



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARIANA JUCÁ DE MELLO CARDOZO

**O CAMINHO DE CASA:
ENSINAR HISTÓRIA COM A LITERATURA E EDUCAR-SE
NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**FLORIANÓPOLIS
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARIANA JUCÁ DE MELLO CARDOZO

**O CAMINHO DE CASA:
ENSINAR HISTÓRIA COM A LITERATURA E EDUCAR-SE
NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Adriana Angelita da Conceição

Coorientadora: Prof^ª. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

**FLORIANÓPOLIS
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardozo, Mariana

O Caminho de Casa: Ensinar História com a literatura e educar-se nas Relações Étnico-Raciais / Mariana Cardozo ; orientador, Adriana Angelita da Conceição, coorientador, Carmem Zeli de Vargas Gil, 2021.

93 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Mestrado Profissional em Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Literatura. I. Conceição, Adriana Angelita da. II. Gil, Carmem Zeli de Vargas. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. IV. Título.

Mariana Jucá de Mello Cardozo

**O Caminho de Casa: Ensinar História com a literatura
e educar-se nas Relações Étnico-Raciais**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Keith Barbosa, Dr.(a)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.(a) Mônica Martins da Silva, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.(a) Karen Rechia, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr.(a) Adriana Angelita da Conceição

Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as professoras que passaram pela minha vida e, em especial, a algumas que deixaram marcas profundas na minha alma, pois sem elas este trabalho não teria se concretizado.

Obrigada, professora Carmem Gil, coorientadora tão dedicada e presente, que sempre me motivou, principalmente nos momentos em que duvidei da minha capacidade de persistir. Obrigada pelas leituras, pelos apontamentos, pelos conceitos e pelas reflexões que foram decisivas nas escolhas teórico-metodológicas. Agradeço pelo convite para participar do grupo de estudos da UFRGS e do Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História com a Ana Zavala. A escrita orientada por essa autora foi uma experiência desafiadora e surpreendente, além de uma grande oportunidade de estabelecer um diálogo com a historiadora que representou o meu referencial teórico-metodológico. Transmito meu agradecimento, também, à professora Ana Zavala, por toda sua generosidade durante a realização do Seminário.

Obrigada, professora Adriana Angelita da Conceição, por ter aceitado ser minha orientadora, por todas as nossas reuniões de orientação, por sua sensibilidade no ensino expressa nas leituras atentas e propositivas. Seus questionamentos aprofundaram as minhas reflexões sobre o ensino de História.

Obrigada, professora Karen Rechia, por, logo no início do Mestrado, trazer de volta minha paixão pelo meu ofício de professora e me apresentar os textos de Jorge Larrosa, que foram essenciais nos momentos em que mais precisei de ânimo e inspiração.

Obrigada, professora Mônica Martins, pela sua leitura na qualificação da dissertação, assim como por seu comprometimento com a formação docente e com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Obrigada, professora Bárbara Giese, que me inspira sobre o ensino desde a Graduação. Agradeço por ter me convidado para participar do grupo de extensão na UDESC, experiência ímpar na criação e no desenvolvimento desta pesquisa. Sou grata por ter me incentivado a ingressar no ProfHistória e por ter me acompanhado durante todo o Mestrado com leituras atentas e conversas sobre o trabalho. Sem você este meu Mestrado não teria acontecido.

Obrigada, Rafael, meu companheiro de caminhada, pelas revisões, pelo apoio em todos os sentidos, pela paciência e por deixar a minha vida mais leve.

Obrigada aos meus estudantes, que representam as novas gerações e dão sentido ao meu ofício de professora, motivando-me a trilhar diferentes caminhos e possibilidades na educação.

Obrigada aos meus colegas de trabalho da Escola Porto do Rio Tavares, que apoiaram o desenvolvimento da minha pesquisa e vibraram comigo a cada etapa do trabalho.

Obrigada à amiga Jaqueline Naizer, professora apaixonada pela sala de aula, por todos os momentos de conversas sobre educação.

Obrigada aos colegas de turma do Mestrado pelas risadas e trocas nesse momento tão difícil que atravessamos. Admiro cada um de vocês!

Por fim, agradeço aos meus amigos que deixaram este trabalho mais artístico: Nádya Moya pelos lindos desenhos, Jacob Faria pela linda animação e Carlos Acevedo Cabral pelo site. O trabalho de vocês ficou sensacional!

RESUMO

Esta dissertação trata sobre educação para as relações étnico-raciais no ensino de História em diálogo com a Literatura. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano da Escola Estadual de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada em Florianópolis, Santa Catarina, a partir da seguinte pergunta: *como promover uma educação para as relações étnico-raciais – uma educação antirracista – nas aulas de História, em diálogo com a Literatura?* O planejamento das aulas foi marcado pela triangulação entre as relações étnico-raciais e pelos processos históricos que estão ligados a demandas do presente e à obra literária *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. As biografias narradas no romance de Yaa Gyasi reverberam as milhares de histórias pessoais da diáspora africana. Os referenciais teóricos utilizados foram: Nilma Lino Gomes (2017), sobre educação antirracista; Ana Maria Monteiro (2007), (2011) e Hebe Mattos (2003), para pensar o campo do Ensino de História; Jorge Larrosa (2018), (2019) e Karen Rechia (2019), que foram inspirações para refletir acerca do ofício do professor; O percurso teórico-metodológico da pesquisa encontrou sustentação teórica na interlocução com os estudos de Ana Zavala (2008), (2015) sobre a singularidade da análise da prática de ensino de História quando realizada pela própria professora. Seus estudos ajudam a refletir sobre a forma de compreender e investigar a nossa prática docente, dando sentido à atuação em sala de aula. A dimensão propositiva recebeu o nome de *Trilhas de Estudo*, as quais expressam o percurso desenvolvido a partir de estratégias pedagógicas que foram criadas, a fim de inspirar possibilidades de produções e práticas nas aulas de História. Com essa pesquisa foi possível concluir que para promover as relações étnico-raciais é necessário, primeiramente, sensibilizar os estudantes para essa questão. Para isso, a literatura é um caminho potente para educar e educar-se nas relações étnico-raciais, pois formar-se professora implica um intenso movimento de reflexão sobre o que é feito em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações étnico-raciais. Literatura.

ABSTRACT

This thesis is about education for ethnic-racial relations in the teaching of History in dialogue with Literature. It was developed in the 9th grade class at the Porto do Rio Tavares State School of Basic Education, located in Florianópolis, Santa Catarina, based on the following research question: how to promote an education for ethnic-racial relations - an anti-racist education - in classes of History, in dialogue with literature? The planning of classes was marked by the triangulation between ethnic-racial relations, historical processes that are linked to the demands of the present, and the literary work 'Homegoing', by Yaa Gyasi. The biographies narrated in Yaa Gyasi's novel reverberate as personal accounts of stories from the African diaspora. The mobilized theoretical references were: Nilma Lino Gomes (2017) on anti-racist education. Ana Maria Monteiro (2007), (2011) and Hebe Mattos (2003) to think about the field of History Teaching; Jorge Larrosa (2018) and Karen Rechia (2019) were inspirations to reflect on the teacher's job; The theoretical-methodological path of the research found theoretical support in the dialogue with the studies by Ana Zavala (2008), (2015), on the uniqueness of the analysis of the practice of teaching History when performed by the teacher herself. Their studies reflect on our way of understanding and investigating our teaching practice, giving meaning to our performance in the classroom. The propositional dimension called the name of Study Trails, which expresses the path developed from pedagogical strategies that were raised in order to inspire possibilities of productions and practices in History classes. With this possible research, to promote ethnic-racial relations, it is necessarily necessary to sensitize students to this issue. For this, literature is a powerful way to educate and educate oneself in ethnic-racial relations, since becoming a teacher implies an intense movement of reflection on what is done in the classroom.

Keywords: History Teaching. Ethnic-Racial Relations. Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem da Dimensão Propositiva	66
Figura 2: Print-Screen de Mensagens em aplicativo de telefone Celular.....	71
Figura 3: Carta enviada aos estudantess (Parte 1).....	73
Figura 4: Carta enviada aos estudantes (Parte 2).....	74
Figura 5: Carta da aluna Eduarda	77
Figura 6: Carta da aluna Alice.....	78
Figura 7: Carta da aluna Luana	79
Figura 8: Carta do aluno Joaquim	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAMINHANDO NA BUSCA DE UM ENCONTRO	11
1 ENCONTROS	16
1.1 ENCONTRO COM A OBRA <i>O CAMINHO DE CASA</i> , DE YAA GYASI	18
1.2 ENCONTRO COM A LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA	25
1.3 ENCONTRO COM O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	29
1.4 ENCONTRO COM O CONCEITO DE BRANQUITUDE	37
2 PROCEDIMENTOS ORIENTADOS AO PENSAMENTO/CAMINHO	43
2.1 TEORIZANDO A PRÓPRIA PRÁTICA	43
2.2 O PERCURSO COM OS ESTUDANTES	48
3 CAMINHO SE CONHECE ANDANDO	51
3.1 “ <i>A HISTÓRIA NUNCA ACABA... ELES CONTAM UMA HISTÓRIA QUE ACABOU O RACISMO, SÓ QUE NÃO ACABOU, PORQUE AINDA EXISTE MUITO RACISMO</i> ”	51
3.2 “ <i>VOCÊ NÃO PERCEBE PORQUE VOCÊ É BRANCO!</i> ”	54
3.3 “ <i>MAS ISSO ACONTECEU DE VERDADE, PROFESSORA?</i> ”	56
3.4 O INVÓLUCRO DA AULA	60
3.5 TRILHAS DE ESTUDO	65
3.5.1 ANIMA: Ponhamo-nos a caminho	68
3.5.2 Cartas aos Estudantes	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85
ANEXO 1	90
ANEXO 2	92

INTRODUÇÃO

Nasci no Rio de Janeiro, que é uma cidade predominantemente negra, cresci em um bairro de classe média branca e frequentei uma escola particular a qual era formada quase que exclusivamente por brancos. Além disso, todo o meu entorno, tanto na fase infantil quanto na adolescência, foi marcado pela cultura branca, e a temática do racismo jamais havia sido levantada em sala de aula como uma problemática da sociedade brasileira. Já na fase adulta, quando trabalhei com educação informal em uma comunidade na área rural de Teresópolis, região serrana do Rio, onde residi por dois anos e meio, a questão racial se impôs com muita ênfase. Quase todas as crianças e jovens que residem nessa comunidade são negros e lá ingressaram por meio de uma ação judicial, seja pelo fato de terem vivido situações de abandono, seja por terem sofrido algum tipo de trauma social. A maioria delas era proveniente de favelas dos arredores da cidade, com pouca ou nenhuma experiência escolar. Diariamente vivenciávamos situações e conflitos em que a questão racial se fazia presente, seja nas oficinas ao ar livre, seja em espaços de estudo, revelando-se sempre nas conversas entre as crianças, nas atividades propostas, nos textos lidos e nos filmes assistidos. Esse contexto e todos os aspectos que o envolviam colaboraram para que essa experiência modificasse o meu jeito de compreender a história da sociedade brasileira, seus conflitos presentes e a exclusão de uma parte da população em nosso país.

Essa vivência despertou a lembrança da minha história escolar, em especial as aulas de História, e surgiu, então, uma inquietação: como é possível que, em nenhum momento do meu Ensino Fundamental e Médio, a questão do racismo tenha sido abordada? Possível porque ainda temos um ensino de História no Brasil que, muitas vezes, inibe discussões voltadas às relações étnico-raciais com a criticidade que merece. Partindo, então, de minha experiência pessoal, e desse questionamento específico, delimito o tema central desta pesquisa: a educação para as relações étnico-raciais no ensino de História, em diálogo com a Literatura.

Nas aulas de História que ministrei no 9º ano do Ensino Fundamental, utilizei a obra literária *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. Desse modo, procurei estabelecer um diálogo entre a Literatura e a História, convidando os estudantes a pensarem sobre as diversas possibilidades das narrativas históricas, instrumentalizando-os para revisitarem a sua própria história, suas ancestralidades e as trajetórias de seus familiares. Sendo assim, a pergunta central que orienta a pesquisa está assim formulada: **como promover uma educação para as relações étnico-raciais – uma educação antirracista – nas aulas de História, em diálogo com a Literatura?**

Esta pesquisa está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (ProfHistória), no qual todos os mestrandos devem obrigatoriamente ser professores em exercício. Por isso, cabe destacar a proposição de natureza diferenciada em relação a outros programas de pós-graduação, visto que o foco está na investigação do espaço da sala de aula e da História ensinada por quem a vivencia. Essa singularidade do ProfHistória implica o diálogo entre diferentes saberes e a produção de uma dimensão propositiva.

Assim, com o intuito de responder à pergunta central da pesquisa e de cruzar diversas áreas do saber, os referenciais teóricos que me mobilizaram foram os seguintes: para direcionar o pensamento acerca de uma educação antirracista, escolhi Nilma Lino Gomes (2017), uma intelectual do pensamento afrodiaspórico brasileiro; no campo da Literatura, as referências são o historiador Sidney Chalhoub (1998) e Antonio Celso Ferreira (2009). Já no campo do Ensino de História tive como base os estudos de Ana Maria Monteiro (2007; 2011); Hebe Mattos (2003). Como inspiração para refletir acerca do ofício do professor, recorri ao filósofo da educação Jorge Larrosa (2018; 2019), e às reflexões que elaborou em colaboração com Karen Rechia (2019).

O percurso teórico-metodológico da pesquisa encontrou força e forma na interlocução com os estudos de Ana Zavala (2008; 2015), sobre a singularidade da análise da prática de ensino de História quando realizada pela própria professora. Seus estudos ajudam a refletir sobre a nossa forma de compreender e investigar a nossa prática docente dando sentido a nossa atuação em sala de aula. É relevante, também, chamar a atenção para o aspecto político desta abordagem de pesquisa e para a importância de dar visibilidade para as relações que se estabeleceram ao longo das aulas com os estudantes. Assim, o caminho reflexivo constitui uma das minhas ferramentas metodológicas mais importantes. Por esta razão, a dimensão propositiva é, de certa forma, a expressão desse percurso reflexivo.

Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como qualitativa, pois não é linear, por envolver uma série de etapas progressivas que podem ser redefinidas de acordo com a inter-relação entre as fases do processo e entre os sujeitos da investigação (professora e estudantes). Esse tipo de pesquisa apresenta uma atividade sistemática que possui um caráter interpretativo e contextual. Além da flexibilidade, a abordagem qualitativa diferencia-se da quantitativa ao buscar orientar-se no processo, e não no resultado. Enquanto a pesquisa quantitativa baseia-se em analisar números em grande escala ou dados objetivos que podem ser utilizados para gerar estatísticas, a qualitativa busca compreender os fenômenos com base na coleta de narrativas subjetivas, procurando compreender um fenômeno social a partir das especificidades dos

sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, não opera com generalizações obtidas a partir de dados estatísticos, embora seja importante lembrar que tudo depende dos objetivos e da pergunta de pesquisa, contudo não cabe aqui promover hierarquizações entre tipos de investigações.

O contexto da pesquisa centra-se em uma turma de 9º ano da Escola Estadual de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada no sul da ilha de Santa Catarina. A escola escolhida não conta com Ensino Médio, sendo assim, as turmas de 9º ano representam o grupo de alunos mais velhos. A turma é bem heterogênea, com estudantes de diferentes estados brasileiros¹, entre 14 e 16 anos, os quais, em sua maioria, não têm o hábito da leitura. O grupo conta com três alunos autoidentificados como negros, dois como pardos, 22 como brancos e dois que não se autodeclararam na matrícula escolar, somando 29 estudantes.

A pergunta da pesquisa inicia um processo/caminhar a partir de encontros que se desdobram em novos questionamentos: de que maneira, nesse caminho, enquanto professora, eu pratico a educação das relações étnico-raciais? Ora, me incluindo. Ao encontrar o conceito de branquitude, começo a perceber que a educação nas relações étnico-raciais inclui a professora branca também. Assim, inicio o trabalho sensibilizando os(as) estudantes em relação à literatura, e a partir desse ponto começo a percorrer um caminho cheio de encontros e descobertas, no qual surgem alguns temas.

A autora Nilma Lino Gomes questiona se os saberes produzidos na comunidade negra possibilitam um espanto dos sujeitos suficientemente grande para criar a indignação necessária para que seja sustentada não apenas uma nova teoria, mas também uma prática no campo da educação, ambas caracterizadas pela autora como “inconformistas, desestabilizadoras e rebeldes” (GOMES, 2017, p. 119). Nas palavras de Nilma Lino Gomes, percebi a necessidade de uma nova prática, *inconformista* e *rebelde* em relação aos privilégios na sociedade brasileira, a fim de trabalhar as relações étnico-raciais de forma consciente e reflexiva no espaço escolar. A escola é um espaço de sociabilidades e, portanto, a educação das relações étnico-raciais envolve a compreensão de que é na relação e na convivência que nos educamos, nos transformamos e temos a possibilidade de superar as injustiças raciais e históricas, para que se tenha uma sociedade mais equitativa.

Meu processo de pesquisa iniciou no ano 2019, contudo, em 2020, o mundo foi surpreendido por uma pandemia, e muitas adaptações foram necessárias, especialmente na área da educação. Esse período foi desafiador para a educação básica, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, pois o formato do ensino remoto emergencial demandou ajustes e

¹ Dezesete estudantes do 9º ano nasceram no estado de Santa Catarina, seis estudantes nasceram no Rio Grande do Sul, três estudantes no Paraná, dois no Maranhão e um nasceu na Bahia.

reelaborações das aulas. O que diretamente afetou as pretensões desta investigação. Mesmo em formato remoto, procurei manter os elementos criativos trabalhados nas primeiras aulas presenciais, quando iniciei a pesquisa em fevereiro de 2020, e naquele momento propus a elaboração de uma animação em conjunto com os estudantes acerca dos personagens trabalhados no romance *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. No início do fechamento das escolas no Brasil, março de 2020, houve, de forma geral, muitas inquietações e pouco sabíamos sobre como as aulas seriam conduzidas. Deste modo, passei a ter dificuldades para manter o contato com os alunos do 9º ano. Aproximadamente metade da turma se fez presente no espaço virtual, que se iniciou em abril, e apenas nove estudantes se propuseram a dar continuidade ao trabalho no formato remoto com entusiasmo. No entanto, segui com a proposta de elaborar uma animação em curta-metragem, a qual está incluída no material que constitui uma parte da dimensão propositiva, onde exponho o meu processo criativo com os estudantes. A dissertação não está focada em discutir a elaboração da animação, mas sim o processo que a inclui como possibilidade narrativa. Assim, apresento tudo aquilo que passou, que aconteceu e que me tocou na experiência com o uso de Literatura e de diversos outros meios de comunicação nas aulas de História. Sendo assim, a partir daqui, passo a apresentar a constituição da dissertação que materializa os diferentes encontros que me permitiram me encontrar como professora e pesquisadora em formação.

CAMINHANDO NA BUSCA DE UM ENCONTRO

Como inspiração para esta pesquisa, contei com a experiência adquirida no projeto de extensão *Diversidade Étnica e formação para a democracia* no Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)², do qual participei como voluntária nos encontros e nas atividades ao longo do ano de 2018, para auxiliar na produção de um material didático. No início do projeto, foi feita a releitura do romance *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. Na obra, a escritora construiu biografias norte-americanas, e no projeto de extensão o grupo buscou trabalhar a criação de personagens do contexto histórico brasileiro³, na tentativa de compreender vivências de pessoas escravizadas,

² Ação de extensão *Diversidade Étnica e formação para a democracia*, articulada pelo Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA e orientado pela professora Me. Bárbara Giese, da Universidade Estadual de Santa Catarina. Grupo de pesquisadores: Bruna Maria Antunes, Emílio Ranieri Migliorini, Mariana Cardozo e Matheus Albuquerque Flores. O material produzido pelo grupo ainda não foi publicado.

³ No material de releitura, o grupo de extensão criou seis personagens (Maria do Socorro, Joaquim, Sebastião, Maria de Jesus, José e Aline) descendentes da primeira geração de Esi, primeira personagem narrada no livro de Yaa Gyasi. Os textos narrativos foram produzidos a partir de diferentes fontes: biografias históricas, fotos,

levando em consideração laços familiares. Esse estudo fez-me perceber o potencial que o romance tinha para trabalhar em sala de aula uma leitura de mundo diferente, que entrelaça questões do passado e problemáticas do presente de forma sensível. Por isso decidi levar essa experiência que tive com o grupo de extensão da universidade para dentro das minhas aulas de História.

As discussões do grupo de extensão, além de me aproximarem significativamente da narrativa de Gyasi, contribuíram para pensar o referido romance como ponto de partida para esta pesquisa no sentido de estruturar um conjunto de situações nas aulas de História para que os estudantes do 9º ano pudessem estabelecer conexões entre os personagens do livro e as situações do passado e do presente no Brasil e no mundo. As primeiras produções dos estudantes permitiram-me pensar sobre como ocorreu o processo de ensino a partir do uso da Literatura para ensinar História com o intuito de se educar para as relações étnico-raciais. Ao estabelecer essa relação entre esse presente e o passado, busquei problematizar o presente, na tentativa de pensar junto com os estudantes um mundo no futuro com mais espaço para diversidade do que este em que nos encontramos hoje.

A narrativa literária da jovem escritora Yaa Gyasi tocou-me profundamente pela forma como a autora dimensiona a diáspora africana na complexidade do processo, confrontando-nos com 250 anos de história, de forma muito envolvente e sensível. Nesse sentido, ao utilizar a obra literária em sala de aula, busquei observar os seguintes questionamentos: quais movimentos ocorreram nos meus alunos e em mim ao trabalhar as “imagens e subjetividades desestabilizadoras” (GOMES, 2017, p. 129) que Yaa Gyasi traz em sua narrativa? As propostas didáticas conseguiram desnaturalizar olhares para nossas relações étnico-raciais?

Até hoje, as diferenças entre as populações negras e brancas fazem-se presentes em todos os espaços sociais, como mostram os dados do IBGE de 2018, comentados por Traspadini (2019), acerca da situação educacional:

[...] a população com 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo é de 20,7% entre homens brancos, 23,5% entre mulheres brancas, 7% entre homens negros e 10,4% entre mulheres negras. A taxa de frequência escolar no ensino médio chama atenção: homens brancos: 71,9%, homens pretos ou pardos: 57,3%, mulheres brancas: 80,1% e mulheres pretas ou pardas: 69,3% (TRASPADINI, 2019).

Tais dados demonstram as discrepâncias e as desigualdades vigentes em pleno século XXI, que são frutos de longos períodos históricos e indicam a importância de problematizar

trabalhos acadêmicos e para ilustração dos personagens da segunda e terceira geração utilizou-se imagens produzidas no século XIX pelo fotógrafo alemão da Casa Imperial, Alberto Henschel.

narrativas eurocêntricas que invisibilizaram sujeitos, culturas, saberes e mundos. Os sujeitos afrodiáspóricos foram obrigados a esquecer seus repertórios culturais ao longo do processo de violência que se iniciou com a sua captura na África, intensificou-se na travessia do Atlântico e solidificou-se nos mercados de escravos e no seu destino posterior. Na medida em que abordo as histórias de pessoas que têm nome, idade, gênero, família, território, ou seja, considerando os sujeitos históricos na sua individualidade, estes são transformados em protagonistas do seu tempo, o que pode contribuir para que os estudantes desenvolvam relações socioafetivas com o passado histórico. Nilton Pereira, ao pensar sobre a relação com o conhecimento, os afetos e as sensibilidades na aprendizagem histórica, afirma que

[...] por muito tempo, a aula de História pôs-se a contar os acontecimentos políticos, sociais, econômicos e até culturais, negligenciando, entretanto, o campo das emoções, das sensibilidades, dos sentimentos e toda uma série de dimensões da nossa vida que pareciam estar além da possibilidade do olhar histórico do professor ou do historiador (PEREIRA, 2020).

Nesta perspectiva, é fundamental pensar proposições comprometidas com outras interpretações acerca das experiências de diversos sujeitos sociais. Isso inclui outras percepções de mundo que permitem aos estudantes pensar sobre a intolerância, o racismo e o genocídio dos jovens negros e indígenas, assim como sobre os privilégios dos jovens brancos, oferecendo a todos a possibilidade de repensarem o próprio presente a partir do passado, visto de modo crítico e analítico, mas ao mesmo tempo, sensível.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. **No Capítulo 1**, intitulado *Encontros*, busco refletir, com base nos estudos de determinados autores e em outros conceitos, sobre o aprofundamento das minhas práticas e os sentidos atribuídos à atuação em sala de aula. O capítulo foi estruturado com base em diferentes encontros: os que foram estabelecidos na minha trajetória como professora a partir da leitura da obra *O Caminho de Casa*, da autora ganesa Yaa Gyasi, a fim de pensar as potencialidades da obra no ensino das relações étnico-raciais nas aulas de História; o encontro com a Literatura no ensino de História; o encontro com o campo do Ensino de História, e o meu encontro com o conceito de branquitude. Tais encontros localizam essa reflexão no debate teórico-bibliográfico sobre educação das relações étnico-raciais, aprofundando a discussão em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

No Capítulo 2, *Procedimentos que orientam o pensamento/caminho*, as reflexões de Jorge Larrosa e Karen Rechia sobre a perspectiva do professor, não como aquele que aplica

um método, mas como aquele que “elabora maneiras próprias de fazer as coisas, ou seja, procedimentos orientados ao pensamento” (RECHIA; LARROSA, p. 302), ganharam força neste trabalho. É o *pensar* e o *caminhar* entrelaçados para explicitar teoricamente o percurso investigativo do trabalho, tendo apoio nos estudos de Ana Zavala (2015) sobre a investigação prática da prática de ensino. Através dos estudos da autora, busquei teorizar a minha abordagem de pesquisa, que envolve a escolha de ferramentas de análise para olhar para a sala de aula como pesquisadora da minha própria prática. Este segundo capítulo representa uma ponte. Explicita os procedimentos que me orientaram entre as teorizações necessárias à compreensão de situações de ensino, suas análises e construções visuais/artísticas. Trata-se de um capítulo que se configura como um momento no qual foi preciso parar e aprofundar possibilidades teóricas e metodológicas que me permitiram aprofundar os *encontros*⁴ que me conduziram pelos caminhos – trilhas – de análise da minha prática como professora de História.

No **Capítulo 3, *Caminho se conhece andando***, tenho como objetivo apresentar as descobertas dos estudantes durante a experiência em sala de aula de forma presencial e remota, ao mesmo tempo em que analiso e reflito sobre a minha prática docente. Nesse ponto, foi interessante perceber como os estudantes aproximaram-se da Literatura e de toda a experiência de forma diversa. Alguns reconheceram imediatamente a problemática do racismo como uma questão central, outros buscaram na experiência literária elementos de veracidade histórica. Para compreender essas diferentes descobertas, busquei analisar as minhas propostas de sala de aula, estabelecendo diálogos com a História, com a Literatura, com minhas práticas de ensino e com os conteúdos formais da disciplina.

Ainda no **Capítulo 3**, apresento a parte propositiva do meu trabalho que recebeu o nome de *Trilhas de Estudo*, as quais expressam o percurso desenvolvido a partir de estratégias pedagógicas que foram criadas, a fim de inspirar possibilidades de produções e práticas nas aulas de História. Acredito que a experiência subjetiva transforma-se em uma experiência compartilhada quando é refletida e exposta de diversas formas. Nessa trilha apresento seis paradas para serem acessadas por meio de um QR Code: depoimentos dos estudantes em *podcast* e vídeo, primeiras produções dos estudantes, *storyboard* para estudar o processo de criação da animação, trilha sonora da animação, animação criada (“*Ponhamo-nos a caminho*”) e carta dos estudantes, que compõem a experiência como um todo. O título da animação é o título de um texto de Jan Masschelein (2014) no qual o professor nos convida a

⁴ Referência ao Capítulo 1.

caminhar para deslocar o olhar, “sair do lugar”. Além de dialogar com o título da obra, “*O Caminho de Casa*”, o título da animação expressa o contínuo processo dos seres humanos na busca de uma possível transformação. A animação é um resumo e uma tradução imagética dos personagens criados pela escritora Yaa Gyasi e readaptados para o contexto brasileiro pelo grupo de extensão do laboratório AYA da UDESC. Essa produção traz os elementos principais que marcam a composição do livro expresso na passagem do tempo a partir das sucessivas gerações.

1 ENCONTROS

O encontro é a possibilidade de colocar lado a lado duas regiões de significado, dois campos de energias em frequência diferente e de fazê-los vibrar juntos. O encontro é simpatia, é compaixão, sentir-com-o-outro. É a possibilidade de descobrir que o sentido não nos pertence e nos é dado no encontro, mas, ao mesmo tempo, só nós podemos produzi-lo (MELUCCI, 2004).

Ao refletir sobre as palavras de Melucci acerca do encontro, percebi durante o processo de investigação, como professora e pesquisadora, o quanto as situações de sala de aula e leituras, com autores e conceitos, permitem a redescoberta de sentidos de muito do que vivi, bem como a compreensão de como a Literatura pode dialogar com a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. Neste capítulo apresento reflexões que surgiram a partir do encontro dos fragmentos da minha trajetória como professora, com o livro *O Caminho de Casa*, a Literatura, o campo Ensino de História e as relações étnico-raciais e o conceito de branquitude. Tratam-se, portanto, de **encontros** de diferentes ordens.

Formei-me professora de História para o Ensino Fundamental e Médio no início do ano de 2018 e ministrei as minhas primeiras aulas em uma Escola da Prefeitura de Florianópolis para o Ensino Fundamental. Foi nesse momento que então percebi que, apesar de ser formada, faltava um longo caminho a ser percorrido, além de uma formação prática como docente, a qual tive uma breve experiência durante o estágio. Muitas questões práticas impuseram-se em meu primeiro contato com os alunos, e estas necessitavam de uma resposta imediata, porém como respondê-las, sentindo que não havia ferramentas para buscar respostas dentro de mim, uma vez que eu ainda não tinha experiência nenhuma? A primeira insegurança que senti foi devido à falta de práticas pedagógicas básicas, como a entonação adequada da voz e as primeiras falas de apresentação. Preparei-me com entusiasmo para as primeiras aulas, sabia exatamente o que dizer sobre a importância do ensino de História, separei imagens para me aproximar dos alunos, mas nada funcionou.

A primeira questão era como me fazer ser ouvida pelos estudantes, em meio às suas inquietações. Além de preocupações práticas cotidianas, emergiram outras perguntas ainda mais sérias do que a primeira: como trabalhar com os jovens a disciplina escolar de História mostrando a sua importância para o cotidiano dos nossos estudantes? Um dos conteúdos que constavam no livro didático, por exemplo, era: “Brasil: século XIX, Império”, e com isso surgia mais um questionamento: como tornar esse conteúdo vivo e interessante para alunos de 13 a 15 anos?

Em relação às primeiras dificuldades pedagógicas, pedi ajuda a alguns colegas professores com mais experiência, e então recebi algumas dicas de como atuar com mais destreza e tranquilidade. Com um pouco de tempo, disponibilidade para ouvir e sensibilidade, a maioria dos recém-formados consegue desdobrar essa parte, mas ficava ainda a grande questão: como envolver os estudantes num passado tão distante e pouco expressivo para eles? Mas o passado é realmente tão distante se pensarmos na vivência do preconceito? Ou é pouco expressivo pela forma como é apresentado aos estudantes e pouco discute os sujeitos que fazem a história? Ainda podemos questionar se este passado, tal como é apresentado, não apaga a dimensão viva da História?

Inicialmente procurei alguns elementos do cotidiano dos estudantes para poder estabelecer alguma relação com um passado mais longínquo. Em uma das turmas, o samba-enredo do Carnaval de 2019 da escola de samba Estação Primeira de Mangueira⁵ foi a minha salvação. A letra da canção, que foi também campeã naquele ano, permitiu estudar, com o suporte de biografias, desde o período da Revolta dos Malês, no início do século XIX, até o tempo presente, com a biografia de Marielle Franco. Isso abriu perspectivas, pois vi em vários estudantes o brilho nos olhos e o interesse, e alguns outros tinham algo a dizer sobre o que estava sendo estudado. Minhas primeiras angústias foram, assim, superadas e entendi que História para jovens não nasce no passado, mas no presente. A arte do professor é buscar essas relações para, assim, promover encontros.

Diante das dificuldades pedagógicas e dos problemas com relação aos conteúdos abordados pelos livros didáticos, tenho buscado uma superação a partir do conhecimento. Pesquiso para significar a minha própria prática, para visibilizar histórias subalternizadas, para questionar uma memória construída sobre pessoas de origem africana e afro-brasileira e, assim, produzir novas práticas sociais e políticas entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e no ensino. A partir dessas reflexões, o primeiro capítulo foi organizado em quatro encontros que me conduziram ao encontro com a dimensão investigativa da minha prática em sala de aula.

No primeiro subcapítulo, intitulado *Meu Encontro com a obra O Caminho, de Casa, de Yaa Gyasi*, busco refletir sobre o potencial da Literatura como forma de expressão para pensar a pluralidade cultural. O objetivo desse subcapítulo é apresentar, de modo reflexivo, a

⁵ O samba-enredo de 2019 da Estação Primeira de Mangueira, intitulado *História pra ninar gente grande*, questiona a narrativa oficial sobre o passado e apresenta outras histórias, sob a perspectiva de uma “história a contrapelo”. Nas palavras do historiador e compositor da letra, Leandro Vieira, “é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas ‘páginas ausentes’. Se a história oficial ‘é uma sucessão de versões dos fatos’, o enredo que proponho é uma ‘outra versão’”. Disponível em <http://mangueira.com.br/carnaval-2019/enredo>.

obra de Yaa Gyasi, produzida em 2016, o contexto no qual a escritora escreveu e a repercussão obtida pela obra. Busco, também, problematizar a utilização de biografias em aulas de História, a fim de reestruturar um possível caminho no estudo da diáspora africana, dando ênfase à capacidade de resistir, continuar e sobreviver e ressaltando a experiência histórica e subjetiva dos personagens. No segundo subcapítulo, a reflexão anterior é aprofundada ao pensar a potencialidade narrativa de um texto literário no ensino de História. Para isso, parto da ideia de que tanto a História quanto a Literatura criam narrativas diferentes em termos metodológicos. O desafio colocado foi cruzar essas narrativas com a intenção de sensibilizar os alunos, facilitando e ampliando a compreensão da história brasileira e do seu contexto atual.

O terceiro subcapítulo - *Meu encontro com o Ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais* - tem como objetivo localizar este trabalho de pesquisa dentro do campo de Ensino de História, partindo da compreensão do Ensino de História como um campo de disputas políticas, culturais e sociais que, desde a década de 1980, vem consolidando seu lugar de pesquisa e demonstrando que a história ensinada pelos professores faz parte de um processo bem mais complexo do que muitos supõem. Ainda neste subcapítulo, busco investigar conquistas e desafios para a educação das relações étnico-raciais no Brasil no momento em que se completam 18 anos da Lei Federal n. 10.639 e 13 anos da Lei Federal n. 11.645.

Já no quarto subcapítulo - *Meu encontro com o conceito de branquitude* -, busco olhar para o referido conceito a partir de produções de teóricos(as) brasileiros(as), a fim de refletir sobre quais movimentos aconteceram ao assumir a responsabilidade dos privilégios que carrego como professora branca.

1.1 ENCONTRO COM A OBRA *O CAMINHO DE CASA*, DE YAA GYASI

“Em 1889, H. carregou seus últimos 500 quilos de carvão como prisioneiro condenado.” (GYASI, 2017, p. 248). Encarcerado por 10 anos, sem nenhum motivo, o personagem H. trabalhou intensamente em uma mina de carvão em Pratt City, no Alabama, no contexto pós-Guerra Civil, em que a escravidão permanecia por meio do arrendamento de presidiários para a reconstrução da região sul dos Estados Unidos. No trecho a seguir, seu companheiro de cela explica que os policiais iriam relatar que H. havia olhado para uma mulher branca e que usariam essa afirmação como justificativa para seu encarceramento:

- Cara, olha para tu – disse o companheiro de cela. Não importa se tu tava ou não tava. Eles só precisam dizer que tu tava. É só isso que eles precisam dizer. Tu acha que não corre perigo só porque é grande e cheio de músculos? Não, os brancos não suportam te ver. Andando por aí livre, livre. Ninguém tá querendo ver um negro como tu andando arrogante como um pavão. Como se tu não tivesse um pingo de medo (GYASI, 2017, p. 236).

A cena da vida do personagem H., descrita acima, faz parte do romance *O Caminho de Casa*, de autoria de Yaa Gyasi. A obra traz histórias de oito gerações e instiga-nos a pensar sobre as consequências da diáspora africana. Ao construir a narrativa, a autora realizou uma ampla pesquisa - com fontes citadas ao final da obra - para a criação dos seus personagens, e, dessa forma, sua escrita está estruturada na questão da ancestralidade. Somado a isso, a obra tem como tema central o questionamento de uma narrativa única da História⁶.

De acordo com Gyasi, cada um dos capítulos fez parte de um projeto de pesquisa a qual objetiva recuperar as vozes menos ouvidas de tais períodos, que incluem e tratam de, entre outros: a Declaração de Emancipação; as leis de Jim Crow (as quais limitaram os direitos civis de afro-americanos nos EUA até o ano de 1965); a escravidão por meio do arrendamento de presidiários, ou “peonagem”, método que forçava condenados a trabalhar nas obras da reconstrução do país depois da Guerra Civil; a Grande Migração Negra, quando mais de 1,7 milhões de afro-americanos emigraram do Sul para o Norte do país entre 1910 e 1930 em busca de maiores oportunidades econômicas e para escapar do racismo; e a “Renascença do Harlem” (GOODMAN, 2016, p. 339).

Homegoing, de Yaa Gyasi, foi publicado em 2016 nos Estados Unidos e lançado no Brasil com o título *O Caminho de Casa*, no ano de 2017, pela editora Rocco. A obra narrativa apresenta biografias alternadas que se configuram como capítulos, ambientados na Costa Dourada da África, região que hoje conhecemos como o país de Gana (local de nascimento da autora), e nos Estados Unidos (local onde a autora foi criada desde os dois anos). De acordo com a Editora Rocco⁷, “o livro também teve os direitos adquiridos para tradução em 20 idiomas e chegou à lista dos mais vendidos do The New York Times”.

Yaa Gyasi, autora do premiado romance *O Caminho de Casa*, nasceu em Gana, em 1989 e, aos dois anos, mudou-se junto à família para os Estados Unidos. Gyasi levou sete

⁶ Sobre a narrativa única da história, o questionamento em relação à concepção colonial/ocidental para pensar o mundo pode ser aprofundado nos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Boaventura Santos, Zulma Palermo. Eles propõem o deslocamento em torno da fixidez, em torno de uma ideia de progresso, de nação, do que significa conhecimento, de modelos estáticos de pensar a própria vida, as identidades, território, sexualidade e produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013).

⁷Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/yaa-gyasi-vence-2017-penhemingway/>

anos para desenvolver a obra, a qual narra o impacto da escravidão no decorrer de oito gerações de descendentes de duas irmãs africanas separadas pelo oceano Atlântico em consequência do tráfico negreiro. *O Caminho de Casa* teve como inspiração a obra *Cem Anos de Solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, e o impulso para a escrita do livro surgiu durante uma viagem que a autora fez à Gana quando tinha vinte anos (GOODMAN, 2016, p. 337-340). Ao visitar o Castelo de Cape Coast e os calabouços, a escritora imaginou duas histórias que poderiam surgir daquele local. A primeira em relação a uma mulher que vivia no castelo, e a segunda sobre a mulher que era prisioneira e seria levada para ser escravizada na América.

Sua obra recebeu, em 2017, o prêmio da National Book Foundation, o qual é dedicado a autores com menos de 35 anos. Tanto a presença dessa temática na literatura quanto o prêmio evidenciam que a problemática racial tornou-se, nos últimos tempos, muito urgente. Na narrativa de Gyasi, os personagens transitam por 250 anos de história e suas trajetórias de vida ao longo de gerações contam, de forma visceral, experiências da diáspora em cada lado do mundo Atlântico, seja no continente africano, seja no continente americano. Os recortes biográficos - não coincidentemente - abordam momentos históricos sobre as lutas, as resistências, as (re)existências da população negra e os traumas geracionais que a escravidão deixou nos Estados Unidos da América e em Gana. Nenhum personagem é colocado como herói, mas, ao evidenciar a complexidade desses sujeitos nas perspectivas micro e macro de suas histórias familiares, aproximamo-nos um pouco mais do que significa nosso passado escravista.

Recentemente, em 25 de maio de 2020, George Floyd, ex-segurança negro, foi morto por um policial branco que o imobilizou com o joelho no pescoço durante 8min46s em Minneapolis, nos Estados Unidos. As últimas palavras de Floyd, “*I can’t breath*” (eu não consigo respirar), viraram um símbolo de protesto contra o racismo estrutural presente no país e, ao longo de 15 dias, diversas cidades pelo mundo registraram protestos pacíficos contra a morte de Floyd. Fatos como esse demonstram que problemáticas históricas ainda se manifestam no presente.

Em paralelo à pandemia do coronavírus, temos problemáticas raciais espalhadas pelo mundo, e não são poucos os exemplos de casos que ocorreram no Brasil no último ano. Tanto aqui como nos Estados Unidos, cidadãos com máscaras e atentos em manter o distanciamento necessário encheram as ruas das cidades e não renunciaram ao direito de manifestar a sua indignação frente à violência secular contra a população negra. Em cidades da Europa,

creceu o número de manifestações que reivindicaram a destruição de monumentos⁸ de personagens nacionais racistas e escravocratas. Esses protestos indicam a urgência de incentivar a formação de uma consciência histórica direcionada para uma educação antirracista, visto que muitas vezes esses símbolos nacionais representam o sofrimento dos ancestrais de milhares de pessoas negras e povos originários.

No Brasil, protestos antirracistas reagiram contra o racismo estrutural e institucional, denunciando que vidas negras brasileiras também importam⁹, em comoção ao assassinato de João Pedro, de 14 anos, morto em uma operação policial em São Gonçalo (RJ), e à morte de Miguel, de 5 anos que, estando aos cuidados da patroa de sua mãe enquanto esta passeava com um cachorrinho de propriedade daquela, caiu de um edifício, em Recife (PE). Em um contexto próximo, na noite de 20 de setembro de 2019, Ágatha Vitória Sales Félix¹⁰, de 8 anos, foi morta por um tiro de um policial quando voltava para casa com a mãe, no Complexo do Alemão, na Zona Norte do Rio de Janeiro. O artista e ativista social, Hilton Cobra¹¹, indignado frente a essa realidade, denunciou que “crianças são assassinadas pelo racismo e pela violência; assassinadas principalmente pela PM, que é a instituição que mais mata pretos no Brasil” (COBRA, 2020).

Tais acontecimentos motivaram em mim uma série de questionamentos: o que falta superar, em termos históricos, para que se tenha uma sociedade mais igualitária? O racismo estrutural vivenciado no continente americano não é outra coisa senão a desqualificação de pessoas pretas? O que não foi resolvido ou reparado historicamente? Que implicações os brancos têm com a manutenção do racismo? Como abordá-lo nomeando o opressor, explicitando o privilégio e pensando o racismo na relação entre brancos e não brancos?

⁸ As imagens de manifestantes derrubando a estátua do traficante de escravos Edward Colston, em Bristol, na Inglaterra, durante protestos antirracistas em 07 de junho de 2020, foram vistas nas tvs e outras mídias em todo o mundo naquela semana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ww9jHfwRZe4&feature=youtu.be> Acesso em: 28 jul. 2020.

⁹ Reportagem on-line da revista Carta Capital intitulada *Brasil precisou de uma morte fora para reagir ao seu próprio racismo*, divulgada em 27 de julho de 2020. O estudante João Pedro foi assassinado em casa durante operação policial no complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, por um policial, dias antes da morte de George Floyd e o caso do menino Miguel, de cinco anos, filho de uma trabalhadora doméstica, que o deixou sob os cuidados da sua patroa e enquanto passeava com o cachorro da patroa, seu filho caiu do alto de um prédio em Recife, no início de junho. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/change-org/brasil-precisou-de-uma-morte-fora-para-reagir-ao-seu-proprio-racismo/> Acesso em: 28 jul 2020.

¹⁰ Reportagem on-line do jornal Folha de S.Paulo intitulada *Menina de 8 anos morre baleada no Rio de Janeiro*, divulgada em 21 de setembro de 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/menina-de-oito-anos-morre-baleada-no-rio-de-janeiro.shtml> Acesso em 30 ago 2020.

¹¹ Webnário ENEMU Ouro Preto - *Memórias Plurais nos Tempos Presentes*. Com a participação da Rede Museologia Kilombola, Revista *Memórias LGBT* e Museu Afro-Brasil-Sul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wggRmVNcG-E>. Acesso em: 29 jan 2021.

Como inspiração para iniciar a pesquisa, contei com a experiência adquirida no projeto de extensão *Diversidade Étnica e formação para a democracia* no Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do qual participei, como voluntária, nos encontros e atividades que ocorreram ao longo de 2018, para a produção de um material didático. Para o desenvolvimento do projeto, procurou-se reescrever biografias históricas a partir dos personagens do romance, mas readaptadas para o contexto brasileiro. Na obra, a escritora construiu biografias localizadas nos Estados Unidos. A nossa primeira ação no projeto de extensão foi analisar as intencionalidades da escritora com cada personagem, e procuramos manter essas intencionalidades e trabalhar as suas características dentro do contexto histórico brasileiro. Ao perceber o potencial do romance para ensinar História, decidi levar essa experiência com o grupo de extensão da universidade para dentro da sala de aula.

Gyasi leva o leitor a transitar ao longo de quase três séculos por uma história pouco conhecida do ponto de vista das individualidades, tendo como cenário os acontecimentos históricos mais marcantes da escravidão e suas consequências. Seus personagens representam pessoas que lutam para superar desafios das tramas de suas vidas. Nesse sentido, os quatorze personagens, longe de serem grandes heróis, são pessoas comuns com conflitos, sonhos, medos, contradições e que precisam conviver com situações de violência e discriminação social e racial, situações as quais marcam as relações escravocratas. A autora, sem esconder a face africana do tráfico, traz a complexidade das organizações sociais africanas e sua importância na articulação do mundo atlântico. Essa abordagem é um elemento crucial no ensino de História em função da presença de certa tradição em abordar os povos africanos somente como força de trabalho na sociedade colonial (MATTOS, 2003, p. 133).

Patrícia Godinho Gomes (2018) caracteriza Yaa Gyasi¹² como integrante de uma nova geração de mulheres africanas que vêm crescendo nos últimos anos e que trazem outras perspectivas acerca do continente africano e da diáspora. A pesquisadora afirma que

¹²Escritoras africanas que fazem parte de uma nova geração de literatura africana segundo Patrícia Godinho Gomes (2018, p. 567): KOLAWOLE, Mary. “Transcending incongruities: rethinking feminisms and the dynamics of identity in Africa”. *Agenda: empowering women for gender equity*, n. 54, p. 92-98, 2002; OYĒWÚMÍ, Oyeronké. *La invención de las mujeres*. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales de género. Bogotá (Colombia): Editorial en la Frontera, 2017 (Edição traduzida por Alejandro Montelongo González); HIRSHI ALI, Ayaan. *Infidel: a história de uma mulher que desafiou o islã*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2007; GYASI, Yaa. *O caminho de casa*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2017 (Disponível em LeLivros.org); VAZ, Né. *Pérola roubada*. Lisboa: Chiado Editora, 2017; MIANO, Leonora. *Contornos de um dia que vem vindo*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009; SELASI, Taiye. *La bellezza delle cose fragili*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2013; BULAWAYO, Noviolet. *Precisamos de novos nomes*. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca Azul, 2014.

[...] têm surgido inúmeros trabalhos de pesquisa e no campo da literatura, realizados por mulheres africanas que procuram mostrar não apenas as complexidades do continente por meio da variedade de histórias, bem como experiências cosmopolitas que olham para a África não como uma realidade isolada, mas como parte de um mais amplo sistema de relações (GOMES, 2018, p. 567).

Em uma entrevista¹³, ao ser comparada com escritores como Teju Cole e Chimamanda Ngozi Adichie, Yaa Gyasi respondeu que, apesar de os três serem emigrantes africanos nos Estados Unidos, o fato de os dois terem saído de seus países quando eram mais velhos traz uma conexão mais forte com o país de origem do que a que Gyasi possui, já que emigrou com apenas dois anos de idade.

Es interesante ver a una escritora como Taiye Selasi, que llegó a EE.UU. cuando era joven. Tiene una conexión con África y trata de encontrar su sitio en la literatura. Es una literatura emigrante, pero de distinto tipo, porque intenta definir la condición de estadounidenses de un grupo de personas que llegaron a EE.UU. tan jóvenes que no tienen conciencia de ser otra cosa (GYASI, 2017¹⁴).

O título do livro, *O Caminho de Casa*, fala exatamente sobre a necessidade de cada um se reconectar com sua história e sua ancestralidade. É uma referência “à lenda na qual as almas dos africanos sequestrados e tirados do seu continente podem voltar para a África depois de morrer” (GOODMAN, 2016, p. 337). O sentido de História - conforme a narrativa do livro é construída - tem como base a conexão história/ancestralidade para as matrizes africanas, considerando-as algo inseparável. O final do romance apresenta o reencontro das últimas gerações em uma viagem ao Castelo de Cape Cost, Gana, em busca de respostas para perguntas sobre suas raízes que ainda nem bem haviam sido formuladas.

No ensino de História, é de extrema importância que os estudantes compreendam a História a partir da vida de sujeitos e de suas individualidades para poder visualizar e incluir-se em movimentos sociais mais amplos. É fundamental que o(a) estudante sinta o quanto cada um contribui para uma história social, compreendendo as desigualdades como resultado de processos históricos. A forte narrativa de Gyasi preocupa-se em mostrar o quanto as histórias de vida se entrelaçam e se transformam, o que permite ao professor traçar linhas de conexão histórica entre África, escravidão e questão racial contemporânea no Brasil.

Yaa Gyasi, consciente da classificação de ficção de sua obra, em seu ato de escrever, estrutura sua narrativa na ideia de ancestralidade, dando vida a seus personagens a partir do

¹³ Entrevista feita em 30 jul. 2017. Disponível em: https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-gyasi-donald-trump-estados-unidos-direccion-llena-odio-y-abiertamente-misogina-201703280127_noticia.html. Acesso em: 20 abr 2020.

¹⁴ “É interessante ver uma escritora como Taiye Selasi, que veio para a América quando era jovem. Ele tem uma conexão com a África e tenta encontrar seu lugar na literatura. É uma literatura de emigrantes, mas de um tipo diferente, porque tenta definir a condição dos americanos de um grupo de pessoas que vieram para os Estados Unidos tão jovens que não sabem ser outra coisa” (tradução livre).

recorte biográfico de cada um, o que faz pensar: qual a sua intenção em trazer determinado tempo e determinadas características biográficas na composição daquele personagem? Que potencialidades aquele recorte biográfico apresenta como instrumento de ensino de História? Encontramos, na afirmação de Silva (2010), possíveis respostas para esses questionamentos:

Ela (a biografia) se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos (SILVA, 2010, p. 17).

Biografias específicas podem ser formas de aproximar os estudantes da história da África. Na medida em que o(a) professor(a) estabelece um diálogo entre as realidades socioculturais atuais e a vivência de sujeitos históricos do passado brasileiro e africano, o uso das biografias em sala de aula pode inspirar o anseio de todos(as) por encontrar raízes e desenhar um horizonte de sentido. Para além da problematização de conteúdos preestabelecidos, com essa prática objetiva-se construir uma relação emotiva do aluno com acontecimentos passados e, em especial, com o seu próprio passado. Na medida em que se buscam sujeitos históricos na individualidade, é possível transformá-los em protagonistas de suas trajetórias. Com isso constroem-se, em termos didáticos, relações socioafetivas dos(as) estudantes(as) com o passado histórico:

[...] o cerne da proposta da biografia como instrumento de ensino de História é seu valor enquanto forma facilitadora na aproximação dos alunos com a herança histórica da humanidade. Assuntos áridos dos programas de História brasileiros tornam-se mais simpáticos quando associados a pessoas de carne e osso. E nenhuma área dessa disciplina exemplifica isso melhor do que o recente despertar para a História da África no Brasil (SILVA, 2010, p. 21).

A partir da narrativa literária de Yaa Gyasi, abrem-se possibilidades para que o(a) professor(a) mobilize os estudantes a perceberem a diversidade da convivência dos seres humanos em sociedade em diferentes espaços e tempos. As pesquisadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), ao analisarem as diretrizes das relações étnico-raciais, chamam a atenção para a potencialidade do trabalho com biografias de personagens negros, que segue como sugestão de abordagem em sala de aula:

As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição.

Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afrodescendentes (ABREU; MATTOS, 2008, p. 17).

O romance em questão permite inserir os estudantes em tramas e complexidades da escravidão de modo que percebam seu impacto na vida das pessoas ao longo do tempo, tanto na América quanto na África. Busquei, nas minhas aulas, utilizar as biografias da ficção (literatura) para, assim, adentrar na História. Com essa prática, procurei despertar nos estudantes o interesse pela leitura, tornando o ensino de História mais próximo, assim como sugere Monteiro. A autora afirma que um dos desafios da História escolar na perspectiva do estudante é a construção do sentido, pois “[...] para alguns alunos, há um corte radical entre o mundo da escola e os referenciais que utilizam no seu cotidiano” (MONTEIRO, 2007, p. 109).

Como o(a) professor(a) pode construir sentido na sua narrativa? Que seleções ele(a) vai fazer para mobilizar as práticas sociais de referência do estudante? Quem são esses sujeitos? Essas questões são fundamentais para pensar propostas de exercícios em sala de aula. A partir dessas inquietações, construí o objeto da dissertação, ou seja, as estratégias pedagógicas que acompanharão situações de ensino no diálogo entre Literatura e História com o objetivo de educar nas relações étnico-raciais.

1.2 ENCONTRO COM A LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Utilizar a obra de Yaa Gyasi como recurso nas minhas aulas permitiu-me pensar como a Literatura pode ser rica no ensino de História, porque pode emocionar os estudantes ao trabalhar mais próxima das sensibilidades – o que muitas vezes é minimizado em narrativas históricas que se concentram unicamente em datas e fatos, afastando-se da dimensão sensível do passado. Além disso, tanto a Literatura quanto a História são narrativas. De acordo com Ana Maria Monteiro, “[...] a narrativa é uma forma de estruturação do discurso historiográfico fundamental, muito utilizada no ensino escolar e pouco (re)conhecida (vista até com muito preconceito) pelos professores” (MONTEIRO, 2007, p. 101). A autora lembra, ainda, que

[...] os professores elaboram narrativas expressas no discurso oral, ou no conjunto das propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos, narrativas essas que configuram, através dos conteúdos selecionados e das explicações apresentadas, o resultado de um processo de didatização (MONTEIRO, 2007, p. 102).

A literatura é uma produção cultural baseada no uso estético da linguagem e possibilita ao ensino de História abordar diferentes temáticas atravessadas pelo campo da subjetividade dos personagens, de suas experiências e sentimentos. Assim, a leitura de uma

obra literária e o exercício de análise dos personagens podem contribuir para a elaboração de narrativas históricas quando se problematizam espaços e sujeitos no seu contexto histórico.

Nesse sentido, a noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívida) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo — uma vez articulada com as contribuições da epistemologia escolar oferece elementos para pensar o processo de produção dos saberes escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34).

Nesse diálogo entre ensino de História e Literatura, a narrativa aparece como ponto de interconexão entre esses saberes. Minha inquietação foi como elaborar narrativas que contribuíssem para que meus alunos pudessem aproximar-se da diversidade de experiências das sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/reconfiguradora de sentidos sobre o mundo. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38). Como professora, foi necessário não me limitar a uma simples seleção de histórias a serem narradas, mas pensar, também, no modo de transpor essas narrativas como recurso de ensino.

Nos trabalhos produzidos no âmbito do ProfHistória (Anexo 2), escolhi a dissertação de Lucialine Duarte Silva Viana, intitulada *Fontes Literárias e a Construção de Saberes Históricos: Uma Proposta Didático-Pedagógica no Ensino de História*, a qual estabelece uma rica discussão entre narrativa histórica e narrativa literária; e a de Alexandre Barbosa, *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: Arte e ficção na constituição do tempo e de si*, que faz uma investigação acerca da imaginação histórica na produção de narrativas no ensino de História. Viana, a partir da perspectiva teórica da Educação Histórica, destacou a narrativa histórica como elemento chave no processo de ensino nas aulas de História. A pesquisadora, após delimitar especificidades com as quais são produzidas as narrativas históricas e as literárias, estabeleceu como ponto de encontro entre a História e a Literatura que “tanto a narrativa histórica como a literária são passíveis da imaginação, das representações e dos anseios de quem as escreve” (VIANA, 2017, p. 22). A mesma autora afirma, ainda, que “assim como a história, a literatura é uma das formas que possibilitam ver o mundo.” (*ibidem*, p. 25). Em sua pesquisa, Viana investiga a literatura como fonte histórica na construção de narrativas no aprendizado histórico em sala de aula. Como percurso metodológico, por meio da abordagem etnográfica, ao utilizar uma obra literária como subsídio na elaboração da sua proposta didático-pedagógica para uma turma do 3º ano do Ensino Médio, a autora defendeu a concepção de que

[...] a literatura, quando vislumbrada como fonte de produção de conhecimento histórico, potencializa a investigação da dimensão imaginária da sociedade de um período, indicando as sensibilidades de uma época. Ela indica traços de historicidade que não estão presentes em todas as fontes históricas, nem, tampouco, nos materiais didáticos, adotados pelas escolas (VIANA, 2017, p. 12).

O historiador Sidney Chalhoub, ao trabalhar o uso da literatura como fonte para a produção do conhecimento histórico, identifica pontos importantes para essa discussão. Embora essa não seja a abordagem que esta pesquisa propõe, existem pontos em sua análise que se entrelaçam com o caminho aqui proposto. Quando define o caráter histórico do testemunho literário, por exemplo, Chalhoub afirma que

[...] qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico – logo apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada. [...] Como pensar a literatura, a ficção, enquanto evidência nesse sentido? (CHALHOUB, 1998, p. 7).

O historiador social chama a atenção para duas observações pertinentes nesse contexto: a) não é o caráter manifestadamente ficcional ou não de determinado testemunho histórico, mas a necessidade de destrinchar sempre a especificidade de cada testemunho, buscando sua lógica social; e b) é preciso considerar as características específicas da fonte literária. E aqui surgem suas primeiras perguntas: de que literatura se está falando? Quais as suas características? Como que determinado autor concebe a sua arte? Esse parece ser um ponto de partida obrigatório para esclarecer o estatuto de uma obra literária como testemunho histórico (CHALHOUB, 1998, p. 8).

Chalhoub (1998) lembra a importância de pensar sobre um autor (e sua obra) de forma atrelada ao tempo em que viveu, com o intuito de buscar a lógica social do texto, a qual represente contextos e processos históricos. Isso permitirá aos estudantes refletirem sobre o que leem, de modo contextualizado e questionador. O caráter ficcional, uma vez identificado, deve servir de estopim criativo para que se possa pensar alternativas diferentes daquelas narradas e mais próximas da realidade dos estudantes. De acordo com Antonio Celso Ferreira,

[...] o romance contemporâneo está inteiramente entranhado na história e de história, não só porque integra os modos de produção, circulação e consumo da cultura em épocas determinadas, mas também por ter o tempo como elemento básico de sua estrutura narrativa (FERREIRA, 2009, p. 75).

O historiador Ferreira, ao refletir sobre tendências na literatura contemporânea, destaca o recurso da ficcionalidade na composição das obras, dando surgimento ao que ele chama de “nova literatura”, a chamada “metaficção historiográfica”. Ele ressalta o aspecto narrativo da História ao afirmar que o ponto principal é que tais textos revelam a ficcionalidade da própria história; “[...] eles negam a possibilidade de uma distinção

claramente sustentável entre história e ficção ao darem relevo ao fato de que só podemos conhecer a história como mediação de várias formas de representação ou de narrativa” (CONNOR, 1992 *apud* FERREIRA, 2009, p. 76).

No intercâmbio entre ciência e ficção, foi possível encontrar aproximações com os apontamentos levantados por Ferreira na dissertação de Alexandre Barbosa, o qual, baseado no referencial teórico do Jörn Rüsen e Paul Ricoeur, busca promover, em sua pesquisa, discussões acerca da competência narrativa na abordagem e no método da História ensinada. Barbosa afirma que

[...] a cognição histórica não depende de operações técnicas ou de uma visão lógico-argumentativa particular ao campo da historiografia. Tampouco esse saber fazer científico é suficiente para tornar nossos alunos e alunas capazes de responder às demandas do presente. Significa, enfim, reconhecer a existência de formas diferentes de expressão da realidade, artística e científica, sem defender a superioridade de uma sobre a outra na qualidade do “real” representado, mas fazendo proveito da contribuição que ambas podem acrescentar para a consecução de uma educação histórica humanista (BARBOSA, 2016, p. 42).

A narrativa literária, ainda que ficcional, pode ser uma forma de representação de ideias, de visões de mundo e de situações presentes no contexto em que está inserida, assim como do próprio autor preferências e de seus questionamentos e perspectivas. Logo, o texto literário é fonte, mas também é linguagem, já que é uma forma de expressão de uma determinada maneira de ver e conceber o mundo. A Literatura é, portanto, uma excelente ferramenta para sensibilizar e promover o envolvimento dos estudantes da Educação Básica em relação à realidade histórica e ao seu presente.

Finalizo este tópico com as palavras de Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda:

É preciso destituir a linearidade temporal de seu trono, estruturado a partir da racionalização histórica [...] que expulsa o diferente, e o inusitado, produzindo um só jeito de contar e de ouvir, e assim nos captura para a exigência cultural de um só jeito de gostar, de amar, de odiar, de chorar, de rir. [...] (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 276).

Nesse sentido, as autoras não estão propondo a destituição da História enquanto ciência, mas sim questionando uma visão restrita do ensino de História. Elas insistem na necessidade de que a História, enquanto disciplina, deve contar mais histórias que atribuam vida aos personagens, para que assim os leitores/alunos habitem o mundo do texto que ela exhibe. O ensino baseado em uma única ferramenta corre o risco de apresentar uma história única, por isso penso que é importante propor atividades com fontes diferenciadas, que permitam trabalhar a diversidade em sala de aula, abrindo possibilidades para novas interpretações. Contudo, conforme as mesmas autoras, “para isso é necessário que se

desacredite que a ficção não configura ações tão humanas quanto à história verificável” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 276).

Partindo dessa perspectiva, é possível concluir que a junção do conceito de narrativa e/ou narrativa histórica com o ensino de História permite que seja traçado um percurso produtivo para que, dessa forma, seja possível criar possibilidades para tornar a sala de aula de História um ambiente que provoque o estudante a sentir que o passado foi construído e vivido por seres humanos de verdade, feito de suor e de lágrimas.

1.3 ENCONTRO COM O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No final da década de 1970 e no início dos anos 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil, as pesquisas sobre o percurso do ensino de História contribuíram de forma significativa para os debates acerca das reformulações curriculares da área das Ciências Humanas, com o intuito de reconhecer a escola como um local de produção de conhecimento. No final da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, observou-se o crescimento de cursos de pós-graduação nos programas de educação de diversas universidades cujos professores/pesquisadores tinham como objeto de estudo o ensino de História. Em 1988, a História e a Geografia separaram-se das Ciências Sociais como disciplina escolar, e nesse contexto os debates da pesquisa em Ensino giravam em torno de questionamentos sobre qual História escolar deveria ser ensinada.

Somado a isso, o campo de Ensino de História passou a debater as reformas curriculares que ocorriam em vários estados brasileiros, e as pesquisas desse campo apontavam a complexidade na relação entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento escolar. Buscava-se, assim, romper com a concepção de hierarquia de poder existente entre a produção do saber no âmbito acadêmico e no âmbito escolar, a qual estava alicerçada em uma tradição de pensamento que identificava, no currículo da História escolar, uma simplificação do currículo acadêmico (BITTENCOURT, 2011, p. 91). Por esse motivo, ao longo de muito tempo, professores da educação básica foram vistos como objeto de estudo de pesquisas acadêmicas, e não como protagonistas da investigação. Ao pensar a complexidade do campo do Ensino de História, as professoras Zamboni, Lucini e Miranda afirmam que

[...] a complexidade presente nesse campo de conhecimento, que envolve sujeitos, culturas diferentes, política institucional, tradições, costumes, saberes, emoções,

sensibilidades, relações de poder, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos, experiências e campo de investigação, possivelmente ultrapasse as fronteiras do que consideramos ensino de história e conhecimento histórico acadêmico (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 262).

As reformulações curriculares propostas ainda no final da década de 1980 nos estados de São Paulo e Minas Gerais traziam para o debate o reconhecimento da escola como espaço de produção. Selva Guimarães Fonseca considera que

[...] a escola, de acordo com as propostas, deixa de ser mero “aparelho ideológico do estado”, ou “espaço neutro de difusão do saber” e passa a assumir a tarefa de produtora de saber. Professores e alunos superam a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa. E esse é, sem dúvida, o grande desafio colocado pelas novas propostas (FONSECA, 1995, p. 90).

A partir de 1996, em um contexto de projeto econômico de globalização, temos uma reforma educacional com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, no ano seguinte, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aprovados pelo Conselho Federal de Educação, fundamentados na pluralidade cultural da sociedade brasileira. Dentro dessa proposta nacional, abriu-se espaço para questionar com maior ênfase as ausências de grupos sociais no conteúdo de História ensinado nas escolas.

Com os PCNs elaborados em 1996, o termo “Pluralidade Cultural” surgiu como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental, trazendo a proposta de discutir a pluralidade da sociedade brasileira a partir do multiculturalismo, porém isso não foi o suficiente para que a educação para as relações étnico-raciais se tornasse presente na Educação Básica. Como importante marco temporal no campo das conquistas, temos a Lei n. 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. No ano de 2004, em decorrência da Lei n. 10.639, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tanto na Lei n. 10.639 quanto nas Diretrizes, a disciplina de História é citada textualmente como uma das responsáveis por esse trabalho. Em função disso, passou a existir uma maior mobilização no interior do campo disciplinar de História, passando-se a discutir/propor como executar um trabalho com as relações étnico-raciais o qual estivesse comprometido com as demandas dos movimentos sociais na criação de ações afirmativas em relação às populações afro-brasileiras como forma de reparação histórica.

Nesse contexto é importante destacar a participação dos movimentos sociais na criação desses dispositivos legais, pois a educação e os estudos sobre sujeitos subalternizados

e omitidos pela História acadêmica e escolar sempre foi uma pauta política do Movimento Negro. Acerca dessa questão, a professora Nilma Lino Gomes traz importantes contribuições ao pontuar o desafio do campo da Educação em construir pedagogias da diversidade como produto do “processo de emancipação e superação sociorracial no Brasil” (GOMES, 2017 p. 134). A autora traz para o debate o reconhecimento do Movimento Negro como ator político na “construção de outra interpretação da história para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora” (GOMES, 2017 p. 26), ressaltando que, não fosse a luta desse Movimento nas suas diversas formas, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. Além disso, muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído, tampouco as políticas de promoção da igualdade racial (GOMES, 2017, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas em 17 de junho de 2004, representam, de fato, um desafio para a sociedade brasileira como um todo. O estudo dessas determinações legais, assim como dos movimentos sociais que protagonizaram essa conquista, possibilita trazer para dentro da escola a discussão acerca do racismo estrutural e de suas fraturas na sociedade brasileira e, além disso, essa discussão permite pensar ações para enfrentá-lo. Hoje, quase duas décadas depois da promulgação das leis, 10639/2003 e 11645/2008, vivemos a transição entre a criação e a efetivação da Lei n. 10.639/2003 e das “Diretrizes”.

Tanto os “Parâmetros curriculares nacionais” (PCNs) como as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem. O que é possível fazer a partir deles? (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Conforme indicam as Diretrizes, a educação das relações étnico-raciais é um tema transversal e não exclusivo do ensino de História, já que o cotidiano escolar é perpassado pelas problemáticas dessas relações, as quais necessitam ser trabalhadas com os estudantes em sala de aula, no pátio da escola, na administração escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar.

É necessário destacar que a lei 11645/2008 que alterou a 10639/2003 incluindo a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica é, na verdade, o fundamento legal para o ensino das relações étnico-raciais

na Educação Básica. Mesmo que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Resolução CNE/CP n 1/2004, indicassem a relevância da pluralidade étnico-racial do Brasil, incluindo os indígenas, somente com a lei 11645/2008 temos a inclusão da temática indígena como obrigatoriedade. Essa questão representou, conforme destaca as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*¹⁵ “um importante avanço na construção de uma educação mais respeitosa em relação às diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas formadoras da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 7).

Ana Maria Monteiro¹⁶ (2020), ao fazer um levantamento sobre os caminhos investigativos que têm marcado as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional do ProfHistória, identificou 67 dissertações no referido programa sobre a história e a cultura africana e afrobrasileira. No 1º Congresso Nacional do ProfHistória, ocorrido no ano de 2019, que teve como título *A Pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores no contexto do ProfHistória*, o Grupo de Reflexão Docente (GRD) Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais foi o que mais concentrou trabalhos inscritos, resultando em 32 trabalhos, do total de 156 publicações que compõem os anais do evento. Isso demonstra que essa abordagem ganha força no campo, principalmente no ProfHistória. Assim como observado por Monteiro, a expressiva presença dessa linha de força revela que, quando o(a) professor(a) investiga a sua sala de aula, esse é um tema do qual ele(a) deseja tratar. Isso permite, também, observar que existe disposição por parte dos docentes da educação básica em se arriscar a ensinar uma outra história, superando o modelo europeu de pensar o mundo e o tempo.

Ao fazer um levantamento no Banco de Dissertações do ProfHistória, disponível no Portal eduCAPES¹⁷, encontrei 20 registros ao utilizar, no filtro de busca, o termo Relações Étnico-Raciais (Anexo 1). Após ler os resumos, escolhi dois trabalhos que considerei terem mais relação com a minha pesquisa, tendo em vista que pude identificar a discussão em torno dos dispositivos legais, da formação de professores e do conceito de ancestralidade. Além disso, é importante destacar que ambas as reflexões defendidas são pautadas em referenciais

¹⁵ Referência: BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF. Parecer aprovado em 11/11/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>

¹⁶ Levantamento mencionado no *Ciclo de Debates Virtuais do ProfHistória* (2020) ainda a ser publicado na Coletânea com textos do *XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História*. De acordo com a autora, o texto deve ser publicado ainda no ano de 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/> Acesso em: 28 jan 2020.

teóricos que ultrapassam as bases epistemológicas eurocêntricas. Nos trabalhos selecionados, professoras de História, a partir de suas práticas docentes cotidianas, estabelecem caminhos investigativos para problematizar avanços e limites do ensino de História no que se refere às relações étnico-raciais, pensando em como trazer proposições didáticas alicerçadas nas legislações antirracistas para a sala de aula.

A primeira escolha foi uma dissertação do ProfHistória de Pernambuco, de autoria de Elisângela Coelho da Silva, a qual foi vencedora da 2ª edição do *Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação*. Ela escreve sobre a educação para as relações étnico-raciais pensando os materiais didáticos, a formação de professores e ainda propõe um material para o professor. Esse trabalho foi inspirador porque permitiu-me olhar para a sala de aula de forma diferente e pensar sobre os materiais didáticos que circulam sob a ótica das legislações do campo da Educação. A segunda escolha foi a dissertação de Geraldine de Souza, do ProfHistória do Rio de Janeiro, em razão de sua escolha metodológica dialogar com a intelectual Mundinha Araújo. Esses trabalhos aproximam-se da minha investigação devido ao tema e por apresentarem um conjunto de leituras que discutem teoricamente as relações étnico-raciais no campo do ensino de História.

Elisângela Coelho da Silva (2018), em sua dissertação intitulada *A História da África na Escola, construindo olhares “outros”: As Contribuições do Manual do Professor do Livro Didático de História do Ensino Médio*, investiga as orientações teórico-metodológicas presentes nesse material (manual do professor) para implementação da Lei n. 10.639 e das diretrizes das relações étnico-raciais. Silva, em sua pesquisa, ao historicizar o contexto histórico de criação e implantação dos dispositivos legais, destacou especificidades do racismo no Brasil para problematizar elementos de sustentação de discursos racializados no nosso país. A leitura da dissertação deu-me suporte para compreender com mais profundidade as questões teórico-metodológicas envolvidas nas relações étnico-raciais. Silva afirma que

[...] a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, a partir da legislação antirracista, responde por intencionalidades que buscam, para além da inclusão de novos conteúdos curriculares e modificações no livro didático, o questionamento da racialização, da construção cultural em torno do conceito de raça, para classificação e hierarquização dos seres humanos; a problematização da perspectiva histórico cronológico linear e evolutiva que tem a Europa como modelo referencial; pôr em cheque a perspectiva monocultural homogenizante e eurocêntrica de nossos discursos científicos e explicações históricas, acarretando a necessidade de construção de novos diálogos com outras histórias, outras formas de pensar, outras racionalidades, outros pressupostos, outras epistemologias (SILVA, 2018, p. 118).

No meu trabalho, busquei o rompimento da temporalidade linear, construindo um diálogo entre História e Literatura, tornando, assim, a vida de sujeitos escravizados compreensível para os meus estudantes do 9º ano. Sob meu ponto de vista, ao ensinar História é fundamental propor esses outros olhares a fim de preencher novamente o trabalho em sala de aula com significados. Esse aspecto retoma a citação da Elisângela Coelho Silva, que entende como imprescindível a busca de novos referenciais na direção da superação da classificação e hierarquização dos seres humanos - o que procurei desenvolver em minha sala de aula.

A dimensão propositiva dos *Cadernos de Leituras*, produzida por Elisângela Coelho Silva, consistiu na elaboração de um amplo material de apoio didático com textos e direcionamentos teórico-metodológicos decoloniais para o(a) professor(a) trabalhar História da África em sala de aula. O objetivo dos *Cadernos de Leitura* foi instrumentalizar os professores, e o material conta com diversas atividades direcionadas para estudantes do Ensino Médio.

Como minha investigação teve como foco a experiência de ensino, de certa forma a parte propositiva distanciou-se do material produzido pela professora Elisângela. A minha intencionalidade não se baseou no aprofundamento teórico conceitual, mas na possibilidade de estimular processos criativos acerca da reinterpretação e da ressignificação das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo na sociedade brasileira. Ambas as dimensões reconhecem a urgência de trabalhar de forma diferenciada com as problemáticas raciais atuais, contudo Elisângela busca na documentação o caminho para sensibilizar os professores para essa temática. Minha intenção, por outro lado, foi entrelaçar História com Literatura, a fim de permitir aos estudantes uma identificação com os sujeitos escravizados. Procurei, dessa forma, romper com a perspectiva monocultural e eurocêntrica, e foi justamente a Literatura que me abriu a possibilidade de criar situações de ensino de História que superassem essa perspectiva histórica, já que nas discussões em sala de aula evidenciou-se a percepção racial cotidiana de todos os envolvidos.

Geraldine Mendonça de Souza (2018) realizou todo seu percurso de pesquisa inspirada na ativista e pesquisadora Mundinha Araújo, importante intelectual no campo da cultura negra maranhense, cujas pesquisas resultaram em um conjunto de publicações sobre a atuação negra na História do Brasil que não era contada pela historiografia oficial. O conceito de ancestralidade presente no trabalho da Geraldine Souza foi o elemento que me inspirou a pensar proposições com a Literatura. Como dimensão propositiva, a professora Geraldine Souza sugeriu oficinas, intituladas *Esta história eu não conhecia*, com o objetivo de trabalhar

com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental questões referentes à sua racialidade por meio de suas histórias individuais, de suas origens, das trajetórias de suas famílias e das da comunidade no município de Saquarema, estado do Rio de Janeiro, com especial atenção para os personagens negros da cidade. Sobre esse exercício, Geraldine Souza relata:

[...] apesar de relativamente novos – entre onze e treze anos –, pude perceber que a maioria dos estudantes desconhece suas origens, até mesmo as ignora. Algumas famílias também se mostraram resistentes ao falar sobre suas origens e trajetórias. Este fato me lembrou uma conversa que tive com minha avó paterna, de onde provém minha ascendência negra, quando eu procurava saber de sua história. Foram poucas as respostas concretas que ela me deu; a maioria foi evasiva e sempre tentando mudar de assunto. Não havia uma lembrança sobre a infância de minha avó, nenhuma menção a família de sua mãe, nada sobre a trajetória de seu pai, além de uma ruptura com a família deste. Falar sobre o passado se torna difícil, ainda mais quando ele causa dor, o que claramente se mostra o caso de minha avó. Posso imaginar que os casos de silenciamento podem ser, também, a realidade de algumas das famílias destes alunos (SOUZA, 2018, p. 68).

O trabalho de Souza fez-me pensar que conectar os sujeitos às suas histórias significa conectá-los com seus ancestrais. Quando permitimos que nossos alunos se relacionem com o passado, estamos convidando-os a investigar a sua história familiar, ao mesmo tempo em que estamos indagando-os a pensar sobre o que cada um sabe, como sujeito histórico, a respeito de sua própria ancestralidade.

As oficinas realizadas por Geraldine Mendonça de Souza com os estudantes e seus desdobramentos configuraram um “espaço de reconhecimento e valorização de suas individualidades, histórias e trajetórias” na busca de uma educação antirracista (SOUZA, 2018, p. 88). Considero que nossas proposições práticas dialogam, pois os objetivos tocam pontos em comum. Tanto no trabalho de Geraldine como no meu, a estruturação da individualidade dos nossos estudantes coloca-se como uma importante dimensão nas atividades escolares. Além disso, Geraldine desenvolve estratégias para que os estudantes percebam-se como parte ativa da construção histórica, sobretudo no que tange às questões étnico-raciais.

Elizângela e Geraldine, autoras dos trabalhos analisados, abordam, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, a relação entre Ensino de História e Educação Étnico-Racial, contribuindo para um ensino de História transformador por romper com narrativas eurocêntricas. Existem outros modelos de "ser/estar" que não podem ser minimizados ou desconsiderados, os quais propõem um deslocamento em relação ao eixo básico da concepção colonial/ocidental ainda presente no ensino da História. Assim, passa-se a construir novos referenciais, algo diverso daquilo que está sendo colocado. Ambos os trabalhos apontam a importância das organizações negras na construção de políticas públicas antirracistas como

contribuições para uma educação antirracista. Elizângela Coelho produziu materiais didáticos para professores, já Geraldine Souza expôs o seu processo de desenvolvimento de oficinas inspiradas no trabalho de Mundinha Araújo, mobilizando as histórias individuais e coletivas da sua turma de 6º ano. No meu caso, busquei, na obra literária de Yaa Gyasi, criar dispositivos para problematizar as relações raciais e sensibilizar os estudantes do 9º ano para a compreensão da origem do racismo brasileiro acentuado ao longo do tempo, transformado, assim, em racismo estrutural.

No referencial teórico do meu trabalho, é relevante, também, considerar o Ensino de História como um lugar de fronteira, e alguns autores da área trazem essa perspectiva, considerando esse campo como um espaço “onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 191). Flávia Caimi e Leticia Mistura (2019), ao pensarem um lugar de pertencimento do Ensino de História, afirmam que

[...] espelhando a trajetória do ensino de História como campo de pesquisa, a ele é imposta uma grande tensão, consubstanciada em autonomia versus heteronomia. Igualmente, de acordo com sua identidade de fronteira, de comunhões e afastamentos, seu lugar se encontra justamente no entrecruzar de ambas as condições, o que, de certa forma, permite corroborar seu lugar fronteiro (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 195).

Percebo esse local de fronteira no sentido de propor pontos de conexão entre teóricos do campo Ensino de História, da Educação e da Literatura, a fim de compor o caminho investigativo desta pesquisa. O local de fronteira foi necessário para iniciar uma discussão teórico-metodológica sobre o Ensino de História, mas procura-se ir além, pensando o Ensino de História como um campo de experiência para discutir a articulação entre diferentes forças sociais na construção de uma pedagogia emancipatória.

Jorge Larrosa propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido porque, segundo ele, as palavras representam caminhos, e uma palavra diferente pode mudar nossa forma de enxergar o mundo “a partir da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (LARROSA, 2019, p. 16). E ele completa dizendo que

[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2019, p. 16).

Nesse sentido, ampliando a ideia de fronteira para operar na dimensão da experiência, procuro construir aqui a sala de aula como campo de pesquisa da prática do ensino de

História, em que se vivenciam os altos e baixos dos contextos contemporâneos. A sala de aula está repleta de experiências de diferentes sujeitos em contínua reformulação, e por isso a experiência vivida é um elemento fundamental na investigação.

1.4 ENCONTRO COM O CONCEITO DE BRANQUITUDE

Branquitude tem sido um conceito importante em meu percurso de estudo. Apenas recentemente confrontei-me com este termo e fiquei impactada ao refletir sobre a impossibilidade de compreender e lutar contra o racismo sem chamar o branco à sua responsabilidade e, além disso, fui provocada pelo questionamento apresentado pela palestrante Tanara Forte Furado¹⁸: “que implicações os brancos têm com a atualização e a manutenção do racismo?”.

Percebi que eu, como professora de História, branca, que propôs um trabalho no âmbito das relações étnico-raciais, excluí-me do processo de repensar o meu lugar enquanto mulher branca. Estava focada apenas nas vivências dos meus alunos e das minhas alunas, isso porque está naturalizado o lugar do branco como sujeito não racializado. O trabalho investigativo do mestrado abriu-me a possibilidade de ler autores e autoras que me permitiram ver que brancos também podem ser racializados e me ajudaram a compreender o racismo como organizador das relações entre brancos e negros, e por isso considero que essas leituras foram um encontro.

Ao rever a minha prática social cotidiana, busquei refletir acerca do conceito de branquitude a partir da produção de quatro autores(as) brasileiros(as) de campos diferentes: na Psicologia Social, encontrei as contribuições de Maria Aparecida Silva Bento (2002), Edith Piza (2002; 2005) e Lia Vainer Schucman (2012), e na História tive contato com os conceitos do professor Lourenço Cardoso (2010; 2017). Trata-se de um conceito complexo, e minha aproximação é inicial e foi feita a partir de textos desses(as) autores(as).

Percebi, logo que conheci o termo “branquitude”, o compromisso que eu tinha, pois todo privilégio é também uma responsabilidade. Tal conceito estava em sintonia com a abordagem das relações étnico-raciais, as quais possibilitam pensarmos em relações e não em temáticas pontuais, já que falamos de relações que estruturam a vida na escola e fora dela. A reflexão que busco fazer consiste, também, em ampliar o foco, pensando sobre qual o legado

¹⁸ Coordenadora Adjunta do Curso UNIAFRO/UFRGS e do Programa de Extensão Diálogos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Básica. Doutoranda do PPGEduc-UFRGS. Mapeou o conceito de Branquitude no estudo virtual organizado pelo Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LHISTE-UFRGS).

da escravidão para o branco e quais significados envolve ser branco em uma sociedade que é pautada por relações racializadas. Por isso é relevante e necessária a pergunta de Maria Aparecida Bento: “qual o legado da escravidão para os brancos?” (BENTO, 2002, p. 28). Nas palavras da autora, “essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade” (BENTO, 2002, p. 45).

Os estudos de branquitude propõem um avanço na discussão acerca das desigualdades raciais ao evidenciar a sua relação direta com os mecanismos contemporâneos de discriminação e com a manutenção de privilégios concretos e simbólicos que geram a desigualdade, uma vez que essa desigualdade não é unicamente resultante de um processo histórico, mas sim atualizada por mecanismos cotidianos do presente que atuam na manutenção dessas desigualdades.

A tese de doutorado sobre a psicologia social do racismo, elaborada por Maria Aparecida Silva Bento¹⁹ (2002), é um importante marco teórico contemporâneo para os estudos de branquitude no Brasil. A autora tem uma trajetória de pesquisa sobre o racismo no mercado de trabalho, com ênfase na branquitude. Aparecida Bento, ao entrevistar funcionários negros e brancos, constatou que, quando os últimos eram questionados a partir dos seus privilégios, instalava-se um grande desconforto e que eles não se vinculavam “como parte indissociável do cenário de discriminação racial” (BENTO, 2002, p. 28). Além disso, na maioria das situações, o entendimento de ser branco no Brasil revelava-se como algo positivo, que os favorecia na estrutura social de poder. Bento (2002) afirma que as questões relacionadas à escravidão não são apenas evitadas pelos entrevistados de sua pesquisa, mas também por todo o Brasil. Isso se justifica no fato de que existem benefícios concretos e simbólicos em evitar a caracterização do espaço ocupado pelos brancos na história de nosso país. O não reconhecimento da contribuição dos brancos nessa parte da história implica não assumir uma herança que determina um espaço de privilégio o qual esse grupo ocupa e do qual desfruta atualmente. A autora denuncia a existência de um *acordo tácito* entre os brancos na nossa sociedade, uma vez que existe um silêncio sobre os brancos que é parte essencial em relação à permanência das desigualdades raciais. Em outras palavras, sem os privilégios, as populações não brancas ganhariam mais espaço para cocriar a realidade social.

¹⁹ Maria Aparecida Silva Bento, doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-USP, é colunista da Carta Capital, diretora do Centro de Estudo das Relações de Trabalho (CEERT-SP) e membro da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. Atua nas áreas de pesquisa e intervenção nas relações de raça e gênero, realizando atividades de sensibilização sobre práticas discriminatórias no ambiente de trabalho. Autora de diversos livros, entre eles: *Cidadania em preto e branco*; *Núbia rumo ao Egito*; e *Psicologia Social do Racismo: Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*.

Edith Piza (2002; 2005), na sua pesquisa intitulada *Adolescência e racismo: uma breve reflexão*, anuncia o lugar de onde fala, enquanto mulher branca que investiga, a partir do ponto de vista branco, a relação de pessoas brancas com as suas identidades raciais para problematizar as relações raciais na sociedade brasileira. Em seu artigo *Porta de vidro: entrada para branquitude*, publicado na coletânea organizada pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, a autora traz uma imagem acerca da compreensão do conceito quando diz que perceber a branquitude é como “bater com a cara na porta de vidro”: depois do impacto do choque, o branco pensa como não foi capaz de ver antes, já que existem vãos na porta e uma maçaneta. Para a autora, essa ideia resume, até certo ponto, o processo de descobrir-se racializado, no qual se percebe que tudo aquilo que foi feito em termos de atitudes e comportamentos em relação às experiências sociais, públicas e privadas não permitiu incluir claramente nem o mínimo da própria racialidade diante da enorme racialidade que é concedida ao outro.

Os estudos de Piza identificam o quanto é importante atuar sobre elementos subjetivos da branquitude, os quais exercem um poder simbólico, para compreender que o problema das desigualdades raciais está na relação entre brancos e não brancos, sendo necessário “ultrapassar as ‘consistências’ oferecidas pelo cotidiano, não apenas enquanto discriminados, mas igualmente como discriminadores.” (PIZA, 2002, p. 88). Para a autora é essencial a análise sobre o silenciamento da identidade racial branca “neutra” e “transparente” para reformular imagens que cada um tem sobre si e sobre o outro.

Lourenço Cardoso²⁰ (2010), em seu trabalho intitulado *Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista*, faz uma crítica à metáfora da porta de vidro em relação à “invisibilidade” porque não defende o argumento de que o branco não se enxerga como grupo racial. Embora pessoas brancas não estejam acostumadas a se pensar de forma racializada, seus privilégios estruturam as relações humanas durante toda uma trajetória de vida. No Brasil os significados atribuídos à cor branca sempre foram positivados. A cor branca não barra a mobilidade social das pessoas da mesma forma como acontece com as pessoas não brancas. (CARDOSO, 2010, p. 619). Em seu texto *A branquitude acrítica revisitada e as críticas*, publicado em 2017, Cardoso, ao definir o conceito diz que

[...] a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de

²⁰ Doutor em Ciências Sociais pela UNESP. Atualmente é Professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Em seus estudos, esse autor argumenta que a branquitude é um tema urgente nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma ao mesmo tempo em que como uma identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (CARDOSO, 2017, p. 27-28).

Ao conceituar branquitude, Cardoso destaca primeiramente que esse conceito é, antes de tudo, ideológico, pois o branco normaliza a sua identidade racial e estrutura as demais etnias a partir de si. Dessa forma, tem tanto vantagens materiais como simbólicas, estabelecendo normas e utilizando-se da sua identidade racial quando convém.

Lia Vainer Schucman²¹, em sua tese de doutorado *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, defendida em 2012 e posteriormente publicada em livro, rompe o “pacto” racista ao colocar o branco no centro da investigação e começa sua escrita marcando seu lugar social e subjetivo, de onde observa e escreve enquanto pesquisadora branca. Em seu trabalho, Schucman identificou, na fala de descendentes de imigrantes europeus no Brasil, narrativas que enaltecem o esforço e o trabalho individual dos imigrantes, colocando em suspensão a possibilidade de se reconhecer enquanto grupo social que foi efetivamente privilegiado pelas ações do Estado. A autora constatou que, em comparação às identidades raciais dos não brancos, a noção estética e subjetiva que é construída dia a dia sobre a branquitude tem valor elevado em nossa sociedade. Esse fato evidencia a concepção de superioridade moral, intelectual e estética que foi defendida pelo racismo científico por volta do século XIX, a qual também constitui um dos traços característicos da branquitude paulistana contemporânea (SCHUCMAN, 2012, p. 109). Dessa maneira, os apontamentos do trabalho de Schucman permitem fazer um paralelo com a realidade catarinense, a qual compõe o contexto de minha pesquisa, considerando que os brancos descendentes de europeus que migraram para Santa Catarina não foram racializados. Há um apagamento da história dos povos afro-brasileiros e indígenas nas narrativas sobre o passado de Santa Catarina e esses grupos são mencionados de forma pontual, desconectada de um passado e um presente histórico. Percebe-se que a supervalorização da imagem do descendente do imigrante europeu ainda marca profundamente a compreensão do catarinense enquanto um cidadão diferenciado do contexto brasileiro.

Branquitude é um campo de estudos recente no Brasil, o que demandaria da minha parte um maior aprofundamento. Por esse motivo acredito que a formação de docentes

²¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em projetos de pesquisa na área da Psicologia e Relações Étnico-raciais, com ênfase nas relações entre negros e brancos no país, branquitude e movimentos sociais.

comprometidos com essa temática, assim como a inclusão dessa discussão nos currículos, é fundamental para a construção de caminhos para uma educação que permita aos sujeitos se reconhecerem como atuantes no percurso histórico, identificando as possibilidades de mudança a partir da compreensão do passado. No entanto, esta primeira aproximação com os estudos relacionados à branquitude fez-me questionar: em que medida a minha pesquisa me transforma? Sinto-me desconfortável com a minha branquitude, mas tenho a certeza de que quero fazer algo para contribuir conscientemente para o fim da manutenção do racismo. Acredito que a construção de uma identidade racial branca antirracista em sociedades estruturalmente racistas demanda se enxergar como parte do sistema racista.

A ideia de que combater o racismo demanda falar de privilégios cria desconforto porque me expõe ao debate, já que discutir sobre racismo não se resume em apenas falar das desvantagens que o outro sofre, mas também apontar o privilégio branco que me coloca em vantagem. Até então, o debate promovido por mim em sala de aula circulava em torno da escravidão, dos escravizados, dos 500 anos de exploração, do problema do negro no Brasil e do racismo como legado de uma história de trabalho forçado e de desumanidade, mas não abordava questões sobre quem se beneficiou com isso e sobre como hoje os brancos são herdeiros do que essa história produziu. O desconforto surge porque reconhecer vantagens materiais e simbólicas de pessoas brancas é indissociável do enfrentamento ao racismo em um país em que a cor da pele pode determinar se um indivíduo será abordado de uma forma e não de outra, se terá emprego como gerente de uma empresa ou como terceirizado na limpeza.

Ler esses textos mobilizaram reflexões que me fizeram optar por começar a escrita desse trabalho refletindo sobre o lugar de onde falo e de onde parto para anunciar concepções que orientaram um caminho de encontro comigo mesma. Por isso, as leituras têm sido muito significativas na minha formação docente, no sentido de repercutir nas escolhas pedagógicas, mudando o foco da discussão das desigualdades raciais a partir das diferentes dimensões do privilégio, ampliando, assim, a abordagem dos conteúdos em aula. Ou seja, ao trabalhar a escravidão com os meus estudantes, considero ser essencial discutir como esse fato gerou uma história de privilégios que fez com que a cor fosse acionada para separar a população entre os que teriam sucesso e os que seriam condenados a ocupar determinados lugares sociais.

Além das leituras acerca do conceito de branquitude, tive acesso, também, a outras situações que expõem a dimensão do privilégio branco. Uma delas foi uma situação relatada na reportagem²² “*Combate ao racismo exige reconhecimento de privilégios da branquitude*”:

²² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/12/combate-a-racismo-exige-reconhecimento-de-privilegios-da-branquitude.shtml> Acesso em: 28 abr. 2021.

em resposta a uma pergunta (“Se o racismo acabasse hoje, o que você faria?”) feita no Twitter pelo jornalista Gilberto Porcidonio, pessoas indicaram que, se o racismo não existisse mais, iriam ao shopping usando chinelos, correriam tranquilamente na rua, abririam a bolsa para pegar o celular e usariam moletom nas ruas. Situações como essa demonstram para não negros a presença de privilégios “tão singelos quanto surpreendentes”.

O que me move enquanto professora de História é a possibilidade de provocar reflexões por parte dos estudantes e de reaproximá-los da história social do nosso país. Por esse motivo, estudar o conceito de branquitude tem gerado impactos não apenas para mim, enquanto professora branca, mas também para meus estudantes brancos que, até então, nunca haviam pensado sobre o racismo como uma questão que os faz olhar para os seus privilégios simbólicos e materiais. Nesse sentido, sigo buscando, na minha prática docente, ampliar meu comprometimento como professora branca, que possui privilégios, a partir da problematização de um tema que ajuda a humanizar as relações e que contribui com a formação de cidadãos autônomos e responsáveis. Trata-se de pensar o caráter ético do ensino de História ao longo do processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, uma visão de mundo, e é isso que dá sentido à educação das relações étnico-raciais (PEREIRA; PAIM, 2018).

Como exposto neste capítulo, ocorreram diversos encontros no meu percurso formativo. Primeiramente eu comigo mesma, eu com os meus estudantes, eu com o campo de ensino e eu com a instituição escola. Fora dessa dimensão mais institucional, os encontros didáticos históricos afetaram os meus estudantes e a mim, podendo assim ajudar a reescrever esse capítulo da história brasileira, compreendendo o nosso agora, se projetando para um futuro mais igualitário.

2 PROCEDIMENTOS ORIENTADOS AO PENSAMENTO/CAMINHO

Neste capítulo busco aprofundar alguns aspectos sobre a reflexão teórica que conduziu as *maneiras de fazer* esta investigação. Ou seja, pensar a metodologia como um procedimento orientado ao pensamento que me fez caminhar em busca de direções e trilhas a serem percorridas. O primeiro título que elaborei para este capítulo foi *Aportes teórico-metodológicos*. No entanto, no diálogo da professora Karen Rechia com o professor Jorge Larrosa, no livro *P de Professor*, a palavra “metodologia” foi listada como uma “não-palavra” do dicionário que eles criaram para pensar o ofício do professor. Ao justificar sua escolha por não utilizar essa palavra, Larrosa e Rechia (2019, p. 301) ressaltam que sua atitude é como um certo repúdio ao que ele chama de “tirania metodológica da universidade atual, o fato que se converteu o método em um modo de padronizar e, no limite, de anular, as maneiras do professor, em um modo, poderíamos dizer, de desqualificar o seu trabalho”. Para ele, um professor não aplica uma metodologia ou mesmo uma série delas; na sua atuação ele vai configurando maneiras próprias de realizar as coisas.

Esse posicionamento de Larrosa dialoga com as ideias da autora Ana Zavala, que inspira e sustenta teoricamente minhas escolhas neste trabalho, pois, segundo ela, o professor é o teórico de sua prática: “[...] es actuando que el sujeto de la acción concede un sentido a esa acción, sentido que a veces está apoyado por un plan previo, pero esto no es necesario en cada momento de una acción como la de enseñar en un aula, que está plagada de eventos inesperados” (ZAVALA, 2015, p. 187)²³. Nesse sentido, não há um método convencional a ser seguido, mas existem direcionamentos e ferramentas de análise para legitimar essa investigação.

2.1 TEORIZANDO A PRÓPRIA PRÁTICA

Ana Zavala é uma professora uruguaia da área da Didática de História do Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)²⁴. Suas obras abordam uma investigação relacionada com a criação de ferramentas de análises da prática de ensino de História

²³[...] é agindo que o sujeito da ação dá um sentido a essa ação, um sentido que às vezes é sustentado por um plano anterior, mas isso não é necessário a cada momento de uma ação como o ensino em sala de aula, que é atormentada por eventos inesperados” (tradução livre).

²⁴ No segundo semestre do ano de 2020, tive a oportunidade de participar do Seminário on-line para professores de História: *Enseñar, formarse, teorizar*, coordenado pela professora Ana Zavala, vinculado à Universidade CLAEH no Uruguai. Durante o seminário, tínhamos que produzir uma escrita a partir de cenas de aula que era orientada pela própria Ana Zavala. Durante o seminário tive uma aproximação mais profunda com a autora e suas ideias.

realizada por professores e professoras. Dessa forma, a autora trabalha para o reconhecimento de uma maneira de fazer investigação que não se espelha nos modelos tradicionais acadêmicos porque implica levar em consideração a identidade e a linguagem daquele que ensina e investiga sua prática. Este, ao refletir sobre a sua prática e colocá-la em palavras por meio da escrita de correlato, indica toda uma complexidade que uma sala de aula apresenta. Dessa forma, os estudos de Zavala reivindicam o papel dos professores como investigadores práticos, que cotidianamente vivenciam problemas de ordem prática relacionados com o fazer do professor.

Na sua obra *Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia* (2015), a autora aponta que os pesquisadores não explicitam sua própria prática de pesquisa. Ela diz: “[...] sin embargo, detrás de cada palabra de esos textos hay muchas horas de trabajo” que se configuram como “el resultado de una práctica, o más bien de varias: la lectura, el estudio, la investigación, la escritura, la evaluación” (ZAVALA, 2015, p. 179)²⁵. Tentarei, aqui, como professora, sujeito de uma prática, evidenciar a minha própria prática de pesquisa a partir de experiências de ensino. Sobre esse tipo de investigação, ela explica que se trata de “[...] una práctica (la de la investigación) que toma como objeto de estudio a otra práctica (la de la enseñanza de la historia), teniendo por resultado (un artículo, un libro, una ponencia, es decir, un texto) que teoriza su objeto en diversos modos” (ZAVALA, 2015, p. 180)²⁶, chegando a assumir, em alguns casos, que teoriza a própria teoria prática que guiou a prática de ensino (que é o principal objeto de estudo).

Surgem, então, os seguintes questionamentos: segue-se uma teoria ao ensinar ou cria-se uma própria teoria no ato de ensinar? Poderiam os professores de História serem os teóricos de sua própria prática? Para Zavala, a prática do ensino de História, quando convertida em objeto de estudo, produz textos de natureza descritiva que posteriormente são aprofundadas num trabalho teórico reflexivo, permitindo, assim, interpretações diversas. Fica claro para Zavala que é atuando que o sujeito dá um sentido a essa ação, sentido que pode estar embasado em um plano prévio, mesmo que esse plano não seja acionado para cada momento durante a ação de ensinar em uma aula, visto que esse momento pode ter diversos eventos inesperados. Por isso ela ressalta que “[...] no debemos sin embargo confundir la acción de enseñar en el aula con la de teorizar esa práctica en otro momento, por otras razones

²⁵ “[...]porém, por trás de cada palavra desses textos há muitas horas de trabalho ”que se configuram como“ o resultado de uma prática, ou melhor, de várias: leitura, estudo, pesquisa, redação, avaliação” (tradução livre).

²⁶ “[...]uma prática (a da pesquisa) que toma como objeto de estudo outra prática (a do ensino de história), tendo como resultado (um artigo, um livro, uma apresentação, ou seja, um texto) que teoriza seu objeto em vários modos” (tradução livre).

y con otras expectativas. Se trata definitivamente de dos acciones diferentes [...]” (ZAVALA, 2015, p. 187)²⁷.

Para Zavala (2015), existe diferença na ação do investigador quando ele analisa determinada ação de ensinar História e quando um professor realiza essa mesma análise. A diferença está no fato de que no segundo caso coincidem o ator da ação analisada e quem a analisa. Assim, é preciso levar em conta que “[...] aunque se trate en ambos casos de un análisis de una práctica, las razones por las cuales se hace y lo que se espera que surja de esa actividad analítica no tienen el mismo perfil” (ZAVALA, 2015, p. 187)²⁸. A singularidade da pesquisa em Ensino de História feita pela professora está no fato de que cada professor tem uma prática, única e exclusiva, que está atrelada à forma como ela entende o que aconteceu em sua sala de aula naquele determinado momento. Porém tal prática pode ser diferente em outro momento, em outra circunstância, o que não significa que um momento deva anular o outro, e que ambos devam ser considerados com o mesmo grau de relevância: “El trabajo de teorización está así incorporado y entrelazado con la dimensión práctica de la enseñanza de la historia” (ZAVALA, 2015, p. 190)²⁹.

Assim, a prática de ensino de História teorizada por quem está “dentro” (pelo próprio professor) apresenta diferentes contornos e dimensões da prática analisada por alguém de fora. Do ponto de vista de Zavala, a lógica que aceita a existência da teorização prática (a que só os praticantes/os professores podem fazer) já existe a partir do que é produzido pela própria academia, mas ressalta que esta “[...] tiene cada vez menos inconveniente en reconocer que sus propuestas para guiar o mejorar la acción de enseñanza tienen cada vez más dificultad en concretarse” (ZAVALA, 2015, p. 192)³⁰. A abordagem da autora implica compreender o papel político da investigação prática no sentido de que essa investigação não pode ser realizada por alguém de fora, a não ser pelo próprio sujeito da ação, que é quem dá sentido a ela, pois só o professor consegue acompanhar o desdobramento de acontecimentos de aula, o pesquisador que está de fora pode acompanhar somente o instante. Subvertendo a lógica de pensar que os professores são aqueles que aplicam teorias que alguém que não seja o próprio sujeito tenha elaborado, essa abordagem corrobora com a ideia de que os professores são

²⁷ “[...] não devemos, porém, confundir a ação de ensinar em sala de aula com a de teorizar essa prática em outro momento, por outros motivos e com outras expectativas. Estas são definitivamente duas ações diferentes” (tradução livre).

²⁸ “[...] embora em ambos os casos seja uma análise de uma prática, os motivos pelos quais ela é feita e o que se espera que surja dessa atividade analítica não têm o mesmo perfil” (tradução livre).

²⁹ “O trabalho teórico é assim incorporado e entrelaçado com a dimensão prática do ensino de história” (tradução livre).

³⁰ “[...] tem cada vez menos desvantagem em reconhecer que suas propostas para orientar ou melhorar a ação docente têm cada vez mais dificuldade de concretização” (tradução livre).

teóricos de suas práticas e de que com isso podem ser pesquisadores de suas próprias práticas educacionais. Admitir, desde a universidade, professores como teóricos da prática docente é, sem dúvida, uma atitude corajosa.

O fato de Ana Zavala destacar que o que se ensina não possui uma relação essencial e estrita com o que se aprende, fazendo uma crítica à antiga, porém imortal, expressão “ensino-aprendizagem” foi algo que chamou minha atenção e que me fez lançar um olhar diferente para minha prática de ensino - e para escrita acerca desta prática. Acredito que identificar essa diferença é o primeiro passo para compreender a investigação da prática de ensino, e é possível perceber um profundo sentido nessa ideia. Durante as aulas, em vários momentos, provoco, de forma consciente ou inconsciente, situações que facilitam ou dificultam o processo de aprender.

Os diferentes contextos socioculturais e as múltiplas vivências cotidianas dos estudantes dentro do espaço familiar e na escola influenciam as respostas frente às atividades propostas. Cabe ao professor ler as diferentes necessidades dos seus estudantes e adequar a suas ações. Por isso, pode-se afirmar que o ensino é composto por elementos objetivos, a aprendizagem, no entanto é um processo singular para cada sujeito. Esse processo envolve tanto dimensões mais objetivas e factuais como níveis psicoemocionais mais profundos. Como professora, posso criar, possibilitar e propor situações de ensino de História com o intuito de desestabilizar certezas, problematizar o presente e o passado, deslocar olhares acerca da nossa realidade e instigar a reflexão sobre os processos históricos, mas o “meu ofício não consiste em produzir aprendizagens” (RECHIA; LARROSA, 2019, p. 57), porque a aprendizagem é um trabalho sobre si.

Ao desenvolver um processo de investigação da minha prática, é a reflexão que me possibilitará reelaborar essas situações de ensino. Por isso, a ferramenta de excelência que viabiliza esta abordagem é a reflexão. Nas palavras de Zavala, esta ação reflexiva é a única que permite ao professor, como num espelho, ver-se comovido, perplexo ou alterado frente a uma dada situação inesperada ou incômoda e conseguir colocar isso em palavras (em princípio, silenciosas, não escritas). Refletir é conversar, uma conversa consigo mesmo, como era antes, com seus medos, ideais, ilusões e regras inegociáveis; e ao mesmo tempo conversar com os seus mestres, líderes, modelos, que vão desde pessoas conhecidas até um autor, um personagem mítico ou religioso. Refletir é também fantasiar, no sentido “[...] de tener ‘fantasía’, es crear mundos posibles, imaginarios, mejores, seguros, desproblematizados, es movilizar, definitivamente, la capacidad de utopía que cada uno tenga, y vapularla con las

dosis de realismo y de pesimismo que uno pueda controlar” (ZAVALA, 2008, p. 16)³¹. Para entrar no universo da investigação prática da prática de ensino, é necessário refletir não apenas acerca do que *sabemos*, mas, sobretudo, sobre o que *fazemos*. É preciso considerar que a linguagem é o que antecede a investigação, e o ponto de partida é o correlato verbal de uma ação, e por isso lhe dá sentido, sempre dependendo do fluxo de palavras de que dispõe o sujeito da ação para falar e pensar acerca da sua experiência. A investigação prática não é para saber ou entender mais acerca de algo, mas para compreender de outra maneira o que já se sabe, dando sentido à ação docente. (ZAVALA, 2008, p. 9)

Se, por um lado, o professor-pesquisador, a partir do seu fazer cotidiano na sala de aula, reivindica o seu lugar como intelectual e pesquisador historicamente preterido, por outro lado, ao narrar-se, ele expõe a si por meio de situações muito concretas, enunciando decisões e escolhas de um determinado momento de aula que, internamente, ele sentiu que poderia ter sido diferente do que foi. Sob meu ponto de vista, Larrosa (2019) descreve esse sujeito da experiência de forma muito precisa. O sujeito da experiência, para ele, é um sujeito tombado, derrubado. Não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto e seguro de si; que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; um sujeito definido por seus sucessos, por seus poderes, mas, ao contrário, é “um um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2019, p. 28). Entre um sujeito tombado e um outro anestesiado habita o conflito entre teorias que nós professores reconhecemos como válidas, as quais muitas vezes utilizamos, mas que possuem algo que na prática, com nossos estudantes, não acontecem como gostaríamos, causando-nos um certo incômodo. Ana Zavala nomeia de teorias rivais o momento em que ocorre este movimento contrário entre seguir uma maneira de atuar de acordo com alguma crença, identificação ou referência teórica e, na prática, nossas expectativas não são por algum motivo atendidas, seja pela reação da turma ao que estamos propondo, seja pela falta de interesse, ou mesmo porque queríamos que a comunicação ocorresse de outra forma.

Esta breve síntese permite-me indicar que a investigação prática nasce de algum nível de insatisfação do(a) professor(a) em relação à sua prática e que a investigação prática da prática de ensino se faz ensinando. Nesse sentido, os problemas práticos são sempre percepções pessoais e reflexivas, e as ferramentas de análise são, inicialmente, referências teóricas e outras formas de saber de cada sujeito. Transformar e instrumentalizar os conceitos

³¹ “[...] ter ‘fantasia’ é criar mundos possíveis, imaginários, melhores, seguros, não problemáticos, é mobilizar, definitivamente, a capacidade de utopia que cada um possui, e vencê-la com as doses de realismo e pessimismo que se pode controlar” (tradução livre).

e pensamentos teóricos em ferramentas de análise constitui mais um passo do professor na direção das ações reflexivas em sala de aula. Segundo a autora, a análise de uma situação de sala de aula descansa em um texto, que é o correlato de uma cena de aula. Já as ferramentas de análise saltam deste texto, referindo-se a um conceito, a um autor ou a um posicionamento teórico, tendo em vista que a análise desta cena de sala de aula inclui necessariamente o conteúdo abordado na aula. Assim, na investigação prática, não se trata de produzir conhecimento, como é o caso da investigação que ocorre na academia, mas sim de construir sentido para o que se faz.

Inspirada pela autora, ao me colocar neste lugar de reflexão, a primeira indagação que emerge é: **Como trabalhar com as relações étnico-raciais sendo uma professora branca?** Dentro de um compromisso que é de todos, na luta antirracista é importante compreender que cada um tem um lugar de fala e que abordar o racismo no lugar de branco inclui questionar privilégios.

Minha aposta para essa inquietação foi a utilização de um texto literário. A partir disso, fui delineando um percurso de reflexão sobre a minha prática, partindo deste lugar de fazer e pensar sobre o que se está fazendo. A partir do próximo subcapítulo, passo a enunciar as escolhas e situações criadas para ensinar e repensar a sala de aula como objeto de investigação, refletindo sobre o que aconteceu em uma turma de jovens do 9º ano quando utilizei literatura para ensinar História, educando-os e, num processo mútuo e simultâneo, educando-me nas relações étnico-raciais. Que movimentos ocorreram nos meus alunos e em mim ao trabalhar as “imagens e subjetividades desestabilizadoras” (GOMES, 2017, p. 129) que Yaa Gyasi traz em sua narrativa? As propostas didáticas conseguiram desnaturalizar olhares estudantes/professora para as relações étnico-raciais?

2.2 O PERCURSO COM OS ESTUDANTES

Para dar início ao trabalho em sala de aula, pensei em diversas perguntas a fim de levar os(as) estudantes à apropriação do contexto histórico que envolve o tema da escravidão, tais como: os estudantes estabelecem relações entre o racismo e a escravidão? Do privilégio com a escravidão? Eles estabelecem relações entre experiências familiares e as histórias contadas no livro? Os estudantes compreendem o conceito de diáspora a partir de novas formas de ser, agir e pensar no mundo? Os alunos conseguem perceber que, além do sofrimento, existem lutas diárias, novos elos afetivos e vínculos familiares? Essas perguntas direcionaram as primeiras aulas ainda presenciais, assim como as minhas anotações no diário

de campo, e foram reaparecendo ao longo do ano nos encontros virtuais. No entanto cabe ressaltar que as aulas virtuais não foram desenvolvidas com tanta profundidade devido à situação dramática que o mundo enfrentava no ano de 2020, em face da pandemia do COVID-19.

O conjunto de aulas, iniciado em fevereiro de 2020, teve momentos desafiadores. Tanto criar possibilidades para que os estudantes pudessem se encantar com a leitura do livro *O Caminho de Casa*, envolvendo-se de forma sensível com cada personagem. Quanto trabalhar elementos da escravidão no Brasil, utilizando-se dos personagens criados pela autora e reinterpretados para realidade brasileira. Nesse contexto pretendia-se introduzir a história brasileira de maneira compreensível para os alunos, estabelecendo relações significativas para o nosso presente. A experiência dos personagens literários representou o fio condutor dessas aulas iniciais. Destacou-se a complexa rede de relações que se conecta com a próxima geração, tecendo, portanto, contextos sociais e evidenciando impactos de preconceitos raciais ao longo do tempo.

As aulas foram divididas em etapas dedicadas a algumas temáticas significativas para os diversos personagens do romance, representando situações de discussões a partir de critérios de observação preestabelecidos que orientaram as minhas anotações no diário de campo, constituindo, ao final, um conjunto de dados para analisar e tentar responder à pergunta da pesquisa. Foram seis etapas: a primeira teve como objetivo identificar os saberes prévios dos estudantes acerca da História e pensar sobre a importância das relações étnico-raciais que atravessam toda a nossa história. Essa experiência originou um vídeo e um *podcast*; a segunda foi a apresentação e a contextualização da obra *O Caminho de Casa*, e da autora Yaa Gyasi; a partir da terceira etapa foi planejada a atuação dos estudantes para trabalhar primeiramente suas leituras; a quarta foi o momento de construção de um *site* colaborativo; a quinta foi introduzir os estudantes na linguagem da animação, a partir de exercícios; e a sexta e última etapa foram as cartas dos estudantes sobre a animação *Ponhamo-nos a Caminho*. A terceira etapa foi interrompida pela pandemia e seguiu no formato do ensino remoto, dando-se continuidade às etapas seguintes.

Dessa forma os alunos foram convidados a pensar sobre esse passado da escravidão e sobre o passado que não foi superado no presente e segue manifestando-se por meio da opressão, da desigualdade e do racismo. Acredito que a percepção dessa faceta contribui para uma educação antirracista, pensando o racismo como uma questão das relações entre brancos e não brancos. Com isso, pretendi que cada aluno pudesse trazer para análise situações de seu contexto sócio-histórico, ampliando os horizontes conceituais de como este contexto se

construiu, estabelecendo diálogo com textos literários (GIL *et al.*, 2017). A minha preocupação no planejamento das aulas foi marcada pela triangulação entre as relações étnico-raciais, processos históricos que estão ligados a demandas do presente e um texto literário. Essa triangulação permite-nos repensar o lugar de cada um na sociedade, porque as relações étnico-raciais não são conteúdos, mas práticas sociais vivenciadas diariamente.

No próximo capítulo, analiso cenas vivenciadas em aula com os estudantes. É importante destacar que o desenvolvimento das etapas teve a ocorrência da pandemia de coronavírus como obstáculo, fazendo com que a parte digital ganhasse mais espaço na construção do trabalho coletivo. A exemplo de Seffner (2019), que busca elaborar “um mapa para encontrar caminhos, rumos, alternativas”, apresento aqui caminhos e trilhas na tentativa da realização de um projeto que foi surpreendido pela pandemia de COVID-19, representando uma ruptura com aquilo que havia sido planejado (SEFFNER, 2019, p. 22).

3 CAMINHO SE CONHECE ANDANDO

O título escolhido para este capítulo é um trecho de uma canção do compositor paraibano Chico César e dialoga com o título do livro, pois penso que meus alunos percorreram um caminho a partir das situações de ensino que foram se construindo. O objetivo deste capítulo é analisar o *ensinar*, a experiência da prática em sala de aula com os alunos, a partir de cenas de aula relacionadas com alguns conteúdos da disciplina escolar de História. Provocar o estranhamento nas aulas de História a partir do uso da obra literária *O Caminho de Casa* foi um dos objetivos desta proposta de ensino.

O capítulo está organizado a partir de minhas reflexões sobre como a triangulação entre os conceitos acerca das relações étnico-raciais, os conteúdos de História e um texto literário emergiram no trabalho com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O ponto de partida para esta reflexão são as falas dos estudantes, e por isso os subtópicos receberam como título frases faladas por eles durante as aulas, constituindo cenas de aula. O ano de 2020 foi o meu segundo ano como professora dessa turma. De forma geral, o grupo era agitado e sempre encontrei dificuldades em aprofundar as discussões. Nas reuniões de conselho de classe, percebi que essa não era apenas uma dificuldade minha. Contudo, apesar de ser um grupo dispersivo, diversos alunos mostraram interesse pelo assunto e trabalharam com elementos fundamentais da história brasileira colonial.

3.1 “A HISTÓRIA NUNCA ACABA... ELES CONTAM UMA HISTÓRIA QUE ACABOU O RACISMO, SÓ QUE NÃO ACABOU, PORQUE AINDA EXISTE MUITO RACISMO”

Com o intuito de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da História e de transformar a sala de aula em um lugar de escuta, propus uma atividade em dupla que consistia em entrevistar o outro a respeito das seguintes perguntas: O que é História para você? A História tem alguma influência na sua vida ou na vida das pessoas? Na sequência foi solicitado que um estudante gravasse o depoimento de um colega de turma em relação às respostas para essas duas perguntas.

Destaco a fala da estudante Alice³², pois nela fica evidenciado o processo percorrido e as suas reflexões sobre o presente. Seu depoimento foi muito significativo e, naquele início de proposta de trabalho, indicou que eu estava no caminho certo. A estudante começou trazendo

³² Os nomes dos estudantes foram preservados e são indicados aqui em forma de pseudônimos.

uma perspectiva da História como um processo: *“História para mim é uma coisa que as pessoas contam e dizem que terminou. Dão um ponto final. Só que não é bem assim, porque a História nunca acaba...”*. A atividade proposta, que abriu espaço para as afirmações iniciais de Alice, vai ao encontro do que propõe Seffner (2019), tendo em vista que o autor afirma que é importante que, em cada aula de História, o professor acrescente elementos que possibilitem que os estudantes percebam-se como sujeitos da História. Dessa maneira, eles poderão qualificar-se para também serem sujeitos, assumindo, assim, não apenas sua própria realização histórica, mas também a das estruturas que estão postas ao redor (SEFFNER, 2019, p. 24).

Alice segue:

[...] Para mim é muito difícil de lidar, já foi mais difícil, porque eu cresci na favela, onde eu sofria muito racismo pela minha cor, pelo meu cabelo, por ser quem eu sou. Isso afetou muito em mim quando eu era menor, eu ouvia calada isso. Mas agora com essa idade que eu estou, eu já percebi que eu não preciso mais ficar calada para o racismo. Que eu posso falar, eu posso abrir a minha boca e dizer o que eu penso e quem eu sou e ter orgulho da minha cor, da minha raça. A minha raça e a minha cor é uma coisa que eu vou levar para a vida e eu nunca vou deixar ninguém falar dela.

Nesse trecho parece-me que, em um primeiro momento, Alice assume os pontos de vista dos brancos e, quando se torna adolescente, começa a se questionar, e assim o racismo transforma-se em uma questão e não apenas em um fato social presente. Então, a partir do momento em que isso se modifica, sendo agora uma questão que tem a ver com ela mesma enquanto sujeito, ela toma decisões diferentes e coloca: *“eu gosto da minha cor, eu gosto do meu cabelo, eu gosto de ser quem eu sou.”* Ela demonstra, no seu processo de crescimento, o processo que uma criança passa em relação ao racismo e consegue na adolescência refletir sobre esse assunto e tomar decisões importantes para sua vida inteira.

Além do depoimento da Alice, foi produzido pelos estudantes um conjunto de áudios com a resposta de cada um para os mesmos questionamentos. Na análise dos elementos que perpassaram as falas gravadas pelos estudantes, formatadas em *podcast*, de forma geral identifiquei o foco no indivíduo e nas compreensões de si enquanto sujeitos históricos que fazem parte de um processo contínuo. Nos relatos, eles colocam-se no meio da História e entendem que aquilo que a História conta tem relação com a sua identidade. As falas dos estudantes me ajudam a pensar sobre os estudos de Luis Fernando Cerri (2001) que, ao analisar o conceito de consciência histórica e os desafios da didática de História, traz contribuições do autor Rüsen para a reflexão acerca deste conceito. De acordo com o campo da educação histórica, todo ser humano tem consciência histórica em algum nível. Segundo

Rüsen, ela é composta pela interpretação das lembranças e da atribuição de significados à experiência humana vivida no tempo. A construção de uma narrativa acerca dessas experiências constitui a consciência histórica. Nesse sentido ela é de fundamental importância, pois essa consciência estrutura o ser frente à sociedade e a si.

Nesta perspectiva, a estudante Ana, ao conceituar a História, utilizou as seguintes palavras: acontecimentos, situações e pessoas. Estas mesmas palavras podem ser lidas respectivamente como fatos, contextos e sujeitos históricos, todos elementos que marcam o passado, entendendo a História como algo fundamental para conhecer a nossa ancestralidade e os nossos laços familiares. Num outro depoimento, a estudante Eduarda aprofunda as percepções de Ana, pois ela traz elementos morais para a reflexão. Ela diz “[...] *ela (a História) pode influenciar de uma boa maneira ou não, isso parte das nossas atitudes.*” A partir desse depoimento, poderíamos entender o espaço escolar como um lugar onde narrativas históricas de sujeitos de outros tempos e de outros lugares podem ser reelaboradas de forma positiva e podem ajudar a construir uma sociedade mais inclusiva.

Joan Pagès (2015), ao enfatizar a necessidade de uma formação crítica da juventude, destaca o papel da escola, e, em especial, o ensino de História pautado nas questões da atualidade. Para o autor, a escola deve tornar-se um espaço social e organizacional que possibilite aos estudantes aprendizados e vivências em democracia. Dessa forma, eles poderão aprender sobre isso, sendo capazes de também intervir conscientemente “na construção de uma sociedade cada vez mais democrática, plural, tolerante, dialógica, justa e solidária” (PAGÉS, 2014, p. 14).

Os outros depoimentos não se diferem muito significativamente dessas percepções apontadas acima. Vale ainda destacar que um dos estudantes incluiu o futuro em sua tentativa de conceituar História, e que o último depoimento da estudante Rafaela traz a ideia do conhecimento de si enquanto construção histórica. Diz ela: “*Se você não conhece as suas culturas, as suas raízes, o que você conhece da vida? Então, para mim, a História é tudo que existe e tudo que vai existir*”.

Escutar os estudantes ajudou-me a pensar que a maioria das falas não foram traduzidas para a realidade social, diferentemente da fala de Alice, a primeira estudante, que entendeu o valor da história para a construção do pensamento reflexivo. Isso me fez refletir sobre a dificuldade de realmente escutar o que o estudante quer dizer. Como eles trazem frases já elaboradas, é difícil identificar o que eles realmente têm interiorizado tanto em termos de aprendizagem quanto de conhecimento teórico histórico.

3.2 “VOCÊ NÃO PERCEBE PORQUE VOCÊ É BRANCO!”

A partir das movimentações ocorridas na atividade iniciais, ainda na primeira etapa de desenvolvimento das aulas que consistia em pensar sobre a importância das relações étnico-raciais que atravessam toda a nossa história, propus problematizar o racismo no Brasil e motivar os alunos a pensarem sobre o passado da escravidão e sobre o passado que não foi superado e permanece no presente por meio da opressão, da desigualdade e do racismo, acreditando que esse movimento promove uma educação antirracista. Ao mesmo tempo, ficava sem saber como me colocar frente a esse tema como professora branca.

Busquei sensibilizar os alunos para a compreensão de eventos históricos enquanto processo iniciado no passado, vivenciado no presente e com forte influência no futuro. Fiz questionamentos que lhes possibilitariam identificar o racismo estrutural na sociedade brasileira, tais como: “Você percebe o racismo aqui no Brasil? Onde? De que jeito?”. Após as perguntas, um silêncio instalou-se na sala de aula até que foi rompido por um e outro estudante que respondeu: “*O racismo está em todos os lugares!*”. Em seguida, diferentes estudantes passaram a citar lugares onde eles identificavam que existia racismo: “*no ônibus, na rua, na escola, no trabalho*”. Alguns relataram situações em que presenciaram uma pessoa sofrendo racismo. Nesse momento de debate, nenhum(a) estudante compartilhou uma situação narrando-a em primeira pessoa. A estudante Alice, que havia gravado a sua fala sobre a sua história de vida e sobre o racismo ficou em silêncio. Um aluno branco disse que nunca havia presenciado alguém sofrendo racismo, então uma aluna negra disse: “*isso porque você é branco!*”

Fiquei observando a movimentação que marcou o fim dessa aula. O tempo de aula passou rápido, a sensação foi de que não houve tempo suficiente para problematizar as falas e os silêncios, a fim de pensar, junto aos estudantes, sobre o racismo como uma questão que envolve as relações entre brancos e negros. Jorge Larrosa³³ promove uma reflexão interessante sobre o tempo e a temporalidade na sala de aula. Muitas vezes temos a impressão de que não há tempo, de que estamos sempre correndo contra o tempo. Tudo é fracionado e interrompido. Nunca se permite verdadeiramente dar tempo ao tempo, possibilitando que exista o tempo de errar, o tempo de pensar, o tempo de acertar, o tempo para fazer novamente. Mesmo que, atualmente, alguns modelos escolares prezem pelos resultados, para o autor, a

³³ Documentário *O Ofício de Professor – Abecedário de Educação*, com Jorge Larrosa Bondía. Direção: Adriana Fresquet, Grupo CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ. Brasil, 2016. 70 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4> Acesso em: 14 set. 2020.

tarefa da escola ainda continua a de ser "um local onde se pare o movimento acelerado, perpétuo e agitado". (LARROSA, 2016).

Na aula seguinte, utilizei como ponto de partida a frase expressa por alguns estudantes na última aula, "O racismo está em todos os lugares", para iniciar uma discussão sobre racismo estrutural. Escolhi esta frase pronunciada por alguns estudantes porque ela sintetizava a ideia do conceito de racismo estrutural que eu queria aprofundar com a turma. A partir daí foi apresentado o vídeo *Você sabe o que é o racismo?*, feito por diversos intelectuais negros³⁴. As relações produzidas ao longo da discussão permitiram-me concluir que, conforme também afirma Djamila Ribeiro, "o racismo no Brasil tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, confunde todos os brasileiros, vítimas ou não vítimas do racismo" (RIBEIRO, 2019, p. 17). A mesma autora indica que, para que se compreenda as questões raciais no Brasil, é necessário que seja feito um debate estrutural. Além disso, é essencial que se exponha a perspectiva histórica, começando pela compreensão da relação entre a escravidão e o racismo. Além de mapear as consequências desses fatos, a autora indica que é importante, também, pensar nos benefícios econômicos que esse sistema proporcionou à população branca ao longo da história ao mesmo tempo em que a população negra era tratada como mercadoria e não tinha acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 9). Pensando nesses aspectos, indaguei aos alunos: "por que existe um Movimento Negro?". De acordo com Djamila Ribeiro (2019), há muito tempo esse movimento busca debater o racismo, observando-o como a base das relações sociais estabelecidas e como a raiz das desigualdades e dos abismos. A autora pontua o racismo como uma questão que não é apenas um "simples ato da vontade de um indivíduo", mas também um "sistema de opressão que nega direitos" (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Quem deseja entender o mundo historicamente sempre pensa em processos sociais, tendo em vista que não é possível excluir nada que foi vivenciado, não é possível apagar, anular ou suprimir nada do que aconteceu. A História é uma construção, feita de sujeitos, por isso a decisão de trabalhar com Literatura e História, pois falar do sujeito torna a História viva, e um contexto histórico ausente de sujeitos é uma História árida, meramente factual.

A história da escravidão não termina com um contrato de abolição e com uma assinatura. Isso marca um momento. O romance histórico de Yaa Gyasi buscou dimensionar o impacto da escravidão na vida de homens e mulheres ao longo de oito gerações. Assim,

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4&t=28s>. Acesso em: 25 fev 2019

procuro, a partir da Literatura, mostrar como as gerações narradas são afetadas pela escravidão ao longo do tempo de formas diferentes.

3.3 “MAS ISSO ACONTECEU DE VERDADE, PROFESSORA?”

Estruturei essa análise reflexiva das cenas a seguir desta forma: primeiramente apresentarei a situação de aula, aprofundando a descrição dos elementos constitutivos em sala para, posteriormente, buscar o aporte teórico para análise. Nesse sentido, Hayden White (1994) e Paul Ricœur (1997) foram fundamentais para a compreensão desse contexto, pois abordam a questão do pensamento histórico, relacionando uma suposta realidade objetiva e a percepção subjetiva dos envolvidos na tentativa de reconstruir acontecimentos passados. Outro ponto de reflexão para lançar outro olhar sobre a minha sala de aula é a relação dos estudantes com a professora e o saber/saberes que envolve o livro escolhido e as tramas da primeira geração de cada personagem. Para essa reflexão, apoio-me no conceito de construção de um espaço psíquico de aula que a autora Claudine Blanchard-Laville (2005) chama de *invólucro psíquico na classe*³⁵ que será abordado no próximo subcapítulo.

Iniciei o trabalho com a seguinte pergunta à turma do 9º ano: “Quem gosta de ler livros?”. Um grande silêncio instalou-se, e logo os estudantes trocaram olhares entre si. Para o meu alívio, do fundo da sala, uma aluna recém-chegada levantou a mão, seguida de outros três, que demonstraram interesse por leitura. Ótimo! Já eram 4 estudantes!

No primeiro momento, os estudantes do 9º ano assustaram-se com a ideia da leitura de um livro de quase quinhentas páginas. Mesmo sabendo que a maioria deles não iria ler o livro completo, a estrutura da obra permitia ler apenas a história de um personagem, e isso poderia trazer a possibilidade de eles se identificarem com as histórias. Apresentei a proposta aos alunos e sugeri uma dinâmica em grupo. Cada dupla responsabilizou-se por dois capítulos da obra, que representavam duas biografias geracionais. O formato da obra contribuiu nesse sentido, pois cada personagem podia ser entendido de forma independente.

³⁵ Entrei em contato com o conceito *invólucro psíquico na classe*, da autora Claudine Blanchard-Laville, durante o Seminário Internacional Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História – Ana Zavala, promovido pela Professora Juliana Alves de Andrade (NEPHECs/UFRPE) e a Professora Carmem Gil (LHISTE/UFRGS), realizado entre 31/10/2020 a 03/07/2021, de forma remota. Durante o seminário cada professor produziu um artigo orientado pela Ana Zavala. Este subcapítulo e o próximo, *O Invólucro da Aula*, são frutos desta experiência de escrita de análise da própria prática de ensino, processo de escrita que foi acompanhado pela autora Ana Zavala. O conceito de invólucro psíquico me ajudou a compreender e a escrever sobre o momento de rompimento entre o que eu achava que os estudantes deveriam fazer, falar e sentir e o que, efetivamente, eles estavam apresentando como impressões da leitura do livro *O Caminho de Casa*.

Formulei as seguintes questões: como o livro é estruturado? Que significado a escravidão tem na vida das pessoas? Logo em seguida, apresentei a proposta da leitura de um livro que decorre sobre oito gerações, dizendo que desse modo entenderíamos o que isso significa na vida de cada um. Procuraríamos entender, também, como é o impacto da escravidão na vida dos sujeitos/personagens, observando esse impacto na alma da pessoa e as consequências que o impacto externo também traz para essas pessoas. Congelar a História em um momento torna-a sem sentido, pois ela não termina, não é linear. Por isso é necessário discuti-la, contextualizá-la nos mais diversos sentidos.

Para transformar o meu projeto pedagógico em práticas cotidianas escolares, organizei, junto aos estudantes, as apresentações da leitura proposta. Escolhi os quatro estudantes que anteriormente tinham expressado gosto pela leitura para serem os primeiros a apresentarem a sua compreensão acerca da obra. Fiz um roteiro de perguntas sobre o personagem de cada um e pedi para produzirem um desenho ou um poema para socialização. Durante a semana, as alunas Luana e Eduarda procuram-me após a aula para compartilhar pinturas de aquarela e reflexões acerca dos personagens, o que me deixou muito empolgada com o trabalho. A aluna nova, Eduarda, surpreendeu-me com a relação profunda que ela estabeleceu com a sua personagem literária, demonstrando uma boa capacidade reflexiva nos trabalhos escritos.

Quando chegou o grande dia dos ciclos das apresentações, infelizmente o início foi caótico, pois os estudantes não sabiam o que falar, ou mesmo como iniciar. Além disso, o contexto não contribuiu: havia muito barulho da avenida externa à escola, era um dia quente de verão, e a turma estava mais agitada do que o comum. Luana, a primeira aluna a se apresentar, amou a leitura, assim como a sua personagem, e fez um grande esforço para trazer os mínimos detalhes. A situação da Luana fez-me lembrar das minhas primeiras dificuldades como professora recém-formada, quando recorri diversas vezes a uma antiga professora dos estágios para buscar orientação e conselhos. Luana tentou reproduzir toda a narrativa do livro, o que tornou a apresentação muito demorada, e com isso a turma se dispersou. O que fazer? Interferir e deixar a aluna que mais se empolgou com a leitura ainda mais estressada ou deixar a aula seguir com sua apresentação? Nenhum outro estudante tinha lido o capítulo em questão, e assim a maioria não prestou atenção na fala da Luana. Além do mais, escutar o outro falar por 20 minutos era sempre uma tarefa desafiadora para aquela turma, então optei por deixar a aula seguir.

A situação melhorou na segunda apresentação, pois fiz interferências pontuais com perguntas ao perceber o nervosismo da estudante antes da sua fala. As respostas apresentadas

frente às questões por mim levantadas estruturaram a fala da Eduarda, e ela demonstrou segurança e domínio sobre a leitura. Nesse momento, a sala inteira ficou em silêncio. A aluna terminou lendo seu poema inspirado na personagem, de sua própria autoria, e assim a apresentação da Eduarda tornou-se sucinta e esplêndida!

Esse momento talvez tenha salvado a aula, pois na sequência das apresentações o estudante Leandro não demonstrou envolvimento e compreensão sobre sua personagem, o que me deixou muito frustrada. Ao definir a personagem Esi, a qual havia sido tirada à força de sua aldeia africana, jogada num calabouço escuro e sujo com milhares de outras mulheres desconhecidas, estuprada por um soldado britânico e levada para outro continente longe de tudo aquilo que era conhecido por ela para ser escravizada, o estudante caracterizou-a como “uma menina curiosa”. Curiosa? Fiquei decepcionada com sua definição, porque esperava mais sensibilidade dele, dada a trajetória da personagem. Percebi que a dor da Esi não havia sido dimensionada por ele, que estava apresentando. Diante da profundidade do assunto, flexibilizei o cronograma e retomei a aula falando sobre essa personagem, dedicando uma aula inteira a Esi, a fim de gerar uma discussão em torno da leitura do Leandro, que tanto me inquietou na última aula. Essa personagem era de fundamental importância para a compreensão do processo de escravização dos povos africanos, pois Esi representa a primeira geração que perdeu o seu local de nascimento e tudo que era conhecido até então para ser desembarcada como escravizada e objeto de compra e venda. Aqueles que leram e os que não tinham lido ficaram muito impactados com a história da Esi. Pareceu-me que muitos conseguiram se imaginar no lugar da personagem e dimensionar minimamente a dor em nascer livre e de repente perder tudo. Surgiram perguntas como: “*mas isso aconteceu de verdade, professora? A Esi existiu?*” e nasceu, assim, o diálogo entre História e Literatura.

Esi é uma personagem de um romance, mas quantas mulheres africanas podem ter vivido uma experiência semelhante como aquela narrada no livro? Ricœur, ao refletir sobre a dicotomia entre o modo narrativo do tempo vivido e o modo narrativo do tempo imaginado, levanta as seguintes questões: “[...] que significa o termo “real” aplicado ao passado histórico? Que estamos querendo dizer quando afirmamos que algo “realmente” aconteceu?” (RICŒUR, 1997, p. 242). Essa dicotomia está expressa na questão formulada por meu aluno: “*mas isso aconteceu de verdade?*”. Senti-me insegura ao responder essa pergunta a ele. Será que um aluno de 15 anos conseguiria compreender conceitos como tempo vivido e tempo imaginado? Essas foram as questões iniciais que eu me fiz enquanto professora, mas logo senti que a aprendizagem acerca dessa problemática é do professor. Quando iniciei a caminhada da docência, busquei os elementos teóricos que foram significativos na minha

formação para os planejamentos das minhas aulas, e eles me alimentam para recriar continuamente a minha prática. Essa reflexão entre o planejamento anterior e o percurso em sala de aula constrói a minha aprendizagem enquanto professora. Para tanto precisei reelaborar alguns conceitos utilizados por Ricœur (1997) e White (1994). Nesse sentido busquei alguns elementos-chave para minha análise em relação à questão “*Mas a Esi existiu de verdade?*”. Como Hayden White, e mesmo Ricœur, responderiam a essa pergunta?

No livro *Trópicos do Discurso*, Hayden White coloca que

[...] de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p. 98).

Retomando a questão inicialmente pensada sobre como Hayden White responderia à pergunta do meu estudante, penso que ele diria: não existiu de verdade, mas poderia ter existido. Talvez não com esse nome, talvez não naquele lugar. Ainda em diálogo com Hayden White, podemos afirmar que “[...] a distinção mais antiga entre ficção e história, na qual a ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como a representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o *real* comparando-o ou equiparando-o ao *imaginável*.” (WHITE, 1994, p. 115). Em outras palavras: a realidade humana constrói-se ao produzir imagens acerca dela. Por isso pode-se dizer que a imaginação é um elemento fundamental tanto nas aulas de História quanto na vivência diária de cada um. É ela que dá forma aos estímulos externos físicos e/ou psicossociais. White aponta que, ao seu ver, a imaginação literária é uma fonte de vigor e renovação para a História enquanto disciplina. (WHITE, 1994, p. 116). Voltando, então, para a questão formulada pelo meu aluno, é possível afirmar que a potência do personagem fez o estudante sentir a profundidade do significado do passado.

Levar a ficção intitulada *O Caminho de Casa* para a sala de aula permitiu-me pensar como a Literatura pode ser rica no meu ensino de História, já que essa obra narra de forma extraordinária e visceral os desdobramentos da diáspora africana. Na minha formação escolar, nenhum(a) professor(a) de História apresentou-me uma obra literária como ferramenta de estudo da disciplina, as aulas estavam sempre centradas no conteúdo dos livros didáticos. Hoje percebo que, para além de datas e fatos, a História é feita por sujeitos, fatos e emoções, e penso que eu só consegui despertar o interesse dos estudantes do ensino fundamental na medida em que eles se emocionaram com as diversas narrativas. Tanto a Literatura quanto a

História são narrativas que muitas vezes se aproximam e trazem uma “pintura imaginária do passado” (RICŒUR, 1997, p. 247) a partir de seus diferentes métodos de produção.

Concluo com a sensação que a diversidade das narrativas utilizadas em sala de aula pode enriquecer significativamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Percebi, assim, que o momento da socialização da leitura com a turma e as conversas e questões envolvendo os diversos personagens afetou os estudantes de alguma forma. Algo os tocou. A História tornou-se viva!

3.4 O INVÓLUCRO DA AULA

Neste subtópico investigarei alguns momentos singulares que emergiram na aula, analisando mais de perto as atividades de três alunos: Luana, Eduarda e Leandro. O que diferencia um do outro, e o que os três têm em comum? Para essa abordagem, apoiar-me-ei no conceito de construção de um espaço psíquico de aula que Claudine Blanchard-Laville (2005) chama de *invólucro psíquico* da sala de aula.

Luana destacava-se por ser uma aluna participativa, questionadora e sensível a questões sociais. Ela não representava uma liderança na turma, mas quando expressava seu posicionamento nas discussões em sala, a turma sempre a escutava com muito respeito. Era possível perceber, também, que ela sempre estava acompanhada de algum livro de literatura juvenil. Desde a apresentação da proposta, ela expressou interesse pela leitura e, nas aulas seguintes, mostrou-se impactada com a trajetória das duas primeiras personagens narradas no livro. Nos intervalos de aula, Luana me procurou para compartilhar trechos do livro que haviam chamado sua atenção e que ela gostaria de expressar em aquarela.

No dia da apresentação, ela se mostrou bastante nervosa, e a sua vontade de contar tudo que havia lido, somada à minha falta de explicação de como deveria ser a comunicação oral, fez com que apenas eu estivesse prestando atenção na sua fala, e o caos tomou conta da sala. Claudine Blanchard-Laville traz para a análise de uma situação de ensino a noção de *invólucro* que, nas palavras da autora, seria “uma espécie de continente criador do *espaço psíquico* da classe, um continente dinâmico e organizador das turbulências psíquicas desse espaço” que configura uma sala de aula (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 263).

O conceito de *invólucro psíquico* pode ser tomado como uma ferramenta interessante na compreensão desta turma. Como já mencionado anteriormente, era um grupo com dificuldade de concentração e quase sem participação colaborativa. Sempre tive problemas em organizar o grupo e fazê-los voltarem sua atenção para a sala de aula. Já conhecendo o

descompromisso do grupo, a estudante não alimentou expectativa antes da sua apresentação. Tive a nítida sensação de que a aluna preparou a sua apresentação para mim, desconfiando da falta de leitura dos outros. Pensei que o roteiro que havia elaborado para eles seria suficiente para guiá-los no seminário, mas tudo indicava que não. Claudine Blanchard-Laville denomina a função *continente do professor*: “a sua capacidade de acolhida e de transformação dos elementos psíquicos e emocionais desorganizados, desvinculados, brutos, para torná-los um pouco mais toleráveis; em suma, a capacidade do professor de metabolizar os elementos negativos que lhes são dirigidos.” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 264)

Tentei reorganizar a turma a partir da experiência desafiadora que tivemos com o primeiro trabalho da Luana. Assim, as minhas intervenções na apresentação da aluna Eduarda foram mais pontuais, procurando dar suporte à sua fala. Eduarda, um dia antes de sua apresentação, entrou diversas vezes em contato comigo para esclarecer dúvidas sobre cada pergunta do roteiro, e assim ela me mostrou seu empenho. Mesmo assim me surpreendi com a profundidade de suas reflexões e com a sua desenvoltura durante a apresentação, apesar de, nas aulas anteriores, ter parecido bastante tímida. Após a apresentação, senti que ela ficou orgulhosa de si por ter conseguido compartilhar com a turma o que tinha aprendido. Além disso, um vínculo de confiança entre a Eduarda e eu, enquanto professora, estabeleceu-se naquele instante. Nessa oportunidade percebi que a estudante conquistou seu espaço na turma. Como esse era seu primeiro ano na escola, as suas relações ainda não eram sólidas e tranquilas. Consegui interferir de uma forma que gerou sustentação, sem diminuir o que a aluna tinha preparado, pois, com as perguntas norteadoras, ela reorganizou a sua fala, superou a sua timidez e empolgou os outros com a emoção ressoando nas suas palavras. Essa situação pode ser relacionada ao que afirma Claudine Blanchard-Laville, que

[...] a partir do olhar do professor que “inspira confiança”, o estudante recupera uma integridade narcísica e se assegura de seu sentimento de identidade. Assim, o professor, numa fase transitória, é tornado depositário, por parte do estudante, do reconhecimento de sua identidade. Esse sentimento de integridade narcísica é lido pelo aluno em particular no olhar do professor (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 271).

A apresentação da Eduarda não foi apenas significativa para ela, mas pareceu-me que a turma toda conseguiu perceber como as minhas intervenções ajudaram na narrativa da aluna, e assim o grupo ficou atento, numa atitude colaborativa.

Ao contrário das estudantes mencionadas anteriormente, Leandro não fez nenhum contato comigo antes da apresentação. Ele se colocou “de qualquer maneira”, demonstrando pouquíssimo envolvimento com a leitura e um descuido com o exercício. Além da atividade

oral, seu trabalho escrito expressava a mesma falta de cuidado. Ao pensar a sala de aula e o ofício do professor, Jorge Larrosa incluiu a palavra ‘descuidado’ para refletir acerca da relação do professor com os estudantes em relação aos trabalhos apresentados. Jorge Larrosa diz:

[...] acho que é possível (porém difícil) manter esse velho gesto pedagógico, esse velho gesto de professor, de rejeitar alguns escritos ou algumas intervenções dos estudantes e dizer “*tens que lê-lo outra vez*”, ou “*tens que escrevê-lo outra vez*”, ou “*tens que pensá-lo melhor*”, mais devagar, mais atentamente, com mais cuidado. (LARROSA, p. 125, 2019).

Larrosa menciona que o descuido e a distração do estudante representam a falta de compromisso em se tornar responsável sobre a sua aprendizagem. Aluno distraído é um aluno desatento, e um aluno desatento é um aluno sem presença em sala de aula (LARROSA, p. 125, 2019). Pensando junto com Larrosa e Claudine Blanchard-Laville, o invólucro refletiu-se, sobretudo, no aluno Leandro. Ele é um bom aluno, mas não conseguiu romper as barreiras psíquicas que o grupo traz. Esse momento fez-me sentir uma enorme frustração com o resultado de seu trabalho, pois não poderíamos seguir para a segunda geração sem sentir que a turma tinha se aproximado minimamente de elementos que eu considerava essenciais para nossa aula de História com Literatura.

Na aula seguinte, iniciei falando que havia ficado muito frustrada em saber que ninguém tinha lido a parte da Effia e da Esi para acompanhar a apresentação de Luana, Eduarda e Leandro. Trouxe para o meu discurso as palavras de Yaa Gyasi, a fim de criar uma paisagem do passado ambientado em Gana, retratando como era a vida antes da Esi ser sequestrada e depois que ela foi escravizada. A turma ficou impactada e senti que estavam novamente comigo. Os estudantes que tinham lido a parte que eu estava narrando sentiram-se à vontade para tomar a palavra e trazer contribuições em relação ao que eu trazia. Parecia que até a compreensão desses estava mais amadurecida. Tive a impressão de que aqueles estudantes que ainda não estavam sensibilizados com a proposta de trabalho ficaram reflexivos. Lembro-me de uma aluna falar o seguinte: “*nossa, professora, dessa forma que você está falando eu fiquei até arrepiada*”. Isso relevou que meus alunos estavam presentes! Minha fala instaurou um clima psíquico didático positivo no espaço da sala de aula. Claudine Blanchard-Laville denomina *transferência didática do professor* essa força modeladora que senti quando retomei a palavra para revisitar as narrativas acerca das personagens da primeira geração. Nas palavras da autora, “[...] essa transferência didática instaura no espaço da classe uma atmosfera psíquica singular, no interior da qual se desenvolvem os movimentos do

pensamento e da aprendizagem dos alunos” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 234). Em relação ao discurso do professor, Claudine destaca que “[...] o enunciador não se contenta em transmitir um conteúdo, mas realiza um ato de linguagem e, em virtude disso, produz uma ação afetada por uma força dita ilocutória mais ou menos intensa” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 234). Isso me mostra o quanto aquela intervenção foi essencial para envolver a turma novamente nas aulas e na leitura.

Nessa intervenção, busquei trabalhar com os estudantes o que estruturou Effia e Esi enquanto primeira geração. Nasceram ambas na África Ocidental e fazem parte de uma grande transformação africana em que um povo africano (Fanti) ajuda a força colonial britânica a escravizar outro povo africano (Axânti). A partir daí, os que foram para o Atlântico perdem a sua identidade, e assim é forjada uma nova identidade. Essa reconstrução começa no navio negreiro. A identidade africana é perdida e os seus fragmentos são reelaborados e reconstruídos num contexto de aprisionamento. Há sofrimento do início ao fim. Esi separa a vida em dois momentos: antes de ser escravizada e agora. O agora dela não termina nunca, pois tudo o que ela vivencia enquanto escravizada não é a vida dela. Ela não tem perspectiva de futuro ou sonhos, vive apenas o momento em termos de sobrevivência, nada a motiva a viver.

As próximas gerações do romance que estudaríamos estavam agora separadas pelo Atlântico. Escrevi no quadro o conceito de Diáspora Africana e expliquei que a segunda geração, diferente da primeira, começava a reagir ao cativo. A busca é salvar a próxima geração, desejando que tenham uma chance de ser livre. No debate com os estudantes, após contextualizar os fatos, as histórias dos personagens, a partir de suas perspectivas e especificidades, busquei trabalhar o conceito de liberdade e de diáspora a partir dos eixos – saberes históricos e subjetividades –, observando os seguintes questionamentos: os estudantes compreendem o conceito de liberdade no contexto histórico? O quanto qualificam a liberdade e se mostram sensíveis frente às experiências de outros seres humanos? Os estudantes compreendem o conceito da diáspora a partir de novas formas de ser, agir e pensar no mundo? Os alunos conseguem perceber que além do sofrimento existem lutas diárias, novos elos afetivos e vínculos familiares?

Ao final, pedi para o Leandro reler o texto da personagem Esi e para refazer sua ficha. Esse foi um pedido de difícil aceitação hoje em dia, pois os alunos estão acostumados a ter respostas rápidas, com pesquisas rápidas na internet, contudo solicitei mesmo assim, pois acredito que a escola é um lugar em que é possível repetir, refazer, reler, reescrever e, como afirma Larrosa, um lugar “onde se pode começar de novo, onde se pode voltar atrás”

(LARROSA, p. 125, 2019). Após a minha aula sobre a Esi, Leandro refez a ficha de leitura e, na sua reescrita, percebi alguma aproximação com a personagem Esi, e o que mais havia chamado a sua atenção foi “*o fato dela ter uma meia-irmã desconhecida por ela e que sua mãe escondia esse segredo dela*”, por isso ele definiu a personagem como “*forte e dedicada a querer saber sobre a sua meia-irmã*”. Ao refazer, Leandro demonstrou mais apreço pelo exercício de pensar sobre a leitura da personagem.

Os encontros que estavam sendo desenvolvidos infelizmente foram interrompidos no dia 19 de março de 2020, quando as aulas presenciais na rede estadual de ensino foram suspensas em função da pandemia do coronavírus. Assim, as aulas precisaram ser reelaboradas devido à suspensão das aulas na escola, e os encontros foram repensados para o formato de educação remota emergencial. Ao reelaborar as aulas, foi proposto aos alunos a criação de um site colaborativo na plataforma Google Sites, e cada grupo ficou responsável pela criação de uma página. Após a página inicial, havia um conjunto de páginas com títulos que indicam os personagens de cada grupo. De acordo com a leitura, os estudantes precisavam estabelecer relações com o contexto histórico, destacando emoções. Foram dadas duas possibilidades de produção: escrita de um texto ou gravação de um áudio com descrições e aproximações sobre o seu personagem.

A proposta do site colaborativo contou com a participação de nove alunos em uma turma de vinte e nove, e infelizmente a baixa participação na modalidade on-line se deu em todas as disciplinas e turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da escola. Do outro lado da tela, temos as mais diversas situações: alunos entediados, condições de estudos pouco adequadas, baixa qualidade de internet, dificuldade em utilizar as ferramentas tecnológicas, aumento da demanda em tarefas domésticas e até mesmo desinteresse. Em função dessa realidade, o site colaborativo contou com as primeiras produções de textos, poema, desenhos, vídeos e *podcasts* dos estudantes e funcionou como um meio pelo qual demos visibilidade às apresentações que cada dupla faria presencialmente. Esse trabalho não foi concluído, e os textos produzidos por eles não foram colocados em discussão em sala de aula. No entanto é importante evidenciar a dedicação de alguns alunos com as suas produções e os pontos de contato entre as histórias narradas por Gyasi e a subjetividade do(a) estudante. Por isso ele compõe o percurso expresso na *trilha de estudo* que será apresentado no próximo subcapítulo.

Apesar de, no ensino remoto, perdermos a percepção da movimentação dentro da sala de aula, surpreendeu-me que, no ambiente virtual, alunos que pouco se expressavam ficaram muito mais falantes e participativos do que presencialmente. Essa foi apenas uma primeira

impressão. Certamente surgirão pesquisas acerca dessa ruptura vivenciada mundialmente no ano de 2020 pelos estudantes de todas as etapas educacionais.

3.5 TRILHAS DE ESTUDO

Trilhas de Estudo é um espaço virtual criado permeado por momentos/paradas que nos conduzem à minha tentativa de apresentar o ensino para as relações étnico-raciais que partiu do diálogo entre História e Literatura. Neste tópico apresento minha dimensão propositiva, que é composta por um conjunto de situações de ensino que utiliza uma obra literária como ponto de partida. O meu trabalho propositivo parte do entendimento de que o conteúdo histórico se entrelaça com os personagens de ficção, apresentando, assim, para os meus estudantes, um passado cheio de seres humanos com caminhos, descaminhos, sofrimentos e alegrias.

A palavra propositiva traz a ideia de propor algo e, no lugar de *proponer*, eu gostaria de *expor* o meu processo criativo com os estudantes, apresentando tudo aquilo que passou, aconteceu e me tocou na experiência com o uso de Literatura nas aulas de História. “É isso que faz o professor: pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo sobre o que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação as nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos” (LARROSA, RECHIA, 2019, p. 182). As *Trilhas de Estudo* não configuram um caminho a seguir por outros profissionais, mas pretende ser inspiração, pois o nosso percurso de estudos e descobertas não foi linear. Idas e vindas, conexões e desestruturações perpassaram os exercícios realizados com os estudantes. Nem todos os exercícios chegaram a resultar em produtos finais, mas fazem parte da composição da dimensão propositiva apresentada.

Encontro nas palavras de Larrosa aquilo que considero mais importante em uma dimensão propositiva: o seu caráter público. Ele diz:

O público significa o âmbito da aparição, o âmbito em que os seres humanos aparecem uns diante dos outros, se fazem visíveis uns aos outros, se expõem uns aos outros, respondem uns aos outros. Nesse sentido a sala de aula se constitui como um espaço público, quando nela o mundo, e o saber, e os textos, e as matérias de estudo, se apresentam em público [...] e também quando cada um dos que estão ali torna público o que sabe, o que pensa, o que lê. Digamos que em cima da mesa da sala de aula há que se expor, em primeira instância, os textos que materializam os assuntos a tratar (os que constituem a matéria de estudo), mas que também há que expor, em segunda instância, as relações que cada um estabelece com esses assuntos, com esses textos e com essas matérias (LARROSA, RECHIA, 2019, p. 189).

A ideia de converter a minha experiência de ensino e pesquisa em algo público, me fez destacar algumas situações que marcaram esse percurso para serem acessadas por meio de um QR Code que leva para um [site](#)³⁶. O *site* não é apenas resultado de um processo, mas resultante de experiências múltiplas e também representa as estratégias criadas para enfrentar a ausência de alunos em parte da pesquisa, embora há partes valiosas com a participação deles. Por isso, cada parada da trilha de estudo pode ser compreendida como acessos por meio dos quais estou anunciando e convidando o(a) leitor(a) a conhecer meus processos de criação, como professora, com os estudantes (Figura 1).

Figura 1: Imagem para acessar por QR Code a dimensão propositiva: Trilhas de Estudo



Fonte: A autora (2021)

³⁶ <https://trilhasdeestudo.com.br/>

O primeiro *exercício de pensamento*³⁷ com a turma proporcionou a construção de um *podcast* e de um vídeo com os depoimentos dos estudantes que foram analisados no primeiro tópico desse capítulo. Nessas produções eles expressam a sua compreensão inicial do que significa História para eles. Esse trabalho significou o ponto de partida positivo frente ao projeto. Senti-me profundamente conectada com os meus alunos, saindo satisfeita desse encontro e com a certeza de que as aulas sairiam muito bem.

Como relatado anteriormente, durante o ensino remoto, na tentativa de produzir uma relação reflexiva com os estudantes por meio da tecnologia, propus a construção de um *site* colaborativo para socializar desenhos, textos, vídeos e *podcasts* produzidos a partir das aprendizagens dos alunos sobre os personagens da obra *O Caminho de Casa*. No entanto, essa atividade foi interrompida, funcionando o *site* colaborativo como um primeiro lugar de encontro virtual e acervo das produções elaboradas pelos estudantes. Essa etapa de trabalho foi incluída no *site Trilhas de Estudo* na parada “O Livro”. Depois, para introduzir a linguagem da animação, retornei ao material já produzido sobre as biografias do livro, a fim de levar os estudantes a exercitarem o que eles estavam aprendendo, assim como motivá-los a apropriar-se do conteúdo desse livro, o qual eles estavam manipulando desde o começo do ano.

Esse movimento de reutilizar o material que eles já tinham produzido sobre a história lida teve justamente a intenção de oportunizar um momento em que eles pudessem revisitar a obra, como uma forma de repetir o que já tinha sido visto, com o intuito de fazer surgir algo diferente. Acredito que, em sua prática, a professora deve repetir, usar evidências, pistas do caminho que os estudantes já percorreram sobre uma mesma história. Não precisamos produzir excesso de materiais. Podemos nos desdobrar observando as mesmas coisas de diversos lugares e momentos.

³⁷ A noção de exercício de pensamento está presente tanto no livro “*Esperando não se sabe o quê*”, de Jorge Larrosa (2018), quanto no livro “*P de Professor*” do mesmo autor em diálogo com Karen Rechia. Jorge Larrosa diz: “Os exercícios escolares devem conceber-se como ginásticas da atenção. [...] Do que se trata é de chamar a atenção, de segurar a atenção, de disciplinar a atenção, de criar sujeitos atentos. E atentos, sobretudo, ao mundo (LARROSA; RECHIA, 2019, p.175). Ou seja, exercitar o olhar, a atenção nos detalhes e a presença. Na terceira parte do livro “*Esperando não se sabe o quê*”, no tópico “*De Experiências e Exercícios*”, essa ideia é exemplificada com frases como: “não vá tão rápido, olhe mais atentamente, fixe-se nos detalhes, não se distraia, não diga qualquer coisa, trate de dizer com precisão o que vê, detenha-se um pouco mais, olhe outra vez, pense, diga-me o que pensa, pense o que diz, procure relações, ponha sua sensibilidade e inteligência em relação ao que vê, mobilize suas recordações, preste atenção a suas emoções, trate de defini-las e de expressá-las com clareza, veja mais devagar, demore no que faz, escreva, leia o que escreveu, comente com os outros, escute os outros, pense mais devagar, pense outra vez, volte a olhar” (LARROSA, 2018, p.393). Busquei perseguir essa noção de exercício de pensamento em cada parada/momento das *Trilhas de Estudo*, e por isso as palavras “experiência” e “exercício” formam um par e, juntas, têm força nesse trabalho.

O curta-metragem de animação “*Ponhamo-nos a Caminho*” envolve as três paradas/momentos seguintes da dimensão propositiva: *storyboard*, trilha sonora e cartas aos estudantes.

Na animação os personagens caminham através do tempo e das gerações. O título “*Ponhamos a Caminho*”³⁸ é o título de um texto de Jan Masschelein³⁹ mencionado muitas vezes no livro *P de Professor*. “Caminho” é uma palavra que se destacou neste trabalho. No artigo intitulado *E-ducando o olhar*, Masschelein discorre sobre o caminhar como um novo olhar. O autor diz:

Pode-se dizer que caminhar é deslocar o olhar (ou seja, deixar uma posição, exposição) ao longo de uma linha arbitrária, um trajeto que ao mesmo tempo existe (e é recapturado) e abre caminho para novos olhares (sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação).[...] não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. [...] não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos) (MASSCHELEIN, 2008, p.39).

Jan Masschelein traz a ideia de caminhar como estar “fora de posição”, pensar o caminhar como modos educativos de se relacionar com o presente, estar presente para que o caminho submeta a nossa alma.

3.5.1 ANIMA: Ponhamo-nos a caminho

[...] O ânimo seria algo assim como o modo de "estarmos em tom" com o mundo, ou sintonizados, com o ofício e, através do ofício, com o mundo (LARROSA, RECHIA, 2019, p. 44).

Animar-me foi um dos desafios diante deste contexto pandêmico. Dentro de um contexto de desânimo, a arte foi um veículo para buscar inspiração e alegria. Os trabalhos artísticos presentes ao longo do percurso deram vida e ânimo para enfrentar os desafios que foram surgindo, “colocando-me no tom” para habitar esse lugar chamado investigação. A animação, que também é chamada de *anima*, me fez pensar no verbete *ânimo*, do livro *P de Professor*, no qual Jorge Larrosa e Karen Rechia colocam a questão do ânimo como elemento de composição para refletir acerca do ofício do professor. Larrosa diz:

[...] O que mais gosto, no entanto, é a aula, a possibilidade que a aula deve sair de ti e de se conectar com outra coisa, de estar submerso em outra coisa. Mesmo assim há

³⁸ MASSCHELEIN, Jan. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Org.). A pedagogia, a democracia, a escola. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 9 – 26.

³⁹ Jorge Larrosa menciona o quanto o encontro com o professor belga Jan Masschelein o fez refletir sobre o que quer dizer ser professor e como suas aulas e maneiras de ser professor estão atravessadas pelas ideias de Masschelein em relação à “educação como atenção e exposição ao mundo e pesquisa em educação como formação e transformação de si mesmo” (LARROSA;RECHIA, 2019, p. 244).

uma espécie de magia no que acontece em uma sala de aula, a magia da presença (LARROSA: RECHIA, 2019, p. 46).

No projeto que foi planejado, a presença teria um papel central, a exemplo da teatralização dos personagens, da produção coletiva da animação, dos seminários, contudo todas essas atividades tiveram de ser readaptadas ao espaço virtual. A pandemia impôs uma situação escolar inteiramente nova para todos os professores. Por isso, no meu caso, a falta de presença sufocou a criatividade e o fluxo das aulas.

Antes da suspensão das aulas presenciais, estavam programadas oficinas de animação com um grupo de cinco alunos do projeto que demonstraram interesse em participar, assim como um trabalho com toda a turma do 9º ano em conjunto com a disciplina de Artes para a pintura de uma parede da escola com padrões gráficos presentes nos tecidos *Kente* dos povos Axânti, presentes na obra *O Caminho de Casa*. No entanto, com a necessidade de se cumprir o isolamento social, os alunos envolvidos com a proposta de animação apresentaram diversas dificuldades no sistema remoto de aulas, inviabilizando a continuidade da proposta colaborativa.

Diante dessa realidade, o andamento da produção e a criação da animação ocorreu com uma participação mínima dos estudantes, contrário ao que havia sido planejado antes da pandemia, mas essa participação se deu de forma indireta a partir de diálogos que busquei estabelecer por meio do aplicativo do WhatsApp. Esse foi o recurso mais eficiente na comunicação, pois a maioria dos estudantes não tinha acesso a computador. Além desse recurso, tivemos algumas aulas síncronas. Um terço da turma participou dos encontros virtuais com entusiasmo e interesse. Os outros 20 estudantes pouco se pronunciaram. Apesar de não ter contado com a participação direta da turma em sua produção, pensei ser essencial propor um exercício sobre a linguagem da animação com os estudantes, pois considero que ser professora significa produzir conteúdo com os estudantes, mas também fazer o mesmo de forma isolada. Um fazer está ligado ao outro, os dois não precisam ser visíveis, mas eles precisam ser exercitados.

Para tornar as vivências dos personagens romanceados mais próximas dos meus estudantes, optei por utilizar o material *Releitura do Romance de Yaa Gyasi*, elaborado pelo grupo de extensão, como já foi mencionado, para elaboração do roteiro, do *storyboard* e, finalmente, da animação.

O *storyboard* - esboço das ilustrações desenhadas em sequência com o propósito de pré-visualizar o curta-metragem -, a criação dos desenhos dos personagens e o cenário contou

com a ajuda da ilustradora Nádía Moya⁴⁰. Já a animação dos desenhos foi produzida pelo meu professor de animação Jacob Faria, da escola LápisLab, que nas aulas ajudou-me a elaborar o roteiro.

Pretendia trabalhar com os estudantes, na etapa de desenvolvimento da animação, a complexidade da produção de um *storyboard*, assim como a definição de personagem para, posteriormente, dar movimento aos desenhos e produzir imagneticamente a passagem do tempo expresso pelas sucessivas gerações, essência da estrutura do romance *O Caminho de Casa*. Minha ideia era estudar essas diferentes linguagens, enfatizando seu processo de produção, e não trabalhar somente o conteúdo ou levar a animação pronta. Quando vemos uma animação, não temos ideia de todo o trabalho e dos processos que envolvem animar um desenho. O *storyboard* é uma peça fundamental para pensar o processo da animação. Mas sem estar junto com eles não foi possível explorar essa linguagem. Nesse sentido, a ilustradora gravou um vídeo contando para os(as) estudantes seu processo de criação do *storyboard*, e o animador deu uma aula síncrona de introdução à história da animação. Ao final da aula foi proposto aos estudantes o exercício de contar uma história apenas com um desenho e pensar junto com eles a ideia do processo da transposição da linguagem escrita para uma linguagem imagética. Por isso o *storyboard* está presente nas *Trilhas de Estudo*.

Apesar de não pertencer à área do desenho, eu sempre fui fascinada pelo universo da animação e, por muitos anos, participei do festival Anima Mundi, na cidade do Rio de Janeiro. O festival aproximou-me desse universo e possibilitou-me sonhar com isso. Essa linguagem pode aproximar os jovens de forma empática as épocas diferentes porque envolve o universo do lúdico, da ficção. Além disso, a animação é uma arte que traz o campo dos sonhos para o mundo acordado.

Quando criamos diversas cenas animadas, constatei que as barreiras entre o texto escrito e a sua compreensão diminuíram. Dessa forma, pretendi proporcionar um movimento, dando um outro tipo de vivacidade ao livro de Yaa Gyasi, buscando entrelaçar as diversas histórias com o passado e diluir, assim, as fronteiras por meio de imagens que provocaram e sensibilizam para a questão das nossas relações étnico-raciais. Por essas razões escolhi como trilha sonora a música *Sonhos*, do rapper Renan Inquerito. A animação também é constituída por essa música. Trabalhamos com personagens oprimidos, assim como, com jovens, que, muitas vezes, colocam nos sonhos a única possibilidade de saída de uma situação e quem sabe

⁴⁰ Graduada em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo (USP). É ilustradora de livros há mais de 10 anos, aquarelista e trabalha com projetos de animação.

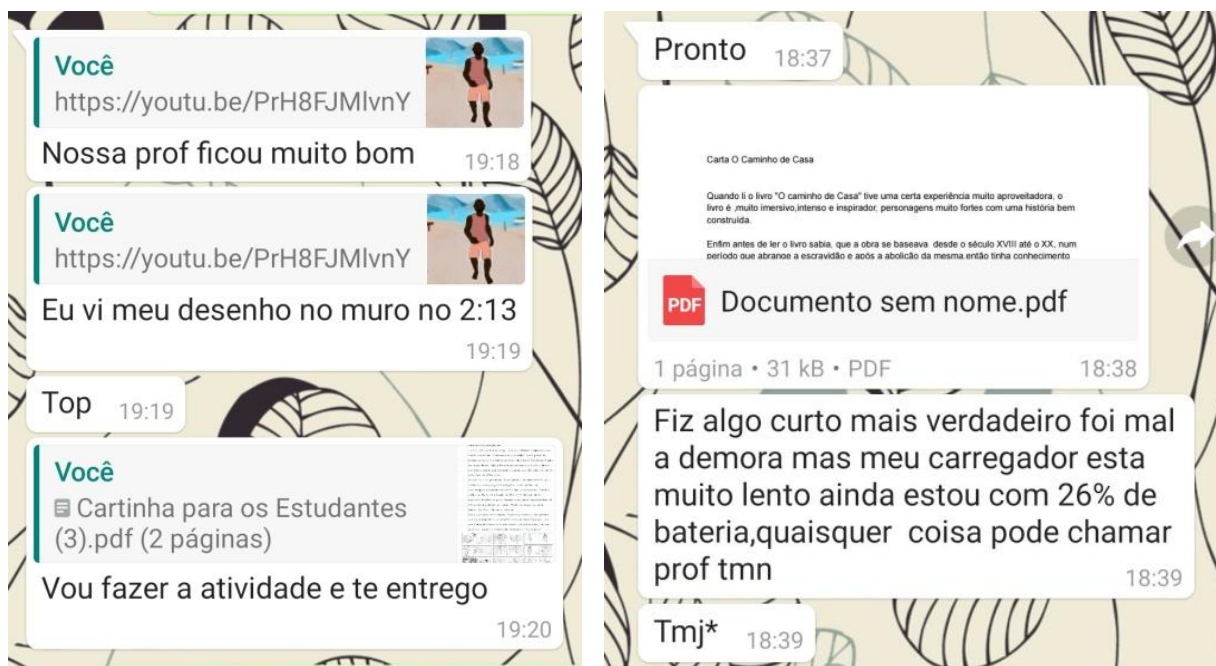
uma futura realização. O sonho como elemento de entusiasmo para se chegar ao futuro faz parte da juventude tanto dos personagens narrados como dos meus estudantes.

A animação estava pronta, mas, agora, como fazer para chegar aos estudantes que não eram mais meus alunos? A saída foi enviá-la a eles com uma carta.

3.5.2 Cartas aos Estudantes

Escrevi uma carta e a encaminhei via WhatsApp para seis dos meus estudantes⁴¹ após a conclusão da animação, em maio de 2021. Esse aplicativo foi fundamental nas aulas não presenciais para manter e fortalecer os meus vínculos com os estudantes. Aqueles que haviam participado do projeto no ano passado já não eram meus alunos, pois tinham ingressado no Ensino Médio em outras escolas. Mesmo assim, quatro estudantes responderam ao meu pedido e me enviaram suas cartas com avaliações finais. O forte laço desenvolvido com alguns alunos evidencia-se pela mensagem encaminhada pelo meu aluno Joaquim (Figura 2).

Figura 2: Print-Screen de mensagens em aplicativo de telefone celular



Fonte: imagem pessoal (telefone celular)

⁴¹ Dos nove estudantes que participaram do projeto durante o ensino remoto, apenas seis haviam preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Enviei a última etapa do trabalho apenas para esses seis estudantes, considerando-se a natureza ética da pesquisa.

O estudante Joaquim finaliza a sua mensagem do WhatsApp com a frase “tamo junto”. Como professora, emocionei-me profundamente com essas duas palavras, pois Joaquim expressou, dessa forma, o seu envolvimento com o nosso projeto. A alegria expressa por descobrir a sua arte na animação mostra-me a importância de envolver e qualificar todas as manifestações dos alunos referentes às problematizações levantadas em sala de aula. Esse foi o meu propósito na carta que enviei para meus alunos (Figuras 3 e 4):

Figura 3: Carta enviada aos estudantes (Parte 1)

Florianópolis, 12 de maio de 2021

Querido (a) Estudante,

Criei junto com dois amigos (Jacob e Nádia) a animação que vocês assistiram: "Ponhamo-nos a caminho" como parte do estudo do livro *O Caminho de Casa*, da autora Yaa Gyasi. Alguns de vocês leram todo o livro e outros leram a história de um dos personagens que compõem a genealogia das duas primeiras gerações da Effia e Esi.

No ano de 2018 participei de um projeto na Universidade que trabalhou com a seguinte pergunta: como seriam os personagens descendentes da Esi que nasceram nos Estados Unidos se tivessem nascido no Brasil? Assim pensamos possíveis trajetórias para homens e mulheres descendentes de africanos e criamos os nomes: Maria do Socorro, José, Sebastião, Maria de Jesus, Raiane.

Para o projeto da animação, fizemos primeiro o storyboard que é um rascunho que mostra como acontecerá cada uma das cenas da animação a ser criada. Ele serve para ilustrar quadro a quadro o desenrolar da história. Ficou assim:



Figura 4: Carta enviada aos estudantes (Parte 2)



Como vocês podem perceber, a animação não ficou exatamente igual ao storyboard, pois foi necessário simplificá-lo para facilitar a produção da animação que ainda assim demorou 4 meses para ficar pronta. A ancestralidade é o fio que une os diferentes personagens.

Como narrativa escolhemos a música do rapper Renan Inquerito SONHOS, porque na medida em que sonhamos e criamos expectativas tem-se condições para dar-se um passo. No livro percebermos que a partir da segunda geração de pessoas escravizadas, a busca é salvar a próxima geração desejando que tenham uma chance de ser livre.

Agora é com vocês:

Gostaria que vocês me escrevessem uma cartinha com uma pequena reflexão acerca do trabalho que iniciamos lá no início do ano passado com o livro *O Caminho de Casa*. Como o livro, as nossas conversas e a animação interferiram no seu jeito de pensar sobre o racismo e as relações raciais no seu dia a dia.?

Então, a questão colocada para os estudantes foi: como o livro, as nossas conversas e a animação influenciaram no seu jeito de sentir e compreender as relações étnico-raciais no presente? Lendo e refletindo sobre as quatro cartas que recebi, destaquei três categorias que emergiram na reflexão dos alunos: racismo/presente, superação/futuro e Literatura/História como uma possível abordagem do passado. A seguir comentarei, a partir dessas perspectivas, as ideias recorrentes e ausentes nos textos dos meus estudantes.

Racismo/presente

A categoria racismo/presente apareceu nas quatro cartas recebidas. A estudante Eduarda refere-se ao racismo da seguinte forma: *“Mesmo que hoje em dia a sociedade tenha evoluído, ainda é possível ver o preconceito e até mesmo escravidão ainda presente.”* Já Luana identifica no caos social atual uma forma de racismo. Ela diz: *“Infelizmente este caos está em praticamente todo lugar, muitas vezes ele está acontecendo na sua frente e você não pode fechar os seus olhos e se calar, quando você faz isso você só colabora para o caos ficar cada vez mais forte.”* O aluno Joaquim, por sua vez, expressa de forma empática a questão racial: *“Com o livro pude sentir na pele o racismo, o medo e a perseverança dos personagens. Foi algo inacreditável. Senti altruísmo por alguém que eu mal conhecia”*. Alice inicia sua carta escrevendo que o racismo é algo muito pesado. Ela se coloca frente ao racismo da seguinte forma: *“[...] esse livro me deu forças que eu nem sabia que existia dentro de mim, nasceu aquela Alice que olha pra cara do racismo e diz assim: EU SOU UMA MENINA DA PELE PRETA e tenho muito orgulho da minha história”*.

Os excertos das cartas apresentados acima evidenciam que os estudantes reconhecem o racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira. O objetivo do meu trabalho foi evidenciar as questões relacionadas à problemática étnico-racial. Pelo que eu pude perceber a partir dos textos dos meus estudantes, eles têm os pés ancorados no presente e entenderam que a nossa sociedade brasileira ainda precisa caminhar muito para superar os seus problemas raciais.

Superação/futuro

Essa categoria apareceu em três cartas. Alice expressou a sua fé no futuro de forma mais enfática. Pareceu-me que ela se vinculou profundamente com a questão da ancestralidade e, com orgulho, refere-se à força que as gerações anteriores tiveram para modificar o seu entorno social. O tom de sua carta é de esperança e resiliência. Ela reafirma a importância de se imaginar em outro lugar social, buscando um país mais justo e equitativo. Além de sonhar, ela expressa a necessidade de transformar passo a passo esse sonho em realidade, em oposição à sua família biológica que, segundo ela, ficou estacionada no sonho. Diz ela: *“Sonhar é muito lindo. Acreditar que a gente pode fazer nossos sonhos não serem só sonhos e que podemos fazer nossa história ser diferente é muito maravilhoso. Essa animação me fez pensar no que eu quero para mim, nos meus sonhos. Me trouxe realidade, amor pela arte, me fez querer abrir as asas e voar, tantos sonhos que tenho para realizar, tantas coisas*

lindas que o mundo pode me proporcionar.” Eduarda destaca que as mudanças que são sentidas hoje são resultados de uma luta contínua de geração em geração. Ela coloca isso da seguinte forma: *“No final do vídeo eu senti orgulho porque podemos ver as gerações passando, os mesmos personagens finais são resultados da luta de seus antepassados, e agora eles terão a chance de fazer a mudança.* Enquanto Eduarda foca no indivíduo, Luana destaca movimentos sociais. Ela coloca: [...] *temos vozes que estão cada vez mais fortes, essas vozes são de todas as pessoas que se juntam e fazem movimentos para agir contra e acabar com esse caos no mundo*”. Nessas três cartas, evidencia-se a crença de um futuro promissor, dependendo do envolvimento e da luta de cada um.

Literatura/História como uma possível abordagem do passado

Três alunos destacam a importância da literatura para se aproximar da história brasileira de uma forma mais sensível. Identifiquei, ao longo do trabalho, que para os alunos não existe uma rígida separação entre o conteúdo histórico escolar e as histórias do nosso romance. Os limites são fluidos, mas todos percebem que a narrativa é ficcional. Luana, por exemplo, coloca-se da seguinte forma frente às primeiras personagens da obra: *“É revoltante ver a história de Effia e Esi e tantos outros personagens se repetindo... famílias sendo separadas a força, pessoas pretas sendo mortas por serem pretas*”.

Joaquim destaca, antes de mais nada, a sua própria experiência. Diz ele: *“Quando li o livro ‘O Caminho de Casa’, tive uma certa experiência muito aproveitadora [...] a obra se baseava desde o século XVIII até o XX num período que abrange a escravidão e após a abolição da mesma*”. O aluno identifica conteúdos escolares e coloca a obra no seu recorte temporal. Mas logo em seguida ainda destaca o quanto inspiradores os diversos personagens foram para ele.

Por último, destaco a fala da Alice, aluna autoidentificada como negra: *“[...] depois que eu li O Caminho de Casa e vi novamente como é a realidade de muitos negros ainda no mundo, me fez ver o quão privilegiada eu sou...”*. Se, na carta do Joaquim, é possível destacar a consciência do aluno em relação aos conteúdos escolares, Alice mostra esses limites fluidos entre Literatura e História, pois fala da obra ficcional e logo depois menciona a realidade de muitos negros hoje.

Vale pontuar que os três alunos autoidentificados brancos quase não se expressam em relação ao seu pertencimento racial. Como já foi discutido na parte teórica sobre a branquitude, ser branco é visto como “neutro”. Essa dita neutralidade está ancorada

profundamente na percepção social da maioria da população brasileira branca e configura um dos elementos que origina o racismo estrutural brasileiro.

Resta, ainda, mencionar a receptividade dos meus alunos em relação à animação. Eduarda escreveu: *“Enquanto eu assistia à animação, senti uma certa tristeza e também empatia pela personagem que teve sua liberdade tirada”*. Alice escreve: *“essa animação me fez pensar no que eu quero pra mim nos meus sonhos”*. E, por último, João disse: *“Uma boa animação, ótima fluidez, cores nítidas, cenas e música bem elaboradas. Ajudou muito a relembrar o livro.”* Os três estudantes relataram que a passagem das gerações ajudou a relembrar a estrutura da obra literária e os assuntos e atividades discutidas em sala de aula. Pareceu-me que os alunos revisitaram a aula por meio do material audiovisual criado e conseguiram visualizar o seu processo em relação aos conteúdos desenvolvidos. Dessa forma, posso afirmar que a animação foi um evocador de memórias daquilo que foi trabalhado em sala de aula e possibilitou a alguns alunos estabelecer relações com a sua própria história e sonhar com uma sociedade mais equitativa.

Posso concluir que esses estudantes, através de suas cartinhas, expressaram a sua compreensão frente ao romance e ao passado brasileiro e destacaram o sofrimento dos sujeitos escravizados, assim como a constante ameaça às suas vidas (Figuras 5 a 8). Eles pareceram entender que o racismo estrutural presente hoje e os preconceitos expressos diariamente são consequências deste passado que estava sendo analisado com a ajuda de uma obra literária. Por outro lado, ficou evidente que ao menos alguns alunos vibraram com os personagens do romance de Gyasi e sintetizaram que a situação do racismo hoje só vai se transformar com muita luta, assim como fizeram as gerações anteriores.

Figura 5: Carta da aluna Eduarda

Florianópolis, 12 de maio de 2021

Bem, enquanto eu assistia a animação, senti uma certa tristeza e também empatia pela personagem que teve sua liberdade tirada. Mesmo que hoje em dia a sociedade tenha evoluído, ainda é possível ver o preconceito e até mesmo escravidão ainda presente. No final do vídeo eu senti orgulho, porque podemos ver as gerações passando, os mesmo personagens finais são resultado da luta de seus antepassados, e agora eles terão a chance de fazer mudança (e isso já está acontecendo), e são a representação daqueles que não tiveram suas vozes ouvidas.

Eduarda

Fonte: dados da pesquisa

Figura 6: Carta da aluna Alice

Florianópolis, 19 de maio de 2021

Racismo é algo muito pesado, é uma palavra muito pesada.
Sou uma menina da pela preta. E sempre amei minha cor, meus ancestrais e minha história, mas depois que eu li O Caminho de Casa, e vi novamente como é a realidade de muitos negros ainda no mundo, me fez ver o quão privilegiada eu sou e o quão maravilhosos somos, pois depois de tudo o que passamos e ainda passamos, nós ainda estamos aqui com um sorriso no rosto lutando dia pós dia pelos nossos direitos! Esse livro me deu forças que eu nem sabia que existia dentro de mim, nasceu aquela Alice que olha pra cara do racismo e diz assim. **EU SOU UMA MENINA DA PELA PRETA** e tenho muito orgulho da minha história.

E é obvio que o racismo não acabou e acredito que sempre vai existir no coração dessas pessoas vazias por dentro. O racismo vai sempre ser a prova de quanto ainda somos primitivos! Tomara que Yaa continue mostrando para nossa raça o nosso valor.

Sobre a animação achei muito emocionante triste realidade de muitos. Fez eu pensar na minha família biológica que era cheia de sonhos e fantasias, e acabaram ficando preso "dentro da bolha" tiveram filhos pararam de estudar e os sonhos viraram só sonhos mesmo. Sonhar é muito lindo. Acreditar que a gente pode fazer nossos sonhos não serem só sonhos e que podemos fazer nossa historia ser diferente é muito maravilhoso. Essa animação me fez pensar no que eu quero pra mim, nos meus sonhos. Me trouxe realidade, amor pela arte, me fez querer abrir as asas e voar, tantos sonhos que tenho pra realizar, tantas coisas lindas que o mundo pode me proporcionar.

Alice

Fonte: dados da pesquisa

Figura 7: Carta da aluna Luana

Florianópolis, 19 de maio de 2021

É revoltante ver a história de Effia e Esi e tantos outros personagens se repetindo... famílias sendo separadas a força, pessoas pretas sendo mortas por serem pretas, desigualdade social e racial, machismo, xenofobia, o racismo.

Esse caos, parece aumentar cada vez mais, mas no meio disso tudo, temos vozes que estão cada vez mais fortes, essas vozes são de todas as pessoas que se juntam e fazem movimentos para agir contra e acabar esse caos no mundo.

Infelizmente este caos está em praticamente todo lugar, muitas vezes ele está acontecendo na sua frente e você não pode fechar os seus olhos e se calar, quando você faz isso você só colabora para o caos ficar cada vez mais forte. Não se cale! Ao ver ele, seja uma dessas vozes e ajude a por um ponto final nessa História.

Luana

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8: Carta do aluno Joaquim

Florianópolis, 19 de maio de 2021

Quando li o livro "O caminho de Casa" tive uma certa experiência muito aproveitadora, o livro é muito imersivo, intenso e inspirador, personagens muito fortes com uma história bem construída. Enfim antes de ler o livro sabia que a obra se baseava desde o século XVIII até o XX, num período que abrange a escravidão e após a abolição da mesma, então tinha conhecimento sobre o tema. O livro com certeza me ajudou de diversas formas sobre a percepção sobre racismo.

Antes achava que racismo se tratava apenas de ofensas, mas vai muito além disso, existe racismo cultural, estrutural, discriminação dentre outros. Nunca vivenciei racismo, na minha percepção, nem soube de racismo contra alguém da minha família ou amigo, seja por vergonha, medo, ou insegurança nunca soube de quaisquer discriminações de pessoas próximas a mim, infelizmente sei que muitos sofrem na internet, e fora da internet, mas como relatei nada próximo a mim.

Com o livro pude sentir na pele o racismo, o medo e a perseverança dos personagens foi algo inacreditável, senti altruísmo por alguém que eu mal conhecia. Enfim recomendo para uma incrível imersão e experiência inigualável

Joaquim

Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa foi o desejo de compreender a educação para as relações étnico-raciais nas aulas de História, a necessidade de refletir, discutir e analisar a prática docente, bem como a urgência em construir caminhos para uma educação antirracista. O processo de estudo ao longo do Mestrado permitiu, também, me reavaliar enquanto professora, enquanto ser histórico e agente no mundo.

As disciplinas cursadas no ProfHistória, as reuniões de orientação e as conversas com professores(as) que amam ensinar foram relevantes no meu processo de reflexão e de construção de uma professora mais reflexiva em relação às questões urgentes do ensino de História, tais como a educação nas relações étnico-raciais. A relação estabelecida com as professoras, com os(as) outros(as) pesquisadores(as) e com as obras fez-me pensar sobre como se constrói saberes por meio das relações. Do mesmo modo, a partir dessa relação também passei a ver a escola como um espaço de encontro, em que os saberes são produzidos a partir das relações entre as pessoas, na afirmação da vida como um projeto coletivo.

Entender a escola como um espaço de encontro implica querer focar nas relações que se estabelecem entre os estudantes e entre a professora e eles. As relações são vivenciadas diariamente, e estar atento aos acontecimentos, aos detalhes e às falas se traduz numa atenção empática e constante em todos os ambientes sociais, sobretudo na escola, já que esse espaço envolve crianças e jovens.

Nesse sentido tive muitos encontros teórico-metodológicos e didático-históricos. Todos esses encontros foram apresentados no primeiro capítulo em um profundo mergulho analítico que fortaleceu minhas análises sequenciais. Mas os encontros também aconteceram comigo enquanto professora e com meus estudantes. Percebi, ao longo do trabalho, que eles expressaram as suas posturas frente ao racismo estrutural e à convicção de que o nosso cotidiano pode ser transformado. Eles se encontraram com uma das maiores dificuldades da sociedade brasileira atual, que é a forma como as relações étnico-raciais estruturam-se em nosso país, pautadas no racismo.

Para mediar nossos encontros na escola e abordar as relações étnico-raciais como uma experiência em que sujeitos históricos sentem, cantam, choram e trabalham, busquei uma aliada, que é a Literatura. Nas palavras de Jorge Larrosa, “o professor, portanto, é fundamentalmente um selecionador de textos (uma espécie de curador) e um inventor de exercícios” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 173). Sobre a ideia de exercício, é importante

destacar que Larrosa propõe “[...] certo deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) à ideia de exercício (como atenção ao mundo). Porque o que está se desvanecendo não é o sujeito, é o mundo e, sobretudo o mundo compartilhado” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 181). Este trabalho tem a perspectiva da transformação do sujeito e também a perspectiva de "atenção ao mundo", através dos exercícios que busquei desenvolver com os estudantes por meio da leitura da obra *O Caminho de Casa*.

Com a leitura da obra da Yaa Gyasi, foi possível sensibilizar os estudantes sobre o tema do racismo estrutural, e houve uma identificação dos estudantes com as histórias de vida dos personagens e um profundo desconforto com as situações de discriminação social que eram narradas no livro. Ao mesmo tempo, esse percurso de estudo com eles possibilitou pensar sobre a ancestralidade e as identidades dos sujeitos em termos individuais e coletivos, a partir do momento em que os estudantes correlacionavam o seu cotidiano com a história lida na obra literária.

Além de o tema ser complexo, deparei-me com a dificuldade de muitos estudantes em desenvolver a leitura literária. Foi desafiador pensar sobre o ensino de História com a Literatura, identificando suas aproximações e distanciamentos, enfatizando suas abordagens em termos narrativos, conceituais e temporais. Foi minha responsabilidade exercitar a reflexividade crítica junto aos meus estudantes, abordando a literatura lida, a História (acadêmica), as vivências e as experiências dos estudantes fazendo com que essas informações fossem complementares umas às outras. Foram pensados pontos de convergência que fundiram o texto e o contexto, complexificando as percepções de mundo dos estudantes sobre o mundo à sua volta.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao posicionamento teórico-metodológico da pesquisa, inspirado na *investigação prática da prática de ensino de história* elaborada por Ana Zavala, que apresentei no segundo capítulo. Isso exigiu que eu fizesse, permanentemente, um retorno a mim mesma, além de uma constante reflexão sobre cada dilema que me constitui como professora, a fim de compreender os sentidos do que faço em sala de aula. Aprendi que é preciso coragem e senso crítico para se propor a analisar a sua própria prática, porque é algo que ocorre entre você mesmo e a sua alma. É quando, no fundo, fica aquela sensação de que as coisas podiam ter sido de outra forma. É se abrir para conversar com seus medos, seus fantasmas, suas ilusões, seus privilégios, seus ideais. Refletir é também criar mundos possíveis. Cada momento da prática mostrou-se desafiador e, em muitas situações, surpreendente. Deste modo, o segundo capítulo configurou-se como um elo, entre os

encontros do primeiro capítulo e as reflexões que construíram o terceiro. E assim construí a conexão com aquele que viria a ser o terceiro capítulo deste trabalho.

Nas cenas de aula que constituíram o terceiro capítulo, explorei mais o diálogo entre Literatura e História. Ao narrar as aulas, fiz um testemunho dos desdobramentos frente às estratégias criadas em sala. Minhas intencionalidades estavam sempre voltadas a mobilizar a atenção dos estudantes ao mundo e à complexidade que cada personagem trazia consigo. As biografias narradas no romance de Yaa Gyasi reverberam as milhares de histórias pessoais da diáspora africana e, portanto, a noção de experiência que Jorge Larrosa (2018) traz, como tudo aquilo que nos toca, e esse aspecto foi muito importante nesse trabalho. Com essas reflexões e criações, cheguei às *Trilhas de Estudo*, por meio das quais eu quis apresentar a forma como, em cada parada, esse percurso com os estudantes foi se adensando ao longo do caminho, expressando as ressonâncias das aulas, as leituras e as experiências que foram construídas ora em momentos coletivos, ora em momentos individuais. Cabe ressaltar que a animação, uma das paradas da *Trilha*, foi o que me permitiu ter o retorno dos quatro estudantes, situação que se desdobrou em uma análise profunda. Foi através do retorno deles que cheguei à conclusão de que algo os tocou e que ocorreram aprendizagens em História.

Ao observar o percurso da história lida na obra *O Caminho de Casa*, em comparação com os percursos das suas próprias vidas, os estudantes tiveram a possibilidade de pensar mais sobre a sua concepção acerca do passado e do futuro com relação ao seu cotidiano. A interpretação crítica da obra literária permitiu perceber a potência de seu uso nas aulas de História, contribuindo significativamente para a ampliação das percepções e das perspectivas dos estudantes sobre o mundo à sua volta. Foi preciso confrontar o texto literário com o tempo presente dos alunos, ampliando seus horizontes interpretativos.

É preciso lembrar que o marco temporal desta pesquisa foi o ano de 2020, quando fomos surpreendidos por uma realidade até então nunca vista pela população atual, especialmente por aqueles que estão inseridos no contexto educacional – escolas fechadas fisicamente, população em isolamento social, ensino remoto e outros reflexos da pandemia de COVID-19 –, o que representou uma ruptura com aquilo que havia sido planejado levando-me a traçar outros caminhos que me construíram como professora diante do que o momento me apresentou. O ensino remoto levou-me a duvidar diversas vezes da minha capacidade de persistir, mas me fez enxergar potência naquilo em que somos falhos e vulneráveis, aprender a negociar o ideal com o real e, independentemente das incertezas, inventar alguns mundos para habitar. Assim sendo, insisto em dizer que esta experiência exigiu de mim, antes de tudo, uma alta capacidade de adaptação, tanto em relação à pandemia quanto em relação a lidar

com o entusiasmo de uns estudantes e com a indiferença de outros. Manter o interesse da maioria dos meus estudantes e evidenciar a relação da narrativa literária com o nosso cotidiano, objetivando aprendizado em História, foi, sem dúvidas, o maior desafio neste contexto inusitado.

Finalmente, ao formular algumas respostas possíveis à pergunta que orienta esta pesquisa, diria que a disciplina escolar de História tem um papel fundamental na estruturação do pensar do estudante e na sua leitura de mundo, ajudando a construir imagens acerca da nossa realidade e enfatizando parâmetros e percepções temporais. Confrontando-se com o passado distante ou mais recente, criamos a base para interpretar as relações que perpassam a sociedade hoje. As discriminações vistas ou sentidas no dia a dia ganharam uma nova dimensão: a dimensão histórica. Assim, para promover a educação para as relações étnico-raciais, é necessário, primeiramente, sensibilizar os estudantes para essa questão. Para isso, a Literatura é um caminho potente. Constatei que os estudantes com abertura para a linguagem artística e a leitura envolveram-se com mais facilidade nas aulas. Por outro lado, aqueles estudantes que possuíam uma relação mais restrita com a leitura mostraram dificuldades, apesar de se emocionarem em diversos momentos junto às atividades realizadas em sala de aula. Existem desafios no ensino de História que estão diretamente ligados aos próprios desafios da educação hoje, tanto no que diz respeito a proporcionar aos estudantes encontros com o gosto pela leitura quanto a desenvolver projetos interdisciplinares.

Ainda é importante registrar o quanto ensinar História com a literatura mobiliza as emoções, pois me emocionei muito ao ler o livro *O Caminho de Casa* e estabelecer relações vivas e profundas com a história brasileira. Alguns estudantes também se emocionaram ao comparar os personagens à sua própria realidade e, apesar de não ter ocorrido o mesmo com toda a turma ao ler as palavras de Yaa Gyasi, isso revela que optar pela leitura literária traz em si um risco de frustração, mas, por outro lado, traz a possibilidade de alguns estudantes descobrirem o prazer da leitura.

Além disso, finalizo refletindo sobre o título da obra *O Caminho de Casa*, que remete também ao caminho de uma professora que olha para sua sala de aula, para sua prática, e encontra dificuldades em executar esse trabalho de forma reflexiva. Essa questão incluiu compreender não só a frustração de não ter conseguido dar continuidade ao trabalho com os estudantes durante o período de pandemia, tendo em vista o formato do ensino remoto emergencial, que demandou ajustes e reelaborações das aulas, mas também a dificuldade em escrever sobre o processo que foi curto presencialmente. Esses aspectos no fundo também têm relação com o meu ofício de professora, que requer certa habilidade de fazer do pouco tempo

disponível algo simbólico e significativo e vencer as minhas expectativas, que são sempre tão altas e sonhadoras.

Observando meu percurso ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa, posso afirmar que, entre todos os aprendizados adquiridos, um dos maiores foi perceber que ser professora é encarar a frustração do mundo que poderia ser diferente. Mais do que isso, é encarar a incerteza e a instabilidade das coisas - pois, por mais que planejemos algo, sempre nos surpreenderemos ao longo da realização -, encarar nossa ação diante de adversidades, e depois lidar com elas, com o que não controlamos, e perceber quem somos nessas ações “sem planos”. Precisamos sempre de mais tempo, mas também percebemos que às vezes causamos “um estalo” na percepção dos estudantes, e apenas um instante foi suficiente para sensibilizar seus olhares e mobilizar aprendizados. Ser professora é encontrar esse lugar de criação e também de curadoria; é permitir que o outro crie a partir de sementes que são lançadas. Acredito, enfim, que ser professora é esse misto de idealismo e, ao mesmo tempo, de atenção ao que o momento está querendo dizer e está permitindo fazer para que possamos modificar a realidade que nos cerca.

Por fim, acredito que promover uma educação para as relações étnico-raciais – uma educação antirracista – nas aulas de História, em diálogo com a Literatura, significa pensar sobre o direito à existência dos indivíduos, das suas identidades (coletivas e individuais) e da ancestralidade dos povos. A estrutura literária da obra de Yaa Gyasi tornou a abordagem de uma questão tão dura, como o racismo, mais sensível e acessível aos estudantes que muitas vezes não têm o hábito da leitura, criando uma porta de acesso e entusiasmo pelo (e para) o conhecimento histórico devidamente conceituado e contextualizado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan.-jun. 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Alexandre. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174822>> Acesso em 19 jul 2020.
- BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 31 jan 2021.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **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.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF. Parecer aprovado em 11/11/2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena> Acesso em 5 abr 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa, MISTURA, Leticia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana. (org.) **Cartografia da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: a supremacia racial e o branco anti-racista. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. 2010. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf> Acesso em 15 mar 2021.

CARDOSO, Lourenço C. **A branquitude acrítica revisitada e as críticas**. In: Tania Pedroso Mara Müller; Lourenço Cardoso. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005. Cap. 3 - Epistemicídio, p. 96-124.

CONNOR, Steven Connor, **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**, São Paulo, Loyola, 1992, p. 106.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.). **A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984724618382017008> Acesso em: 25 maio 2019.

GOODMAN, Louise Marie. Gyasi, Yaa. Homegoing. New York: Knopf, 2016. **Revista Em Tese** Belo Horizonte V.22, nº3. 2016. p. 337-340. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11641> Acesso em: 25 maio 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Patrícia Godinho. Do pensar para o melhor agir: Que África os africanos querem? **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 245, p. 553-569, set./dez., 2018.

GYASI, Yaa. **O Caminho de Casa**. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad.: Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge e RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSCHELEIN, Jan. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Org.). **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 9 – 26.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação & Realidade 33(1), jan/jul 2008, p.35-48. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6685/3998>. Acesso em 24 jun 2021.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj, 2003.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M.; COSTA, W. (org.). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana. (org.) **Cartografia da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento Decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66 set.-dez.- 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Acesso em: 23 set. 2019.

PEREIRA, Nilton. **O amor em uma aula de História**: A construção de afetos e as práticas amorosas a partir de uma perspectiva histórica. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/o-amor-em-uma-aula-de-historia-ck9a6vbk000cx017n06woa1no.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

PIZA, Edith. (2002). **Porta de vidro**: entrada para branquitude. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (org.) **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1997. Tomo III.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da USP, 1994.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). **Cartografia da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Elisângela Coelho da. **A História da África na Escola, construindo olhares “outros”**: As Contribuições do Manual do Professor do Livro Didático de História do Ensino Médio. 018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432155> Acesso em: 06 jul 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Diálogos Makii de Francisco Alves de Souza**: manuscrito de uma congregação católica de africanos Mina, 1786. 1. ed. São Paulo: Editora Chão, 2019.

SOUZA, Geraldyne Mendonça. **Trajetórias da luta negra pela Educação**: Uma inspiração em Mundinha Araújo. 2018. (Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430849> Acesso em: 08 jul 2020.

TRASPADINI, Roberta. A fome, o analfabetismo e a questão racial nas raízes do Brasil. **Diplomatique Brasil**, Acervo on-line, 9 set. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-fome-o-analfabetismo-e-a-questao-racial-nas-raizes-do-brasil/>. Acesso em: 27 set. 2019.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História. 2107. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, Brasil, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173174> Acesso em: 19 jul 2020.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da USP, 1994.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. **O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade**. In: SILVA, Marcos A. (org.). História: Que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013, p. 253-276.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (org.). **Historias de la enseñanza de la historia: Relatos que son... teorías.** Montevidéo: Productora Editorial, ClaeH, 2005.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Clío & Asociados. **La historia enseñada**, v. 1, n. 12, p. 241-271, 2008.

ZAVALA, Ana. ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles. **Cuadernos Del CLAEH**. Segunda serie, año 38, n. 109, 2019.

ZAVALA, Ana. Historia de un gesto inacabado Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes. v. IX, n. 2, p. 109 – 126, Dic. 2016.

ZAVALA, Ana. Incertidumbre, otredad, subalternidad: desafíos para la práctica, herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. Secuencia no. 99, México, sep./dic. 2017.

ANEXO 1

Quadro 1: Banco de Dissertações do ProfHistória - Relações Étnico-Raciais

AUTOR / AUTORA	TÍTULO	ANO	ORIENTADOR / ORIENTADORA	INSTITUIÇÃO
GERALDYNE MENDONÇA DE SOUZA	TRAJETÓRIAS DA LUTA NEGRA PELA EDUCAÇÃO: UMA INSPIRAÇÃO EM MUNDINHA ARAÚJO	2018	RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA	UFF
ODAIR DE SOUZA	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2018	ELISONANTONIO PAIM	UFSC
ELISÂNGELA COELHO DA SILVA	A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES "OUTROS": AS CONTRIBUIÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	2018	MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA	UFPE
GIRLEIDE BARBOSA FONTES	ENSINO DE HISTÓRIA: O CURRÍCULO, O LOCAL E A CULTURA ESCOLAR COMO ELOS CONSTITUINTES	2018	CARLOS ZACARIAS FIGUEIRÔA DE SENA	UNEB
ALLAN ALVES DE SANTANA	PAN-AFRICANISMO, DESCOLONIZAÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.	2018	PATRÍCIA TEIXEIRA SANTOS	UNIFESP
BRUNO NASCIMENTO DOS SANTOS	RAÇA, RACISMO E QUESTÃO RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS	2018	ROGÉRIO DA PALMA	UEMS
ÁTILA SILVA SENA GUIMARÃES	CANTO NEGRO: AS MÚSICAS DO BLOCO AFRO ILÊ AIYÊ PARA INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR	2018	WILSON ROBERTO DE MATTOS	UNEB
EDSON GUIMARÃES DE AZEREDO	AS MUITAS VIDAS E IDENTIDADES DE CAROLINA MARIA DE JESUS: O USO DO BIOGRÁFICO E DO AUTOBIOGRÁFICO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	2018	MARCIA DE ALMEIDA GONÇALVES	UERJ
FLÁVIO BRAGA MOTA	AFINAL, QUEM SOU EU?" – A POTENCIALIDADE DA HISTÓRIA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE SABERES E SEU PAPEL NA REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	2018	SONIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY	UERJ
JOSÉ WALMILSON DO RÉGO BARROS	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2018	ELETA DE CARVALHO FREIRE	UFPE
BRUNO BARROS DA SILVA	DA AUTOBIOGRAFIA AO JOGO: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DAS	2018	LUCAS VICTOR SILVA	UFPE

AUTOR / AUTORA	TÍTULO	ANO	ORIENTADOR / ORIENTADORA	INSTITUIÇÃO
	EXPERIÊNCIAS DE MAHOMMAH GARDÓ BAQUAQUA			
ELINE DE OLIVEIRA SANTOS	A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	2018	CLÁUDIA PONS CARDOSO	UNEB
ELYNEIDE CAMPOS DE SOUZA RIBEIRO	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI n. 10639-2003- AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO “PROJETO BATUQUE” DO COLÉGIO ESTADUAL DE CRISTALÂNDIA-TO	2016	MARTHA VICTOR VIEIRA	UFT
GISELI ORIGUELA UMBELINO	APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER”: A PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO DO GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA	2018	ANA MARIA MARQUES	UFMT
SANDRA MARA VAN RYN	A QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DO JORNAL	2018	THAIS LEÃO VIEIRA	UFMT
ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DO PROFESSOR: OS DEBATES CURRICULARES NO CONTEXTO QUILOMBOLA	2016	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE	UFF
CARINA SANTIAGO DOS SANTOS	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 – 2015).	2016	PAULINO DE JESUS FRANCISCO CARDOSO	UDESC
SANDRA APARECIDA MARCHI	POR UM ENSINO DE VÁRIAS CORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA	2016	JOSÉ IRAN RIBEIRO	UFMS
JESSIKA REZENDE SOUZA	ENTRE A CRUZ E O TERREIRO: UMA ANÁLISE EM TORNO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU DO NEGRO	2016	AMILCAR ARAÚJO PEREIRA	UFRJ
CAROLINA BARCELLOS FERREIRA	“ISSO É COISA DA MACUMBA?” ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA SOBRE AS RELIGIOSIDADES AFROBRASILEIRAS EM MUSEUS DO RIO DE JANEIROS	2016	CARINA MARTINS COSTA	UERJ

Fonte: elaborado pela autora

ANEXO 2

Para explorar o conceito de narrativa, realizei um levantamento bibliográfico no banco de dissertações do ProfHistória, disponível no Portal eduCAPES⁴², utilizando, no filtro de busca, as expressões "ensino de História e Literatura", "uso de biografias" ou "imaginação histórica" e encontrei seis trabalhos como resultado da busca:

Quadro 2: Banco de Dissertações do ProfHistória - Ensino de História e Literatura

AUTOR / AUTORA	TÍTULO	ANO	ORIENTADOR / ORIENTADORA	INSTITUIÇÃO
CRISTIANE OLIVEIRA	CONTOS DA ÁFRICA LUSÓFONA: FONTES LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	2018	KEILA GRINBERG	UNIRIO
LUCIALINE DUARTE SILVA VIANA	FONTES LITERÁRIAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	2017	ANA ELISETE MOTTER	UFT
RAUL COSTA DE CARVALHO	ENSINO DE HISTÓRIA, COTIDIANO E LITERATURA: ESCRAVIDÃO E PATERNALISMO EM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS	2016	BENITO BISSO SCHMIDT	UFRGS
EDSON GUIMARÃES DE AZEREDO	AS MUITAS VIDAS E IDENTIDADES DE CAROLINA MARIA DE JESUS: O USO DO BIOGRÁFICO E DO AUTOBIOGRÁFICO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	2018	MARCIA DE ALMEIDA GONÇALVES	UERJ
FERNANDA NASCIMENTO CRESPO	O BRASIL DE LAUDELINA: USOS DO BIOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	2016	MARCIA GONÇALVES	UERJ
ALEXANDRE BARBOSA	A NARRATIVA COMO ENSAIO PARA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: ARTE E FICÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO TEMPO E DE SI	2016	SÔNIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY	UERJ

Fonte: elaborado pela autora

⁴² Disponível em em <https://educapes.capes.gov.br/> Acesso em: 12 jul de 2020.