo o Colégio Simonton do município de Cachoeira, uma instituição de ensino de filosofia protestante presbiteriana, especificamente, por ser o espaço da práxis com esse projeto, além de comportar estudantes negras e negros da própria comunidade e outros oriundos de comunidades quilombolas próximas a região. Assim esta escola privada configura-se um espaço novo para estas discussões, já que por ser privado é um âmbito lido como o espaço da branquitude. Dessa forma, podemos compreender que as instituições no geral, principalmente as particulares, universalizam de forma silenciosa as suas ações. Conforme assevera Cida Bento (2022, p.18) “definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas e sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças.” É interessante colocar que não estamos falando de algo arquitetado no presente, mas é algo que historicamente atravessa séculos e faz perpetuar as estruturas que mantêm o privilégio do homem branco. Esse fenômeno, Bento vai chamar de “pacto da branquitude”. Essas ações se dão nas formas veladas de preconceito, também traduzidas no campo educacional através do currículo oculto, sobre aquilo que é “diferente” nestes espaços, o que provocaria um sentimento de ameaça ao que está posto e universalizado. É neste campo que vi a oportunidade de identificar esses paradigmas cristalizados e incidir sobre tais ações de forma contra hegemônica através do movimento do grupo de estudos Ubuntu.

Um outro “motivo impulsionador” são as várias trocas de experiências em conversas e confidências com ex-alunos sobre o desafio de ser negro em determinados espaços e, que durante muito tempo, em silêncio, foram vítimas do preconceito racial por parte de diversos



atores sociais que compõem a instituição de ensino privada em questão dentro e fora da sala de aula. Estudantes estes que tentam preservar suas identidades étnicas em meio a inúmeros mecanismos de invisibilização e outros que, como forma de proteção, sequer se reconhecem enquanto negros. Por conseguinte, tudo isso me provocou inúmeras inquietações no sentido de desejar compreender e minorar os embates nas relações étnico-raciais a partir da criação do grupo de Estudos.

A cidade na qual se encontra o lócus da pesquisa é um território negro com forte ancestralidade banhado pela cultura afro-brasileira formada em um contexto histórico de lutas e resistências, sambas, festejos, formação de grupos culturais, artistas e terreiros de candomblé e personagens e alegrias outras, os quais contribuem como terreno fértil para a germinação da presente pesquisa.

Esta justifica-se por uma relevância pessoal ao atenuar uma angústia existencial no que se refere a identidade deste pesquisador. Assim, constitui-se uma questão de autoformação. A proporção que se trabalhou com o grupo Ubuntu e houve a proposição de analisá-lo enquanto pesquisador, um aquilombamento foi se fortalecendo em mim, tanto como sujeito participante, quanto como pesquisador. Por conseguinte, houve uma realização em poder contribuir com a educação a partir da amplificação de vozes silenciadas. Este trabalho também é justificado quando oportuniza os estudantes participantes a questionar-se, reconhecer-se e afirmar-se acerca das identidades coletivas e individuais proporcionando um aquilombamento, para que estes possam ser agentes multiplicadores em outros âmbitos sociais. É interessante colocar também que enquanto relevância social, esta pesquisa converge para a promoção de uma educação antirracista diante da conjuntura do racismo estrutural no qual estamos inseridos em nosso país e no mundo, além de ser substancial ser discutido no espaço de formação escolar.

No que se refere a relevância acadêmica, pautamos como um dos principais pontos a discussão das questões raciais em uma escola privada. Ao desenvolver esse trabalho lidamos com a formação de sujeitos negros ou brancos que “supostamente” vão assumir postos de poder e é fundamental que essa educação antirracista perpassasse por esse espaço para criação de uma população consciente. Outro ponto a ser colocado é que quase não há pesquisas com a especificidade de um grupo de estudos em uma escola dita “branca”. Por conseguinte, é importante citar também que houve o desenvolvimento de uma metodologia no campo das relações Étnico-raciais interseccionalizando com o Ensino de História.

Diante do que foi posto, o trabalho que ora se apresenta busca refletir acerca de como a metodologia de um grupo de estudos para as relações Étnico-raciais no Ensino de História pode se constituir como uma proposta antirracista. Para tanto, esta pesquisa refere-se a uma pesquisa



de natureza aplicada, no intuito de suscitar conhecimentos para a solução de problemas na prática que utilizará uma abordagem qualitativa, com a interpretação e tratamento dos dados evidenciando o processo e sua representação.

Este trabalho caracteriza-se também em uma pesquisa bibliográfica, nestes termos, para a produção deste, buscou-se analisar os desdobramentos do Grupo Ubuntu, efetuando pesquisas bibliográficas dos conceitos fundamentais ao meu objeto fazendo o cruzamento das fontes (estudantes egressos e estudantes participantes do Grupo Ubuntu). Assim, optou-se por utilizar uma epistemologia decolonial baseada nos conceitos de Costa e Grosfoguel (2018) no qual traz a discussão de autores majoritariamente negras e negros rompendo com os autores ditos canônicos da História geradores do conhecimento hegemônico nos padrões eurocêtricos da academia, a exemplo dos autores já discutidos no escopo desta introdução.

Nesta pesquisa também houve um caráter de pesquisa participativa já que estive inserido na construção e autoformação do grupo. Os instrumentos para realização deste trabalho foram subsidiados na coleta de dados através de documentos e fontes como: o projeto e roteiro de criação de grupo de estudos Ubuntu, formulário de inscrição, lista de presença, diário de bordo, questionários com ex-alunos, vídeos e as cartas escritas finais dos participantes do projeto. Assim, a interpretação dos dados será realizada através do seu confronto com os referenciais teóricos norteadores desta pesquisa, conferindo-lhes, assim, um motivo de ser.

A pesquisa teve como universo o município de Cachoeira, mais precisamente o Colégio Simonton. Tendo como participantes 16 alunos da turma de 1ª série e 16 alunos da turma de 2ª série do Ensino Médio em 2021 por participação de forma voluntária através de inscrição no formulário do dispositivo eletrônico google. E 18 alunos da turma de 1ª série, 34 alunos da turma de 2ª série e 27 estudantes da turma de 3ª série em 2022 automaticamente inscritos em razão do projeto estar inserido no programa da disciplina de História neste referido ano.

Esta pesquisa é composta por quatro capítulos. O primeiro, intitulado Tudo que nós tem é nós, no qual de forma transgressora eu trago os resultados dessa pesquisa a partir da análise das cartas dos estudantes participantes, conectados com os temas que estudamos no grupo; O segundo intitulado *Ubuntu em cena: a gênese do grupo de pesquisa Ubuntu*, o qual está descrito a historicização do grupo de estudos Ubuntu, bem como de seus participantes; o terceiro capítulo *O currículo do ensino de História: no encontro da transgressão*, no qual buscamos analisar o currículo do ensino de História, confrontando com uma metodologia transgressora e antirracista; e por fim o quarto: este mesmo, no qual trouxe as linhas autobiográficas e introdutórias de todo o processo da pesquisa e a dimensão propositiva que configura-se na própria dissertação.



4.5 Para além do Colégio Simonton: uma solução mediadora de aprendizagem.

A ideia aqui era propor um produto final, conforme orientação do Programa de Mestrado em Ensino de História- ProfHistória, para essa pesquisa. Confesso que me tocou muito a ideia da propagação sistêmica do método transgressor do grupo de estudos Ubuntu. Dessa forma várias propostas foram cogitadas entre cartilhas, livros, sites, blog. No entanto, nós decidimos abraçar a sugestão da banca que compreendeu que essa dissertação configura-se em si uma dimensão propositiva por conter as estruturas metodológicas que fará qualquer pessoa que acessar conhecer, apreender e por em prática essa metodologia explicitada nessa pesquisa.



Querida,

Por que será que você não me escreveu? Sinto até hoje a alegria imensa de tê-la recebido em meus braços. Quando a vi, exclamando: “Nossa! Ela está aqui!”, meu coração se encheu de esperança. Saber de onde você vinha me animou ainda mais. Imaginei você mergulhando nas profundezas deste centro, onde as essências de cura dançam e se entrelaçam. Sim, as palavras curam, eu sei, e pensei que elas teriam um efeito imediato em seu interior. Mas, por um momento, esqueci que as palavras não apenas curam; elas podem abrir feridas que estavam quase cicatrizadas, que apenas precisavam de um leve toque. Um chá de boldo ou espinheira-santa, nesse momento, não seriam suficientes.

Lembro como se fosse hoje o olhar de indagação que seu rosto esboçou quando te disseram sobre mim: “O que é isso?”. Você não foi a única a se questionar. Poderia não ter me encontrado, mas você estava lá, talvez movida pela curiosidade. E agora, não sei se algum dia terei a resposta para o porquê.

Pele clara, corpo fora do padrão imposto pela sociedade, cabelos crespos e levemente enrolados — você estava ali, apreensiva, com um semblante de quem “só veio ver o que vai acontecer aqui, nada mais.” Mal sabia você que o mertiolate que arde estava prestes a ser aplicado em suas feridas. Um confronto estava a caminho. A palavra, como um bisturi, corta profundamente. Ela pode desvelar camadas, como numa cirurgia, mas às vezes, essa lâmina afiada passa sem aviso, sem anestesia, causando um choque na alma.

Me satisfaço em saber que, a cada encontro, você estava presente. De onde mesmo você veio? Ah, de um quilombo... Tínhamos tanto a compartilhar, mas você optou pelo silêncio, e eu respeitei sua escolha. Nossos encontros chegaram ao fim, mas pelas ruas, espero te ver um dia. Que você encontre fortalecimento, aquilombamento e a reconexão de suas raízes. Ubuntu!

5 ESCRIVIVÊNCIAS EM ADEUS

Meus caros leitores, ao chegarmos ao final desta jornada, convido você a enxergar não um desfecho, mas o alvorecer de um novo começo. Em breves linhas, dançarei com as letras desta escrivivência, entrelaçando-as para fechar a trajetória desta pesquisa.

Ao historicizar o grupo Ubuntu, desvendei um território fértil onde as raízes da identidade racial, racismo e colorismo germinaram entre os estudantes. As cartas, como sementes lançadas ao vento, revelaram uma rica tapeçaria de autodescoberta e construção coletiva.

Nos depoimentos que ecoam, fica evidente como este grupo se tornou um porto seguro — um abrigo acolhedor onde, especialmente aqueles que se identificam como negros e pardos, puderam ancorar suas vozes e partilhar suas histórias. Nesse espaço de reflexão crítica, as experiências pessoais de discriminação e pertencimento floresceram, criando um jardim de diálogos e empoderamento.

A análise do currículo de História do Colégio Simonton, em um encontro com a metodologia vibrante do grupo Ubuntu, descortinou um abismo entre a abordagem tradicional eurocêntrica e a proposta antirracista. Os relatos dos estudantes surgiram como ecos de um



tempo não contado, revelando que a falta de conteúdos que tratem criticamente da história afro-brasileira perpetua uma educação que, como névoa, esconde as contribuições dos negros à sociedade.

No seio do grupo Ubuntu, por outro lado, a introdução de debates sobre ancestralidade, representatividade e colorismo funcionou como um raio de sol, rompendo a escuridão da invisibilidade e iluminando a necessidade de um currículo mais inclusivo e transformador. Nesse espaço pulsante, as vozes emergiram, tecendo um novo tecido educacional, onde a história se reescreve e se expande, abraçando a diversidade e celebrando as raízes que nos conectam.

A pedagogia Ubuntu, forjada nesta pesquisa como um elo vivo de compartilhamento de saberes, práticas e experiências, surge em uma confluência de circularidade entre os participantes, reverberando nas páginas das cartas. Os resultados revelaram que essa metodologia não apenas incentivou o aquilombamento, mas também se tornou um canto de fortalecimento de uma identidade coletiva entre os estudantes negros e pardos.

Por meio de discussões e atividades que ecoam como cantos de roda, muitos alunos relataram um doce reencontro com suas raízes culturais e étnicas, como se redescobrissem um mapa de sua própria história. Assim, esse espaço de fala e colaboração se transformou em um solo fértil, onde os participantes puderam florescer, reconhecendo-se como parte de uma comunidade vibrante que compartilha experiências e lutas comuns. Esse processo de aquilombamento se destacou como um dos aspectos centrais, alicerçando a construção de uma identidade étnica mais robusta e consciente, onde cada voz, ao se unir, compôs uma sinfonia de resistência e resiliência.

Ao longo desta jornada de pesquisa, desvelou-se a essência da metodologia do grupo Ubuntu, que se firmou como uma proposta antirracista, desafiando as estruturas rígidas do currículo de História. Este grupo transformou-se em um oásis alternativo, um espaço onde os estudantes puderam refletir criticamente sobre sua própria identidade e as intrincadas relações étnico-raciais que permeiam sua vida escolar e social.

As cartas, como sussurros de transformação, revelaram que essa metodologia, centrada no diálogo e na escuta ativa, abriu as portas para a emergência de novas consciências. Ali, o fortalecimento da autoestima étnica dos alunos floresceu, como um broto de esperança que resiste à adversidade. Essa experiência comprovou que um grupo de estudos pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa, um farol que ilumina o caminho da luta antirracista, onde cada voz se torna uma nota na sinfonia da resistência e do empoderamento.



Muitos participantes compartilharam experiências relacionadas ao racismo cotidiano e institucional. As cartas revelam que o grupo proporcionou um espaço onde os alunos puderam desabafar sobre essas vivências, reconhecendo a importância de discutir o racismo em ambiente escolar. Conforme a estudante Jafari, *“Foi somente aqui, em nossas reuniões, que consegui identificar: eu estava sofrendo racismo. Esse reconhecimento me trouxe uma nova perspectiva e, com ela, a força para lutar pelo meu espaço.”*

A questão da identidade racial emergiu de maneira forte nas discussões. As cartas mostram o impacto do grupo na ressignificação da identidade étnica dos estudantes, muitos dos quais passaram a se reconhecer e a valorizar sua ancestralidade negra ou mestiça. De acordo com a estudante Yaa, *“no Ubuntu eu me enchi de mais força porque é algo que percebemos que a luta pelo que é nosso ainda continua e ninguém e nenhum padrão da sociedade vai roubar mais a minha identidade, agora mais forte”.*

Assim, vários estudantes mencionaram uma reconexão com tradições religiosas e culturais de matriz africana. O grupo foi um espaço de valorização dessas práticas, que muitas vezes são marginalizadas no currículo escolar. Dessa forma, de acordo com a estudante Bintu *“O meu lugar de fala se torna mais forte quando eu falo sobre a minha religião o candomblé que é uma das religiões em que mais sofre preconceito na sociedade e com esse grupo eu aprendi a me defender mais ainda contra o preconceito”.*

A ausência de figuras negras na escola e no currículo foi um tema recorrente. As cartas mostram que muitos alunos não se sentiam representados nos materiais didáticos e nas figuras de autoridade. Assim sendo, conforme a estudante Liah, *“convivemos em uma sociedade que são impostos padrões de belezas, a consequência disso é a não aceitação a sua identidade. Aprendi muito e modifiquei várias concepções que eu tinha a partir dessas aulas de história”.*

O colorismo também foi uma questão profundamente discutida. Muitos alunos refletiram sobre como a cor da pele afeta a forma como são percebidos e tratados socialmente. As cartas revelam uma conscientização maior sobre as diferentes formas de discriminação entre negros de pele clara e escura. Sobre os efeitos do projeto Ubuntu, conforme a estudante Chiamaka, *“Finalmente consegui me identificar como preta de pele clara, e isso para mim foi libertador.”*

Esses relatos mostram como o grupo de estudos Ubuntu permitiu que os estudantes refletissem criticamente sobre suas próprias identidades e experiências. O impacto dessas discussões sobre racismo, colorismo e representatividade ressoou profundamente entre os participantes, proporcionando uma conscientização que transcende os limites da sala de aula tradicional.



O Grupo de Estudos Ubuntu nasceu como uma semente em solo fértil, germinando a partir da necessidade de cultivar as questões étnico-raciais no campo escolar, em harmonia com a Lei 10.639/03. Essa iniciativa floresceu como uma resposta ao manto da invisibilidade que cobria essas temáticas no currículo tradicional, especialmente na narrativa da História. Ao abrir as janelas para o diálogo e a reflexão, o Ubuntu se tornou um espaço onde os alunos puderam redescobrir suas raízes, como árvores buscando a luz do sol, e examinar criticamente as estruturas racistas que se entrelaçam em nossa sociedade como raízes invisíveis, muitas vezes ignoradas, mas sempre presentes.

O impacto do grupo na percepção dos alunos foi como um vento suave que desperta folhas adormecidas. Muitos estudantes, ao longo dos encontros, começaram a olhar para dentro de si mesmos, como se desvelassem camadas de suas próprias histórias, refletindo sobre experiências de discriminação e privilégios. Esse processo de ressignificação de suas identidades raciais foi uma dança de autoconhecimento, onde o diálogo promovido no grupo se tornou a música que embala a reflexão. Questões como racismo, colorismo e branquitude, que antes eram sombras silenciosas, passaram a brilhar como estrelas no céu noturno, centrais nas conversas e transformando a maneira como os alunos se enxergam e se posicionam diante dessas complexidades.

No entanto, o desenvolvimento do grupo enfrentou desafios que se assemelhavam a pedras no caminho. Nos primeiros encontros, houve resistências, tanto de alguns alunos quanto de colegas, que viam o debate racial como algo secundário, uma questão a ser deixada de lado. No entanto, com o avanço das discussões, os estudantes começaram a se engajar mais, trazendo suas experiências e questionamentos para o grupo. Uma das conquistas mais significativas foi o fortalecimento da consciência crítica dos alunos, que passaram a identificar as nuances do racismo estrutural e a questionar os discursos eurocêtricos presentes no currículo, criando um espaço para um olhar mais atento e reflexivo sobre suas próprias identidades.

O grupo Ubuntu revelou que é possível romper com as amarras do currículo tradicional, trazendo à luz metodologias que celebram a diversidade étnica e cultural. Ao adotar uma prática educativa antirracista, o grupo não apenas transformou as dinâmicas de ensino, mas também plantou sementes de mudança nas mentes e corações dos educadores. Projetos como esse se mostraram essenciais para combater o racismo no ambiente escolar e promover uma educação mais inclusiva. O eco dessa transformação se fez ouvir, como no caso de um colega que sugeriu a temática racial para o Sarau do Colégio, ou outro que se abriu para incluir questões raciais em uma Feira de Ciências, conectando invenções científicas à luta por igualdade.



É importante citar que, a análise realizada ao longo desta pesquisa lançou luz sobre as limitações do currículo eurocêntrico, que permeia o ensino de História no Brasil como uma sombra opressora. Ao privilegiar uma visão histórica que gira em torno de narrativas europeias, esse currículo marginaliza as ricas histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, tecendo uma tapeçaria que exclui as vozes vibrantes que compõem nosso mosaico social e cultural.

Esse enfoque estreito reforça uma percepção limitada, como se as contribuições de nossos ancestrais fossem meros fragmentos esquecidos na poeira do tempo. Ao silenciar essas narrativas, perpetua-se uma visão distorcida da nossa identidade coletiva, privando as novas gerações do direito de conhecer a totalidade de sua herança, onde cada história é uma peça essencial no grande quebra-cabeça da humanidade.

A adoção de uma metodologia antirracista, como a tecida nas práticas do Grupo Ubuntu, emerge como uma luz necessária para enfrentar as lacunas deixadas pelo currículo tradicional do Ensino de História. Esse enfoque, como uma brisa fresca, permite a valorização de outras narrativas, especialmente a história e a cultura afro-brasileira, promovendo uma educação que é um verdadeiro caleidoscópio de vozes, plural e inclusiva.

A implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Simonton, embora ainda insuficiente, revelou-se uma oportunidade ímpar para desafiar o status quo, como um desafio a uma maré que insiste em ser única. Essa jornada abre portas para práticas pedagógicas transformadoras, onde cada sala de aula se torna um espaço fértil para o florescimento de ideias, culturas e identidades, permitindo que as sementes da diversidade brotem e cresçam em solo enriquecido pela inclusão.

Assim, a pesquisa revelou uma urgência pulsante, como um grito que ecoa nas paredes da educação, clamando por uma reforma no ensino de História que abraça e celebra as histórias e culturas de populações negras e indígenas. A Lei 10.639/03, embora muitas vezes subaplicada, ergue-se como um arcabouço legal, uma âncora que oferece suporte a essa transformação tão necessária.

No Colégio Simonton, encontramos desafios que se assemelham a tempestades que tentam desviar nosso curso, como a resistência de alguns setores e o peso das responsabilidades que recaem sobre os ombros dos professores de Humanas. Contudo, a experiência do Grupo Ubuntu se apresenta como um farol, iluminando o caminho e demonstrando que é possível iniciar essa mudança de forma prática e eficaz, como uma corrente que flui, trazendo renovação e esperança para a educação.

A transformação do currículo se revela como um caminho que só se completa na dança harmônica de práticas pedagógicas que promovem a inclusão e celebram a diversidade, como



um arco-íris que enriquece a paisagem educacional. A experiência com o Grupo Ubuntu irrompe como um testemunho vibrante do potencial de uma metodologia dialógica, que envolve os alunos em uma construção coletiva do conhecimento e incita a reflexão crítica sobre suas próprias identidades.

Outras práticas, como a utilização de materiais didáticos que ressoam com as vozes das culturas afro-brasileira e indígena, e a criação de espaços onde a escuta e o protagonismo estudantil florescem, são essenciais para cultivar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo. Assim, a sala de aula se transforma em um jardim onde cada semente de diversidade é nutrida, permitindo que uma nova geração de estudantes cresça e floresça em um solo fértil de respeito e reconhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa se desdobra como um farol luminoso que ilumina contribuições significativas para o campo das relações étnico-raciais na educação, ao revelar a importância vital de incluir as vozes dos estudantes na sinfonia da construção do conhecimento. As escrivências que habitam as cartas do Grupo Ubuntu desnudam a complexidade intrínseca das questões de identidade, racismo, colorismo e branquitude, como camadas de um tecido rico e diversificado.

Essas vozes, quando acolhidas em um espaço de escuta ativa, revelam que a valorização das experiências dos alunos é a chave que abre as portas para um ensino verdadeiramente transformador, especialmente em um ambiente escolar privado. Assim, a educação se transforma em um espaço de empoderamento e acolhimento, onde cada estudante é convidado a contar sua própria história, contribuindo para um mosaico vibrante e plural que reflete a riqueza de nossa sociedade.

Além de se tornar um farol que ilumina a reflexão teórica, este estudo se ergue como uma fonte de inspiração prática para educadores e instituições que navegam nas águas do compromisso com práticas antirracistas. O modelo de estudo cultivado no solo fértil do Grupo Ubuntu pode ser transplantado para diversos contextos escolares, revelando que a educação antirracista não é apenas um ideal distante, mas uma realidade possível de se alcançar.

O envolvimento dos estudantes no processo pedagógico e o reconhecimento de suas vivências se tornam chaves mestras, essenciais para transformar a sala de aula em um espaço vibrante de resistência e aprendizagem crítica. Nesse espaço, cada voz ecoa, cada história é contada, e a educação se transforma em um ato de emancipação, onde a diversidade é celebrada e a injustiça é questionada.

A pesquisa se ergue como um chamado ressonante, clamando pela urgência de se investir em práticas pedagógicas que celebrem a equidade racial, abrindo espaço para que as



questões étnico-raciais possam ser discutidas em um diálogo vibrante e aberto. O campo da educação precisa despertar para a importância de um ensino que inclua todas as vozes, especialmente aquelas que, por tanto tempo, foram silenciadas nas sombras do esquecimento.

Essa mudança não é apenas um desejo, mas um passo essencial na construção de uma sociedade mais justa e plural, onde cada nota do arco-íris humano se faça ouvir, onde a diversidade seja não apenas reconhecida, mas celebrada. Somente assim, poderemos tecer uma tapeçaria social rica em cores, histórias e experiências, capaz de resistir ao apagamento e à exclusão.

Embora o estudo tenha se erguido como uma ponte entre as vozes dos participantes do Grupo Ubuntu, alcançando resultados significativos, é necessário reconhecer as sombras que se estendem sobre sua análise. O número relativamente pequeno de participantes e a brevidade do tempo que o grupo esteve unido podem ter restringido a profundidade de algumas discussões e reflexões, como se houvesse ecos de ideias ainda não completamente exploradas.

Além disso, ao se concentrar em um contexto escolar específico, as limitações se tornam evidentes, sugerindo que as lições aprendidas podem não ressoar da mesma forma em outras realidades educacionais. Assim, a pesquisa, como um rio que flui em direção ao mar, nos convida a ponderar sobre as margens que ainda restam a explorar, deixando aberta a porta para futuras investigações que possam ampliar e enriquecer essa narrativa.

Nesse sentido, futuras investigações poderiam ampliar as fronteiras da pesquisa, convocando um número maior de vozes e comparando as dinâmicas de diferentes contextos escolares, sejam eles públicos ou privados. Estudos mais longos também se mostrariam valiosos, permitindo a observação da evolução das percepções identitárias, como folhas que mudam de cor com o passar das estações, revelando a riqueza das experiências vividas ao longo do tempo.

Ademais, novas pesquisas poderiam mergulhar em questões emergentes, como a relação intrínseca entre identidade racial e aquilombamento, explorando como as raízes se entrelaçam em um solo fértil de pertencimento. A investigação mais detalhada sobre como metodologias antirracistas influenciam o currículo escolar poderia iluminar caminhos para práticas educacionais mais inclusivas e transformadoras. Tais esforços seriam fundamentais para avançar o campo das relações étnico-raciais na educação, promovendo uma implementação mais efetiva de legislações antirracistas, como a Lei 10.639/2003, que se ergue como um farol na construção de uma sociedade mais justa e plural.

O grupo de estudos Ubuntu emerge como uma ação que desafia os fios do currículo tradicional de História, desafiando os limites impostos e abrindo espaço para novas tramas,



onde vozes antes silenciadas começam a tecer sua própria narrativa. Essa metodologia, mesmo imbuída da consciência de uma reparação histórica aos povos subalternizados, encontra abrigo na luz da Lei 10.639/2003, como um oásis de esperança que atende seus requisitos e nutre a busca por justiça e reconhecimento. Assim, o Ubuntu não apenas se apresenta como um espaço de aprendizagem, mas como um território fértil para o florescimento de identidades que se afirmam e resistem.

No entanto, um ponto crucial a ser entrelaçado nesta trama é que essa metodologia floresceria com um vigor renovado se a consciência étnico-racial fosse compartilhada não apenas pelos professores, mas por todos os corações que pulsam no Colégio Simonton. Se todos se unissem nesse fio de união, o projeto Ubuntu poderia se expandir, tecendo uma rede mais ampla e resistente, com dimensões e eficiências que superariam todas as expectativas. Assim, o desejo profundo que ecoa no eu educador antirracista clama por uma formação que abrace não apenas o corpo docente, mas toda a comunidade escolar, criando um espaço fértil para a educação nas relações étnico-raciais. Este anseio por entrelaçar saberes e fortalecer o tecido escolar se revela não apenas como uma aspiração imediata, mas também como uma possibilidade vibrante para a ampliação da pesquisa no horizonte futuro.

Contudo, eu poderia ter escolhido o Ensino Fundamental Séries Finais para desenvolver este projeto, mas sempre houve uma conexão intrínseca entre mim e os adolescentes do Ensino Médio. Talvez, na lógica do tempo, fosse mais eficaz trabalhar com turmas menores, que ainda estão em meio à trajetória da educação básica, enquanto os do Ensino Médio já se encontram nos últimos passos desse caminho. Recentemente, presenciei em uma aula de história do 6º ano um momento que ressoou como uma ferida aberta. Pedi a um aluno que apagasse a luz da sala para que a projeção do slide se tornasse mais nítida, e ouvi, como um eco doloroso: “se apagar a luz, o Akani vai sumir.” A indignação surgiu instantaneamente, meu rosto se transformou, respirei fundo, pois sabia que era o momento de intervir.

Akani, com um semblante aparentemente apático, não demonstrou reação imediata, mas sentiu a revolta estampada em meu rosto. Antes que eu pudesse dizer uma única palavra, a turma me contou que aquela não era a primeira vez, e que Akani mesmo havia entrado em gargalhadas anteriormente. A reação era ancestral, um reflexo da dor que atravessa gerações. Mas a primeira ideia que surgiu em minha mente foi: preciso encontrar uma maneira de transgredir o currículo de Ensino de História do Ensino Fundamental Séries Finais de forma mais eficaz. Parece que essa empreitada se apresenta como uma oportunidade luminosa para ampliar o horizonte das minhas futuras pesquisas.



O processo de pesquisa e a implementação do grupo de estudos Ubuntu foram como um renascimento para mim, tanto como pesquisador quanto como educador. Ao dar início a essa investigação, meu desejo ardente era descobrir caminhos para tornar o ensino de História mais inclusivo e relevante, moldando-se à realidade dos estudantes.

No entanto, ao longo dessa jornada, percebi que, na verdade, estava me reconectando com minha própria essência e repensando, em profundidade, meu papel na sala de aula. Essa busca não foi apenas uma investigação acadêmica; foi um convite à reflexão, uma dança entre o saber e o sentir, onde cada passo me aproximou das raízes que sustentam minha identidade.

Essa experiência se desdobrou diante de mim como um chamado ao poder transformador de escutar e amplificar as vozes dos estudantes. Antes, via a educação como uma simples transmissão de conhecimento, um fluxo unidirecional ditado pelo currículo que tínhamos que administrar. Porém, a prática no Ubuntu me revelou que a educação pode (e deve) ser uma construção coletiva, onde as vivências, identidades e histórias dos alunos entrelaçam-se, tornando-se fios essenciais na tapeçaria do saber. A partir dessa nova perspectiva, meu olhar sobre o currículo tradicional se iluminou, e passei a sentir a urgência de metodologias que desafiem as estruturas eurocêntricas que ainda dominam o ensino, clamando por uma nova ordem, mais justa e plural.

Mais do que um exercício acadêmico, essa pesquisa se transformou em um convite para repensar minha própria trajetória, revelando as sutilezas do racismo estrutural e do colorismo que permeiam nossa sociedade. Encarar esses desafios ao lado dos alunos foi um processo de crescimento mútuo, um aquilombamento que nos uniu. Pude perceber como as histórias e lutas de cada um deles se entrelaçam com as minhas, e essa conexão fortaleceu meu compromisso com a educação antirracista, pulsando com uma nova energia. Sinto-me profundamente transformado e motivado a continuar essa jornada, não apenas como educador, mas como um agente ativo na luta por uma educação que seja verdadeiramente justa e inclusiva, onde todos possam brilhar. Me sinto aquilombado. UBUNTU!



6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

A identidade cultural na pós-modernidade / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.; 12x18cm ISBN 85-7490-402-3 Tradução de: The question of cultural identity.

ABUD, Katia M. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História v.13 nº 25/26 São Paulo, 1992/93, p.163-174.

ABUD, Katia Maria. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no ..., 2013 - ojs.fe.unicamp.br

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O Tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades** in NEGRO, Antonio L.; SOUZA, Evergton Sales; BELLINI, Lígia (orgs.). Tecendo Histórias: espaço, política e identidade. Salvador: edufba, 2009. (P. 13-26).

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Adriano (2013). **O outro lado da Baía: gênese de uma rede urbana colonial**. Salvador: EDUFBA. p. 114

ARNIZAU, José Joaquim (1998). **Memória Topográfica, Histórica, Comercial e Política da Vila da Cachoeira da Província da Bahia**. Salvador: Fundação Maria América da Cruz\Instituto Geográfico e Histórico da Bahia\Fundação Cultural do Estado da Bahia. p. 28.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2013. 374p. Bento, Cida. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **BOURDIEU, Pierre**. O Poder. Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL, MEC/SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer. CNE/CP 003/2004 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2006.

CABRINI, Conceição et al. O Ensino de **História** Revisão Urgente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, v.11, n.21, a. 03.indd 20, 2007, p. 17-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Editora/ Letramento, 2018, p.133.

Collins, Patricia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] / **Patricia Hill Collins**, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo. 2021.

COSTA, Joaze Bernadino, GROSGOUEL Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado - Volume 31, Número 1, janeiro /Abril, 2016.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo-SP: Jandaíra, 2021. Downloads. **PDF**. Publicado. 15-09-2023. Rodrigues Batista, H. (2023). **Colorismo**. Crenshaw, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics: Publicado em 1989 no University of Chicago Legal Forum.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: mazza. 2006.

_____. **“Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”**. ALEXANDRE, Marcos Antônio, org. representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: mazza, 2007.

_____. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.), 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 6. reimp. 2024.

FERREIRA, Igor Roberto de Almeida. **Manoel da Silva Soledade: a emblemática figura do 25 de Junho**. In: SOUZA, Jacó dos Santos (Org.). *A insurgente Vila da Cachoeira: poder, imprensa e tensões sociais na Independência do Brasil na Bahia*. 2023. Salvador: EDUFBA.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2003.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRIDERICH, Lidiane; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. Revista Outras Fronteiras, v. 5, n. 1, p. 85-104, 2018.

GERBER, Raquel. NASCIMENTO, Beatriz. (1989). Ôrí [Arquivo de vídeo – documentário]. Recuperado de <https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/>;

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. IN: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repassando a nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

_____. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação**, in: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela. ANDRADE, Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula**. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Ago de 2013 – Edição Especial © by PPGH-UNISINOS Página 421.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil** (1999), p.149.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1998, p. 5-27



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

_____. **A identidade cultural na pósmodernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. 319 p.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? In: **Memórias da Plantação: Episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 47-70;

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

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: O papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOUWN, Dirk. **Ser por meio dos outros: o Ubuntu como cuidado e partilha**. Entrevista concedida a Moisés Sbardelotto. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, 06 de dezembro de 2010, edição 353.

MENEZES, J. M. F. Educação e trajetórias de negros na Bahia: inclusão, exclusão e resistência. In: Antonio Amorim, Arnaud Soares de Lima Jr e Jaci Maria Ferraz de Menezes. (Org.). **Educação e Contemporaneidade: Processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: QUARTET, 2010, v. único, p. 55-139.

MONTEIRO, Cândida P. dos Santos. **Para uma história dos grupos escolares na Bahia: A trajetória do grupo escolar Rio Branco (1905 a 1929)**. Dissertação. Salvador – UNEB, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação, in: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 1985.muniz

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História* v.13 nº 25/26 , São Paulo, 1992/93, p.143-162

NASCIMENTO, Abdias. ***Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.*** 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** Afrodiáspora, Rio de Janeiro, n 6/7, 1985.

_____. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **De como se obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII.** R.História, São Paulo, n. 129-I31, p. 179-208, ago.-dez./93 a ago.-dez/94.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. ***Como ser um educador antirracista.*** 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAFFESTIN, Claude. **O que é território?** IN: Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993, p.143- 144

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos.** - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira do Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, vol. 16, núm. 37, p. (73-91), maio-agosto, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005> . Acesso em: 20/08/2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 1995.

SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** *Revista Brasileira de História*, v. 31, n. 60, pp. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade social: Territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª ed., Editora Vozes, Petrópolis, 2021.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. Geografia: conceitos e temas /organizado por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. – 2ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000. p.77-116

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2021. Rio de Janeiro: Zahar. 171p.

TEIXEIRA, C.R., BEZERRA, R.D.B. **Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade**. Dialogia, São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

TUTU, Desmond. No Future Without Forgiveness. New York: Doubleday, 2000.

VASCONCELLOS, Simão de. **Notícias curiosas e necessárias das cousas do Brasil**. Lisboa: Ioam da Costa, 1668.

Sites acessados:

<https://www.ipatrimonio.org/cachoeira-engenho-embalara/>

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ColRotPat7_EngenhosReconcavoBaiano_m.pdf

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola#:~:text=As%20informa%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20as%20comunidades,%40palmares.gov.br>

<https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/o-que-e-a-fundacao-cultural-palmares-e-qual-a-importancia-dela-para-a-populacao-negra-do-brasil>

<http://educacao.atarde.com.br/bicentenario-da-independencia-do-brasil-em-cachoeira-as-batalhas-do-25-de-junho-de-1822/>

<https://reconcavo.wordpress.com/tag/tambor-soledade/>

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-independencia-baiana/>

<https://vapordecachoeira.blogspot.com/2012/07/cachoeira-festeja-festa-de-nossa.html>

<https://modosdefazer.org/educadores-baianos-quem-sao/>

<https://www.melhorescola.com.br/escola/colégio-simonton>

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm



<https://reconcavo.wordpress.com/tag/tambor-soledade/>

<http://ipcachoeira.blogspot.com/p/hi.html>

https://www.melhorescola.com.br/escola/colegiosimonton?grade=fundamentalIII_6&year=2023

<https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>

<https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>

<https://www.bahiaterra.com/destinos/cachoeira#:~:text=Especificamente%2C%20a%20regi%C3%A3o%20de%20Cachoeira,impediam%20a%20presen%C3%A7a%20do%20colonizador.>

<https://www.geledes.org.br/irmandade-da-boa-morte-2/>

<https://www.bahiaterra.com/destinos/cachoeira#:~:text=Especificamente%2C%20a%20regi%C3%A3o%20de%20Cachoeira,impediam%20a%20presen%C3%A7a%20do%20colonizador.>

https://maisbahia.blogspot.com/2011/05/heroica-cachoeira-monumento-nacional_09.html

