



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

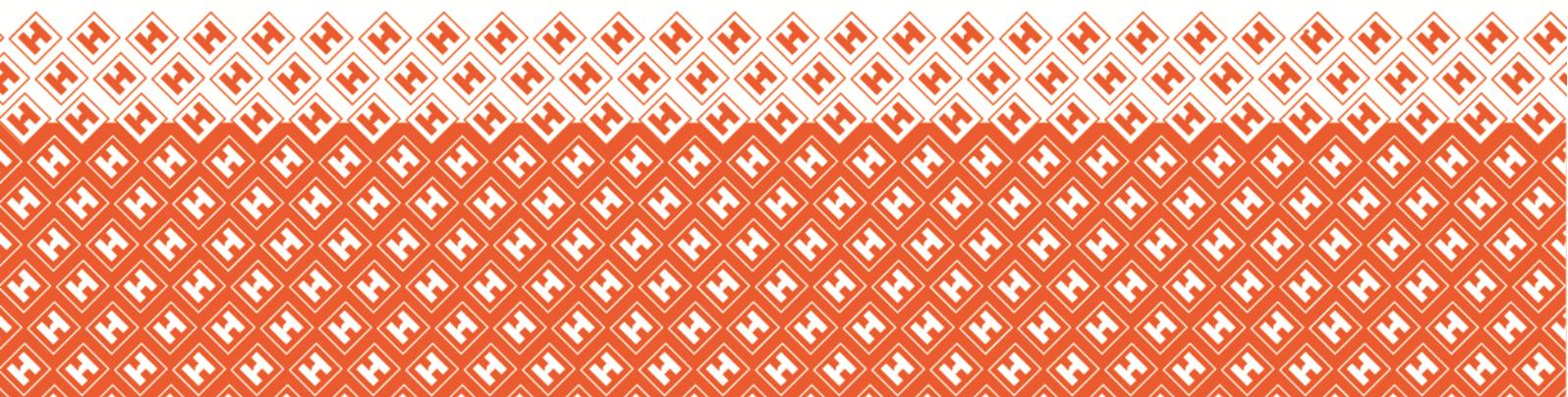
---

ADRIANA COSTA

**Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na EREER: Uma proposta de  
Ensino de História por meio do Comunitarismo de Beatriz  
Nascimento (1970-1990)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Agosto / 2022



**Adriana Costa**

**Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na ERER: Uma proposta de Ensino de História por meio do Comunitarismo de Beatriz Nascimento (1970-1990)**

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

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

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa

Porto Alegre

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**REITOR**

**Carlos André Bulhões Mendes**

**VICE-REITORIA**

**Patricia Pranke**

**DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**Hélio Ricardo do Couto Alves**

**VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**Alex Niche Teixeira**

**CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES**

**Luziane Graciano Martins**

**CIP - Catalogação na Publicação**

Costa, Adriana  
Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na ERER:  
Uma proposta de Ensino de História por meio do  
Comunitarismo de Beatriz Nascimento (1970-1990) /  
Adriana Costa. -- 2022.  
95 f.  
Orientador: Marcus Vinicius de Freitas Rosa.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Educação para as Relações  
Étnico-Raciais. 3. Beatriz Nascimento. 4. Valores  
Civilizatórios Afro-brasileiros. 5. Comunitarismo. I.  
de Freitas Rosa, Marcus Vinicius, orient. II. Título.

**Adriana Costa**

**OS VALORES AFRO-BRASILEIROS NA ERER: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE  
HISTÓRIA POR MEIO DO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO  
(1970-1990)**

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

Porto Alegre, 05 de agosto de 2022.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa

---

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz  
UFRGS/FACED

---

Prof. Dr. José Rivair Macedo  
UFRGS/IFCH

---

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe  
UEM/ProfHistória

Dedico este estudo às minhas ancestrais, intelectuais que me guiam nesta trajetória, e aos estudantes que me ensinaram a ser professora e, sobretudo, a ser uma pessoa afetuosa e comprometida com a coletividade.

## AGRADECIMENTOS

Laroyê, Exu! Eparrei, Oyá! Kaô Cabecilê!

Agradeço aos alunos e às alunas, de ontem e de hoje, que compartilharam comigo as suas inquietações e sonhos. Sem eles e elas este trabalho não seria possível, então, em especial, às “gurizadas” das comunidades da Restinga, da Cascata (morro da Embratel) e da Teresópolis.

À minha família, ao meu pai, Isac de Souza Costa, e à minha mãe, Arlene Cristina Costa, que fizeram o possível para que eu me tornasse uma pessoa íntegra. Ao meu irmão Guilherme e às minhas irmãs Liliane e Patrícia, que fazem parte de mim. Eles são o meu alicerce.

Aos meus amigos do quilombo Cristal (CTL), em especial à Camila, ao César, ao Lucas e ao Gustavo pela paciência com o meu amadurecimento e com as minhas lamentações frequentes. Agradeço pelo incentivo profissional e por serem um acorde com um lindo som que me faz lembrar que “o show tem que continuar”.

Ao Bruno pela escuta e pela compreensão das minhas ausências. Agradeço pelo carinho e pelo cuidado expresso cotidianamente enquanto eu escrevia este trabalho.

Às minhas amigas que generosamente me acolheram no magistério público estadual: Andrielly e Olenca. Com vocês aprendi sobre práticas pedagógicas, legislação, literatura e os fundamentos necessários para o café coletivo. Obrigada por essas e tantas outras partilhas que fizeram a escola ser o meu segundo lar mesmo quando os tempos eram difíceis.

Às amigas e ao amigo que conheci nas trincheiras das lutas sindicais: Maria Fernanda, Natália e Leonardo. Passamos por tantos desafios e continuamos nos fortalecendo nessa utopia que é a educação emancipatória. Sigamos bailando e sonhando juntos.

Às acadêmicas que me inspiraram com as suas epistemologias negras, Nelza Jaqueline e Greice Adriana, que surgiram repentinamente no meu caminho para me ajudar nesta jornada.

Ao Projeto Afroativos, especialmente à Larisse, pela acolhida e inspiração.

Aos colegas do ProfHistória que foram companheiros essenciais neste momento de incertezas e fizeram o calor humano ser perceptível através das telas virtuais. Um agradecimento em especial à Amanda e à Caroline, minhas companheiras de pesquisa, pela sensibilidade, partilha e opiniões valiosas.

À CAPES pela bolsa que auxiliou o desenvolvimento da pesquisa.

Aos docentes do ProfHistória pela acolhida e ensinamentos, em particular ao professor Dr. Benito Bisso Schmidt e à professora Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil pela sensibilidade quanto ao meu tempo de aprendizagem. Sou grata pela disponibilidade de vocês e pelas valorosas sugestões sobre a delimitação do meu tema de pesquisa. Ao professor Dr. Nilton

Mullet Pereira que, mesmo não cursando suas disciplinas, tive a alegria e a influência dos seus escritos.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa, pela paciência, escuta e por ter me incentivado a pensar sobre a minha prática docente.

À banca de qualificação: Dr. José Rivair Macedo e Dra. Carla Beatriz Meinerz, pela generosidade das palavras e pela enorme contribuição para a pesquisa.

Ao professor Dr. Delton Aparecido Felipe por suas palavras carinhosas durante a defesa desta dissertação.

Às professoras Dra. Claudira Cardoso e Dra. Maria Rosangela Monteiro pelas orientações realizadas ao longo da minha caminhada acadêmica e por me incentivarem a ingressar no mestrado.

“Para quem devo escrever? E como devo escrever? Devo escrever contra ou por alguma coisa? Às vezes, escrever se transforma em medo. Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são minha salvação ou minha desonra. Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é, colonialismo.”

Grada Kilomba

## RESUMO

Buscando possibilidades para a execução das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), neste trabalho, apresento uma proposta de oficina pedagógica tendo por tema central a trajetória de Beatriz Nascimento (1970-1990). Essa proposta tem como objetivo analisar a potencialidade dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2006) enquanto referenciais teórico-metodológicos para o Ensino de História que tornam evidentes os fundamentos, princípios, conceitos e valores que formam a cultura negra brasileira, assim como investigar a atuação intelectual da historiadora Beatriz Nascimento a fim de compreender a sua contribuição para a ressignificação da história do(a) negro(a) no Brasil, bem como explorar as múltiplas temporalidades da narrativa histórica com o intuito de provocar nos estudantes a reflexão sobre as referências negras do passado e sobre as suas atuações no presente e no futuro. Dessa forma, analiso a obra de Beatriz Nascimento (2018) acerca da concepção ideológica do Quilombo e evidencio a sua convergência em relação ao Comunitarismo, valor civilizatório que demonstra a continuidade histórica de luta, organização e sociabilidades dos negros e negras, que por muito tempo tiveram os seus protagonismos apagados da História do Brasil. Assim, buscando epistemologias que contribuam para a descolonização dos currículos (GOMES, 2012), proponho uma oficina pedagógica cooperativa (ANTUNES, 2012) destinada aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio na intenção de provocar a reflexão sobre as suas próprias atuações enquanto sujeitos históricos. Para tal, como problema de ensino, coloco a seguinte questão: Como a perspectiva de Beatriz Nascimento (1970-1990) sobre o comunitarismo/quilombo pode ser mobilizada no Ensino de História comprometido com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)? Concluo que o comunitarismo que se expressa no quilombo faz do quilombo um Valor Civilizatório Afro-brasileiro, sendo possível, então, mobilizá-lo sempre que estivermos ensinando sobre as mais diferentes formas de organizações e de cosmo-concepções de pessoas negras (MACHADO; OLIVEIRA, 2018).

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Beatriz Nascimento. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Comunitarismo.

## ABSTRACT

Seeking possibilities for the implementation of the *National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture* (BRASIL, 2004), in this work, I present a proposal for a pedagogical workshop with the central theme of the trajectory of Beatriz Nascimento (1970-1990). This proposal aims to analyze the potential of Afro-Brazilian Civilizing Values (TRINDADE, 2006) as theoretical-methodological references for Teaching History that make evident the foundations, principles, concepts, and values that form the Brazilian black culture. It also aims to investigate the academic performance of the historian Beatriz Nascimento to understand her contribution to the resignification of the history of black people in Brazil. In addition, it proposes to explore the multiple temporalities of the historical narrative to provoke students' reflection on the past's black references and their performances in the present and future. In this way, I analyze the work of Beatriz Nascimento (2018) about the ideological conception of quilombo and highlight its convergence with Communitarianism. This civilizing value demonstrates the historical continuity of struggle, organization, and sociability of black men and women who, for a long time, had their agency erased from the history of Brazil. Therefore, seeking epistemologies that contribute to decolonizing the curriculum (GOMES, 2012), I propose a cooperative pedagogical workshop (ANTUNES, 2012) aimed at students in the first year of high school to provoke reflection on their performances as historical subjects. To this end, as a teaching problem, I pose the following question: How can Beatriz Nascimento's (1970-1990) perspective on communitarianism/quilombo be mobilized in Educational History committed to the education for Ethnic-Racial Relations (ERER)? I conclude that the communitarianism expressed in the quilombo makes the quilombo an Afro-Brazilian Civilizing Value. Therefore, it is possible to mobilize it whenever we teach about the different forms of organizations and cosmo-conception of black people (MACHADO; OLIVEIRA, 2018).

**Keywords:** Teaching History. Education for Ethnic-Racial Relations. Beatriz Nascimento. Afro-Brazilian Civilizing Values. Communitarianism.

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	20
2.1 A História do Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais	22
2.2 Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros: O Comunitarismo e a múltiplas temporalidades históricas na prática docente	33
<b>3 BEATRIZ NASCIMENTO E O QUILOMBO COMO EXPRESSÃO DO COMUNITARISMO</b>	44
3.1 A trajetória intelectual e militante de Beatriz Nascimento	46
3.2 Porto seguro: Beatriz Nascimento e a professora na viagem Transatlântica	54
3.3 Comunitarismo: O Quilombo de Beatriz Nascimento	57
<b>4 UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO</b>	65
4.1 Traçando a rota da viagem Transatlântica: possibilidades de elaboração da oficina pedagógica	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO BUSCANDO RAÍZES NAS AULAS DE HISTÓRIA</b>	87
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	90

## 1 INTRODUÇÃO

“Tempo, tempo, tempo  
 Não temo meu ideal  
 Tudo em ti se transforma  
 E mais em ti ‘sursum corda’  
 Nada me resta, ancestral  
 A não ser tua sinuosa dança  
 De cobra, serpente coral!”  
 (Beatriz Nascimento<sup>1</sup>)

Esta dissertação de mestrado intitulada *Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na ERER: Uma proposta de Ensino de História por meio do Comunitarismo de Beatriz Nascimento (1970-1990)* é fruto da minha trajetória enquanto estudante e professora em regiões periféricas da cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A ideia inicial era construir uma proposta pedagógica alicerçada em alguns pensamentos, valores e ideais de uma pequena parcela da juventude negra porto-alegrense, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam (BRASIL, 2004). Pensei em várias alternativas, conversei com muitos jovens que tive o privilégio de conhecer e de trabalhar, porém sempre tínhamos a dificuldade de definir um tema, afinal, são tantas as possibilidades. As únicas certezas eram sobre a potência das narrativas históricas em nossas vidas e a importância da atuação dos(as) estudantes na construção dos saberes escolares. Entretanto, no momento em que ingressei no mestrado, começou a pandemia de COVID-19 e todos os planos tornaram-se inviáveis, pois a urgência era a preservação da vida de todos(as) e, para isso, o distanciamento social era necessário. Assim, após testar outros caminhos possíveis, foi nos estudos acerca da trajetória intelectual de Beatriz Nascimento que encontrei a coletividade que eu buscava. Mais do que o meu trabalho profissional, mais do que as comunidades em que me inseri, o Quilombo de Beatriz Nascimento (1970-1990) evidencia a conexão comunitária que todos nós, afro-brasileiros, traçamos em nossos caminhos.

Dessa maneira, ainda que neste trabalho seja dito muito sobre mim, quero enfatizar que foi a maneira que encontrei de ter algum ponto de partida diante do momento de pandemia em que escrevo, onde milhares de brasileiros(as) lutam pelas suas sobrevivências e são acometidos

---

<sup>1</sup> NASCIMENTO, Beatriz. Legbá. In: RATTIS, Alex; GOMES, Bethânia (Orgs.). **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Ilustrado por Iléa Ferraz. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 36.

pela precarização da economia e da saúde pública. Deste modo, em muitas ocasiões questioneei a validade desse trabalho, mas foi olhando para o passado, lembrando os momentos e as pessoas que passaram por mim que encontrei forças para concluí-lo ao perceber que não se trata de uma individualidade, trata-se de nós – afro-brasileiros – que tivemos as nossas humanidades negadas. E até hoje temos os nossos saberes, valores e percepções desvalorizados em detrimento de uma visão racionalista/eurocentrista que subjuga todas as outras formas de conceber e organizar o mundo (MACHADO; OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, assim como muitos negros e negras neste país, foi através da minha trajetória acadêmica, em choque com a minha trajetória pessoal, que fui compreendendo as nuances do racismo na estrutura social e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Durante os anos de formação acadêmica, senti como se um mundo completamente diferente do meu coexistisse e eu tivesse que aprender tudo sobre ele o mais rápido possível. Foram anos difíceis e dolorosos porque não se referia apenas a conteúdos acadêmicos, mas tudo aquilo atingia as percepções que eu tinha sobre os outros e sobre mim. A cada leitura, debate e reflexão nova, um filme sobre o passado começava a passar em minha mente, porém ele não trazia respostas, pelo contrário, originava inquietações e questionamentos. Como eu não percebi o meu distanciamento dos amigos(as) negros(as) conforme aumentava o meu grau de escolaridade? Como eu não percebi as diversas situações ambíguas que passei por ser filha de uma mãe branca e de um pai negro? Como nunca questioneei certos valores morais que eu carregava por influência dos meus avós evangélicos? Enfim, entrei com dezessete anos na Universidade achando que era um mérito individual. Cheguei com tantas certezas que foram gradativamente sendo postas abaixo, até que reconheci a minha total ignorância sobre as relações étnico-raciais e as suas implicações na profissão que escolhi.

A partir de então, decidi que deveria aprender mais. No ano de 2012, surgiu a oportunidade de trabalhar como Educadora Social em uma Organização Não Governamental (ONG) no bairro Restinga, localizada no extremo sul da cidade. Ali dei meus passos iniciais na compreensão sobre a importância do sentimento de comunidade. Andei por diferentes partes do bairro, conversando com os estudantes e com as suas famílias, majoritariamente negras, ouvi sobre a história do bairro diretamente dos seus primeiros habitantes. Ouvi sobre as suas origens quilombolas no bairro Cidade Baixa – atualmente uma das zonas nobres da cidade –, sobre as conexões com o carnaval e com as religiões de matrizes africanas. Ouvi sobre o quão foram tratados com descaso por uma política pública que tinha como objetivo “higienizar” os territórios centrais para formar uma cidade “moderna” e acolhedora para uma população branca abastada que estava em crescimento. A partir destes e tantos outros relatos e vivências, fui

entendendo que muitos conteúdos e metodologias que aprendi na faculdade não faziam sentidos para aquela comunidade onde eu estava inserida.

No ano de 2014 fui nomeada professora de História pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS), e, novamente, fui designada para uma região periférica. Agora estava trabalhando quarenta horas semanais em um dos morros da cidade, motivo pelo qual os estudantes chamam de favela, inspirados pelas comunidades cariocas, e não de vila, o que é mais comum nas comunidades carentes gaúchas. Assim, estava posto um novo desafio: ensinar História seguindo o itinerário governamental e as suas cartilhas didáticas. Eu até tinha certa liberdade de inserir alguns conteúdos, mas nada totalmente fora do trajeto delimitado e sem muitos recursos para tal. Nas aulas do primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, as relações eram desafiadoras porque os jovens não queriam saber sobre o processo de evolução humana ou sobre as Antiguidades Clássica e Oriental. A partir de muitos embates, fui percebendo as desistências dos estudantes e o meu esgotamento psíquico. Por que estou contente com uma sala de aula vazia sendo que o meu propósito é o ensino-aprendizagem desses jovens? Eu tento fazer diferente, então, onde está o meu erro? Estas foram as perguntas que me impulsionaram a fazer duas pós-graduações (uma em História e outra em Pedagogia) e a ingressar neste mestrado.

Durante estes meus dez anos de atuação docente tive momentos maravilhosos, fiz projetos pedagógicos que tenho até hoje retornos incríveis por parte dos estudantes; muitos deles ainda mantenho contato e fico extremamente feliz quando me perguntam sobre algo, seja sobre opinião política, sobre o mercado de trabalho ou até sobre os seus caminhos pessoais. Dessa maneira, aprendi que ser sincera, aberta aos sentimentos e buscar relações igualitárias são as melhores maneiras de criar relações escolares que sejam realmente significativas para eles(as) e para mim. Contudo, a minha ideia inicial era me inserir em algum grupo escolar mais consolidado nos estudos antirracistas, pois sentia que eu não estava ainda capacitada para organizar práticas e epistemologias do Ensino de História que rompessem com a categoria “negro-tema” e que evidenciasse um projeto de humanidade condizente com a cultura afro-brasileira (DORNELES; MEINERZ, 2021).

Porém, como dito anteriormente, o momento em que esse estudo estava sendo desenvolvido não possibilitava a minha interação com outras pessoas. Sendo assim, busquei auxílio na história do Movimento Negro (DOMINGUES, 2007; PEREIRA, 2011) e conheci personalidades tão potentes para a História do Brasil que só reforçam a necessidade da efetivação das políticas educacionais que visam a pluralidade cultural e o combate ao racismo. O fato de eu conhecê-las somente agora comprova, mais uma vez, o apagamento da população

negra e a emergência da prática da política curricular, orientada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), que têm como meta, dentre outra, o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, bem como o direito de expressarem seus pensamentos e as suas visões de mundo próprias.

Na esteira deste debate, encontrei a figura da historiadora Beatriz Nascimento, que já em meados do século passado falava sobre a necessidade de ressignificar a história dos negros e negras no Brasil no sentido de reconhecimento dos seus protagonismos, e não apenas como sujeitos passivos diante da dominação feita pelas elites brancas. Segundo Nascimento (2018), a história dos quilombos não é finalizada após a Abolição da escravatura, pois a sua continuidade histórica é perceptível em toda organização negra, como as escolas de samba, os movimentos políticos, os bailes de música *black* etc. Para a autora, o quilombo é símbolo da resistência negra porque, mesmo após todos os esforços hegemônicos de branqueamento da história negra, a memória do quilombo emana o orgulho e a força da ancestralidade africana no Brasil:

[...] será que o quilombo, como está sendo entendido pela historiografia, ou seja, como um movimento político de rebelião e insurreição, ele não tinha também uma outra face que foi transportada, que teve uma continuidade acabando a Abolição? E eu tenho quase certeza que isso realmente é o que acontece com o quilombo. O quilombo não é, como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo fato de os negros existirem dentro de uma sociedade opressora, mas também a tentativa de independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si. Então, fundamentalmente, o quilombo é uma organização social de negros, que foi só os negros que empreenderam essa organização social e que foi paralela durante todo o período da escravização. E mais importante ainda, sendo essa uma organização social, ela se projetou no século XX como uma forma de vida do negro e perdura até hoje. Então, basicamente, meu estudo do quilombo se prende a essa perspectiva de organização social do quilombo, uma organização social que tinha uma economia própria, que tinha relações próprias e que fundamentalmente era não só uma necessidade de resistência cultural, mas também uma resistência racial do negro. A historiografia, principalmente a historiografia mais moderna sobre o quilombo, ela questiona muito o fato do quilombo ser uma tentativa do negro de sair da escravidão de uma forma negativa. Edison Carneiro mesmo fala que houve três momentos na luta do negro pela sua libertação, que foi a luta pela tomada do poder, que é o caso dos malês, a luta de Manoel Balaio e a luta do quilombo como sendo negativa. Eu discordo, fundamentalmente, disso na medida em que o quilombo foi compreendido somente como uma luta, mas como um estabelecimento de homens que querem manter a sua autonomia e a importância do quilombo hoje para a consciência do negro está, justamente, nessa busca de autonomia, autonomia cultural, autonomia de vida e não somente autonomia da escravidão dos séculos passados. É uma autonomia como homens que pretendem manter a sua estrutura cultural e a sua estrutura racial [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 129-130).

Dessa forma, “tocada” pela obra de Beatriz Nascimento (2018), busquei na bibliografia especializada embasamentos teóricos que me possibilitassem contribuir para a descolonização dos currículos de História, levando em consideração um paradigma que não excluísse os saberes, os sentimentos, os pensamentos e a imaginação dos(as) estudantes: uma forma de romper com a cultura escolar vigente sem correr o risco da folclorização da cultura afro-brasileira (GOMES, 2012). Assim, estabeleço aqui uma proposta de oficina pedagógica cooperativa (ANTUNES, 2012) que tem o seguinte problema de pesquisa: **Como a perspectiva de Beatriz Nascimento sobre o comunitarismo/quilombo pode ser mobilizada no Ensino de História comprometido com a Educação para as Relações Étnico-Raciais?**

A oficina pedagógica será explicada posteriormente, no capítulo 4, entretanto, ressalvo que, devido aos problemas de saúde pública já sinalizados, a presente proposta não foi aplicada em sala de aula com os estudantes. Ainda assim, foi elaborada com a expectativa de que venha a ser aplicada futuramente, por mim ou por outras professoras e professores. Nessa dissertação, sinalizo algumas possibilidades de execuções didáticas cujos objetivos específicos consistem em: 1. Analisar a potencialidade dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros enquanto referenciais teórico-metodológicos para o Ensino de História; 2. Investigar a atuação intelectual da historiadora Beatriz Nascimento (1970-1990) a fim de compreender a sua contribuição para a ressignificação da história do(a) negro(a) no Brasil e 3. Explorar as múltiplas temporalidades da narrativa histórica com o intuito de provocar nos estudantes a reflexão sobre as referências negras do passado e sobre as suas atuações no presente e no futuro.

Para tanto, apoio-me na potência das epistemologias negras que são capazes de emancipar os sujeitos, como bem nos demonstra os estudos da pesquisadora e pedagoga Nilma Lino Gomes (2012) que elucidam e concebem a própria trajetória do Movimento Negro brasileiro como um agente educador. Corroborando com esta ideia de educação emancipatória, o historiador Luiz Antonio Simas e o pedagogo Luiz Rufino (2018) estabelecem a ciência encantada que provoca o giro epistêmico, percorrendo os caminhos dos saberes cruzados e reconhecendo a potência ancestral africana ao se inspirarem em Exu, o orixá que dinamiza as invenções da vida e ultrapassa as barreiras do tempo. Conforme os autores afirmam: “na epistemologia das macumbas a condição de não saber é necessária para o que virá a ser praticado. Essa dinâmica se inscreve na perspectiva de uma forma de educação que é compreendida como experiência, na bricolagem entre conhecimento, vida e arte” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38).

Posto isto, concebo esse trabalho acadêmico como resultado da minha experiência enquanto professora de História da Educação Básica. Busco aqui criações que articulem o

**Ensino de História** e a **Educação para as Relações Étnico-Raciais** (ERER) enquanto proposta teórico-metodológica fundamentada nos **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros** que evidenciam o conjunto de princípios, conceitos e valores que formam a cultura afro-brasileira, conforme nos sinaliza a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2006), coordenadora do projeto nacional intitulado *A Cor da Cultura*, que foi amplamente divulgado nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, no capítulo 2, intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais: Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros no Ensino de História*, discorro sobre o caráter eurocêntrico do Ensino de História por meio de um levantamento bibliográfico acerca da trajetória institucional do Ensino de História até a concepção antirracista adotada na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004). Constatado que os currículos escolares, desde os primórdios da sua criação, tinham o objetivo de exaltar o sentimento nacionalista forjado ainda durante o período imperial brasileiro e excluíam intencionalmente o protagonismo negro. Posteriormente, no subcapítulo 2.2, disserto sobre as bases epistemológicas dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e as suas resistências enquanto saberes forjados pela população negra, bem como analiso as potencialidades do Comunitarismo e do uso das múltiplas temporalidades no Ensino de História que seja compatível com a ERER. Verifico que a influência da narrativa linear ocidental acabou privando, em parte, o reconhecimento de outras possibilidades socioculturais no Ensino de História (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA; PEREIRA, 2018; GOMES, 2019). Assim, dentre todos os valores que listo e explico no subcapítulo, enfatizo o **Comunitarismo** como o valor civilizatório chave para compreendermos a trajetória intelectual da pensadora negra Beatriz Nascimento (1970-1990).

No capítulo 3, denominado *Beatriz Nascimento e o Quilombo como expressão do Comunitarismo*, aprofundo a noção do Comunitarismo enquanto valor civilizatório ao identificar semelhanças em relação à noção de Quilombo cunhada por Beatriz Nascimento (2018). Para tal, perpasso pela trajetória intelectual e militante da autora, explico sobre os impactos que tive quando senti a sua obra atuando na minha prática docente e, por fim, defendo que o Comunitarismo que se expressa no Quilombo de Beatriz Nascimento (1970-1990) faz do próprio quilombo um Valor Civilizatório Afro-brasileiro.

No capítulo 4, *Uma Proposta de Oficina Pedagógica Orientada pelo Comunitarismo de Beatriz Nascimento*, estabeleço as possibilidades de aplicação da proposta pedagógica. Oriento-me pelas reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nos capítulos anteriores e proponho uma rota de viagem Transatlântica com os estudantes, construída a partir dos estudos de Beatriz Nascimento (2018). A viagem Transatlântica é dividida em cinco etapas, com

duração de 2h/aula cada, e está sistematizada da seguinte forma: *1ª etapa: O embarque do Brasil à África*, que consiste no conhecimento e análise dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2006); *2ª etapa: O Kilombo Imbangala/Jaga*, que tem como objetivo analisar os estudos de Beatriz Nascimento (2018) sobre as origens do quilombo africano na região do antigo Reino do Congo; *3ª etapa: Das favelas aos quilombos*, corresponde ao tempo presente ao instigar os jovens a perceberem a continuidade histórica presente no nosso cotidiano cultural; *4ª etapa: O quilombo de Beatriz Nascimento*, é o momento em que a documentação disponibilizada proporciona a identificação da noção de comunitarismo estabelecida na obra de Beatriz Nascimento ao analisarem as bases conceituais do quilombo e as próprias relações pessoais entre os militantes negros durante as décadas de 1970 a 1990 e, finalmente, a *5ª etapa: Do Transatlântico para o meu destino*, onde somos todos(as) convidados a pensarmos os nossos futuros.

O último capítulo, *Considerações Finais: O Comunitarismo de Beatriz Nascimento buscando raízes nas aulas de História*, é destinado à minha reflexão final, momento em que analiso os impactos dessa dissertação na minha carreira profissional, assim como respondo ao questionamento central dessa proposta pedagógica.

## 2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO DE HISTÓRIA

“Quero.  
 Extrair qualquer síndrome  
 Qualquer aparência do que não sou  
 Qualquer vínculo com o passado odiado que restou”  
 (Beatriz Nascimento<sup>2</sup>)

Neste capítulo, analiso o percurso do Ensino de História no Brasil, bem como as formas das narrativas históricas selecionadas pelo poder público para a composição dos currículos escolares ao longo do tempo. Não pretendo esmiuçar todos os aspectos referentes a esse percurso, e nem conseguiria, o intento é compreender como o discurso vigente passou da noção escravocrata de desumanização da população negra à concepção antirracista elaborada pela documentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) vigente no presente momento. Para tal, discorro sobre a História do Ensino de História, tomando como marco inicial o período imperial brasileiro, momento em que os diferentes interesses sociais culminaram na Constituição Imperial de 25 de março de 1824, que consentia os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, garantia a instrução primária gratuita a todos(as), mas mantinha a escravidão e o tráfico de africanos. Na sequência, perpasso pelo período republicano que fixou o discurso patriótico em prol da identidade brasileira miscigenada e, por fim, analiso as condições sócio-políticas que favoreceram o estabelecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a emergência dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros enquanto categoria teórica-metodológica cunhada pelos negros e negras no país.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, constato que as políticas públicas estabelecidas ao longo da trajetória da Educação no Brasil demonstram o racismo enraizado em nossa sociedade. Tanto nos períodos imperial, republicano e no pós Ditadura Civil-Militar – momento em que a tendência historiográfica versava pela descolonização (MATTOS et al., 2009; GOMES, 2013) – os currículos, as práticas e as narrativas educacionais utilizadas no Ensino de História corroboraram para a manutenção da subordinação da população negra. No entanto, ressalto que o povo negro não ficou passivo diante de tais ações, os movimentos negros estiveram presentes demonstrando resistências epistêmicas durante todos estes períodos

---

<sup>2</sup> NASCIMENTO, Beatriz. Abertura I. In: RATTI, Alex; GOMES, Bethânia (Orgs.). **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Ilustrado por Iléa Ferraz. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 22.

históricos. Apesar das tentativas de exclusão educacional dos negros e negras nas escolas brasileiras e do apagamento do protagonismo negro (GONÇALVES; SILVA, 2000; GIL, ANTUNES, 2021), a população negra elaborou estratégias para lidar com o processo de desumanização a que foi submetida e exteriorizou seus modos de viver, de pensar e de sentir.

Nesse sentido, no subcapítulo seguinte, discorro sobre os impactos do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) nas escolas e penso sobre o desafio de propor aulas que instiguem as relações étnico-raciais da maneira igualitária, porém, levando em consideração a multiplicidade de pensamentos, narrativas e tempos históricos. Assim, mesmo compreendendo a inexistência de uma identidade única africana (MBEMBE, 2001), explico que Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros consistem em um outro projeto civilizatório: não hierárquico, calcado nas heranças culturais dos povos africanos e perceptível nos saberes emancipatórios negros (GOMES, 2017) dos povos em diáspora. De acordo com Azoilda Loretto da Trindade (2006) – no projeto *A Cor da Cultura* – esses valores podem ser listados em: *Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo* enquanto princípios inscritos na memória dos afro-brasileiros. Nesta proposta pedagógica, o Comunitarismo será o foco na medida em que utilizo-o para mobilizar a ERER no Ensino de História na intenção de propor o conhecimento e a valorização de trajetórias de intelectuais negros(as) que há muito tempo já denunciavam as mazelas do racismo.

Dessa forma, problematizo as práticas educativas e as próprias relações sociais. Busco epistemologias ancestrais e do encanto que me auxiliem na difícil tarefa de contribuição na superação dos traumas coloniais (SIMAS; RUFINO, 2019). O que ocorria, e ainda ocorre, é a sensação de uma sociedade dual (NASCIMENTO, 2018), onde a população negra não faz parte da História do Brasil. Mas o percurso dos militantes e intelectuais negros e negras tornam evidente que os seus saberes têm a capacidade de reeducar e emancipar todos os sujeitos (GOMES, 2017) em prol de uma sociedade plural. Assim, a proposta defendida neste trabalho concebe os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (especialmente o Comunitarismo) e as múltiplas temporalidades históricas enquanto recursos didáticos importantes para a prática docente compatível com a ERER.

## 2.1 A História do Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A Educação no Brasil sempre foi um tema controverso, sobretudo pelos interesses conflitantes entre os diferentes grupos sociais. Sobre a trajetória do Ensino de História não foi diferente, os conteúdos, os métodos e as formas de narrativas sempre foram fatores postos em debate tanto pelo poder público quanto pelos profissionais da área e pela sociedade civil. A constituição da História enquanto disciplina escolar (institucionalizada no sistema público de ensino no ano de 1838<sup>3</sup>) passa a centralizar o debate em torno dos conteúdos relativos à História do Brasil com o objetivo de construir uma nação recém emancipada de Portugal. Assim, importantes modificações foram realizadas ao longo do tempo até que a inserção do Ensino de História fosse “[...] considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional” (CAIMI, 2001). Essa identidade, porém, evidenciava um projeto de nação que perpetuava os privilégios coloniais da população branca, masculina, proprietária de terras e de escravizados.

Em relação ao processo de democratização da Educação no Brasil, o período imperial (antes e após o processo de Independência) tornou-se um marco. Ao contrário da noção difundida de que o acesso da população negra à escola era proibido durante o Império brasileiro, Cynthia Greive Veiga (2008) elucida que os estabelecimentos de ensino eram vedados aos escravizados. A autora alerta para o fato de muitos autores utilizarem os termos “negros” e “escravos” como sinônimos e, com isso, acarretarem no apagamento do protagonismo da população negra. Segundo Veiga (2008), o acesso das pessoas negras à educação era restrito principalmente pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, tendo em vista que grande parte da população negra já encontrava-se liberta. O seu estudo evidencia o acesso de escravizados à aprendizagem, ainda que em aulas particulares, bem como demonstra a predominância de negros e mestiços, por exemplo, na escola pública da província de Minas Gerais.

Contudo, foram muitas as tensões para a implantação da obrigatoriedade escolar. Os conflitos podem ser pensados num quadro de embate de representações em que esteve presente um imaginário de sociedade constituída de população rude a ser educada. O entendimento do “outro” como objeto de civilização foi enfaticamente

---

<sup>3</sup> Período regencial do Brasil, momento em que foram criados o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Rio de Janeiro, ambos influenciados pelo pensamento liberal francês: “Se o primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte no Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina [...]” (CAIMI, 2001, p. 28).

difundido na época, acentuando-se para o Brasil as tensões presentes nas relações interétnicas” (VEIGA, 2008, p. 505).

Corroborando com esta informação, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a ideia do governo imperial preconizava a educação dos libertos como uma medida necessária à própria Abolição. Os autores refletem sobre o paradoxo da política governamental que liberava legalmente a abertura das escolas para a população negra em um contexto escravocrata, por definição, excludente:

[...] Essa questão apareceu inicialmente em um projeto de lei, em 1870, segundo o qual ficavam os senhores de escravos obrigados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar. Em contrapartida, os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas mães. Embora o referido projeto de lei conservasse o direito de propriedade dos senhores de escravos, ele produziu muita animosidade, pois feria frontalmente seus princípios morais, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativo (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136-137).

Esse paradoxo é visível neste debate sobre a Lei do Ventre Livre, aprovada um ano depois (em 1871), que colocava as crianças negras em um “não lugar” ao passo que efetivamente a sua instrução não era assistida pelos escravizadores de suas mães. A Educação dos adultos negros e negras também era incerta, em algumas províncias os escravizados frequentavam as escolas noturnas providas pelo Estado, em outras, vetava-se a presença dos escravizados e também dos negros livres e libertos, como o caso da província de São Pedro do Rio Grande do Sul<sup>4</sup> (GONÇALVES; SILVA, 2000). Entretanto, assim como Veiga (2008) em seu estudo sobre Minas Gerais, Gil e Antunes (2021), ressaltam a presença e o protagonismo dos(as) negros(as) na sociedade oitocentista do Rio Grande do Sul que, apesar da legislação provincial proibir a frequência de escravizados nas escolas, não foram impossíveis os seus acessos à instrução formal pois eles não estavam passivos diante de tais ocorrências. As autoras destacam que negras e negros, diante dos entraves oriundos do “preconceito de cor”, foram aos jornais da imprensa negra expressarem as suas preocupações com a falta de acesso ao conhecimento. Como forma de ação para solucionar este problema, propuseram a criação de escolas organizadas por suas próprias associações. Nesse sentido, “foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos

---

<sup>4</sup> A província de São Pedro do Rio Grande do Sul libera o acesso da população negra livre à escola somente em 1857, com a publicação de um novo Regulamento da Instrução Primária e Secundária, no entanto, mantém na legislação a restrição aos escravizados (GIL; ANTUNES, 2021).

e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Podemos notar, assim, que o acesso à Educação não foi uma concessão benevolente do Estado brasileiro, este, na verdade, perpetuava as desigualdades sociais ao relegar a população negra ao abandono. Em contrapartida, as comunidades negras organizavam-se para suprir as suas necessidades, não apenas com as criações de escolas alternativas mas exigindo as suas integrações ao sistema educacional público existente. Nesse sentido, podemos identificar um movimento muito mais amplo por trás da promulgação da lei que estabelecia a presença de escolas primárias gratuitas em todas as cidades e vilas na tentativa de consolidar o Estado independente: a noção de comunitarismo desenvolvida pela população negra já agia enquanto força impulsionadora em prol do acesso à Educação. Assim, quando a Constituição Imperial, estabelecida no dia 25 de março de 1824, no seu artigo 179, item 30, previa a “[...] inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, entre outros dispositivos, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (VEIGA, 2008, p. 504), não foi sem antes haver a ação comunitária da população negra, mesmo que o seu resultado não tenha sido totalmente satisfatório. As pesquisadoras Natalia de Lacerda Gil e Cláudia Pereira Antunes (2021) destacam a falta de diretrizes quanto à execução da legislação: como a lei não determinava os órgãos responsáveis pelas escolas, a sua aplicabilidade acabou sendo ineficaz, somente a partir de 1834, com o Ato Adicional à Constituição de 1824, que definia a atribuição escolar às províncias, as redes de escolas começam a ser regulamentadas, mas nem todas as legislações provinciais mantinham a obrigatoriedade (GIL; ANTUNES, 2021).

Posteriormente, com a Abolição da Escravatura e com o advento da República, acabava-se o período de restrições legais ao acesso da população negra à escola, mas, efetivamente, persistiram outras formas de exclusão. Gil e Antunes (2021, p. 13) dissertam acerca do novo discurso que escondia os embates oriundos das relações étnico-raciais, substituindo-os pela noção de classe social:

[...] Na documentação analisada, pobreza e identidade racial se articulam e se confundem, embora demarquem diferenças observadas no cotidiano das relações [...]. Era a criança pobre que precisava trabalhar desde cedo e era essa infância que a sociedade brasileira percebia como destinada ao trabalho. A proteção da infância, os argumentos em defesa dessa etapa da vida pelo signo da fragilidade e da ingenuidade, não se direcionaram igualmente a todos os grupos sociais. O que confere a esse aspecto, a marca da discriminação racial, é o fato de que a população negra, pelos encaminhamentos políticos tomados pela elite brasileira no pós-abolição, viu-se, mais do que outros grupos, mantida na pobreza pela estrutura social (a exclusão escolar sendo um dos elementos estruturais). Ou seja, se a criança pobre tinha que trabalhar e, portanto, enfrentava dificuldades para ir à escola, era muito frequentemente negra a criança pobre no Brasil.

Reforçando esta ideia de exclusão dos negros e negras no regime republicano, o historiador Gustavo Manoel da Silva Gomes (2013, p. 73) ressalta que o projeto de nacionalidade pregava a universalização da cidadania, mas, na prática, restringia a ampliação de direitos:

Os debates e propostas em torno da construção da nacionalidade republicana no Brasil foram caracterizados por uma forte racialização das relações sociais, políticas, jurídicas e culturais. Num contexto de transformações políticas e insegurança, as elites brancas precisavam pensar com cuidado as formas de inserção das massas “de cor” que deixavam de ser simplesmente escravos para serem projetados como cidadãos. Era preciso tutelar esses novos cidadãos, mas manter privilégios antigos, fazendo florescer uma série de novos mecanismos e práticas ambigualmente paternalistas e discriminatórias no regime republicano que se propunha para o Brasil. Construir-se-iam cidadanias diferentes para os diferentes tipos de brasileiros, em que a “população de cor” foi configurada como “quase-cidadãos”.

Na trajetória do Ensino de História, esse projeto de nação é refletido pelo tipo de narrativa histórica selecionada que fortalecia essa ideia de tutela para a população negra. Nos livros didáticos, por exemplo, Hebe Mattos et al. (2009) afirma que é possível identificar representações “positivas” de personagens negros desde o período imperial por meio do primeiro livro de História do Brasil – *o Compêndio de História do Brasil*, publicado em 1843 –, que exaltava dois “heróis negros” do século XVII, Henrique Dias (personagem que lutou contra a invasão holandesa no nordeste brasileiro) e Zumbi (último líder do Quilombo dos Palmares), porém a narrativa ainda legitimava a continuidade da escravização. Conforme dito anteriormente, o Ensino de História seguia os paradoxos em voga na sociedade pois, apesar dos livros didáticos mostrarem um heroísmo negro, não havia uma posição abolicionista porque as abordagens feitas sugestionavam que a cor seria apenas um “acidente” (MATTOS et al., 2009).

Este movimento incongruente seguiu durante o período do pós-abolição, visto que a narrativa baseada no Mito da Democracia Racial incorporava negros e indígenas à nação, mas sob a hegemonia branca. Nesse aspecto, a pesquisadora Mattos et al. (2009) constata, através da análise dos manuais didáticos mais difundidos nas primeiras décadas do século XX, que a maior parte das produções republicanas reconheciam o Movimento Abolicionista, mas não o protagonismo negro. Esta circunstância demonstra que houveram mudanças narrativas significativas pelo fato dos manuais didáticos se posicionarem contrários à prática da escravização, porém os discursos adotados relacionavam o fim da escravidão à figura da princesa Isabel que teria concedido tal benefício à população negra por benevolência. Sendo assim, os autores pesquisados por Mattos et al. (2009) seguiam a narrativa hegemônica do

momento, com isso é possível afirmar que o ensino de história e cultura afro-brasileira “[...] é um espaço de mediação de poderes políticos que é reconfigurado a cada instante sugerindo orientações e ações cotidianas às pessoas comprometidas com determinadas perspectivas políticas, fato que se reflete também no currículo do Ensino de História” (GOMES, 2013, p. 8).

Dessa forma, ainda que no âmbito educativo tivessem menções “positivas” sobre personagens negros, as ideias estavam ligadas aos pensamentos de matriz liberal ou iluminista predominantes no período que carregavam o ideal de igualdade apenas no discurso. Nenhum autor estudado pela pesquisadora Hebe Mattos et al. (2009) ou pelo pesquisador Gustavo Manoel da Silva Gomes (2013) enfatizou o protagonismo dos negros nas lutas políticas no pós-abolição ou mesmo denunciou criticamente o pensamento sobre a mestiçagem, que ganhou forças depois da Lei Áurea por meio do “mito das três raças” encobrindo os conflitos e as barreiras sociais que impediam a ascensão da população negra.

Este apagamento da população negra e suas ações no interior da identidade nacional é intencional, permanente e facilmente identificado através das inúmeras reformas de ensino que foram elaboradas até culminarem na radicalização do discurso nacionalista ocorrido na década de 1930 com o advento político da Era Vargas, conforme Caimi (2001, p. 35) aponta:

A despeito de toda efervescência político-educacional da década de 1920, a Primeira República não foi capaz de oferecer uma estrutura sistêmica à educação brasileira. Embora ela tenha promovido o impulso inicial, foi no governo de Getúlio Vargas que se efetivou a primeira reforma de ensino de alcance nacional, quando um dos primeiros atos assinados pelo chefe do governo provisório foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública – Mesp, em novembro de 1930. Com essa medida, a educação parecia entrar definitivamente em compasso da visão geral centralizadora, tendo como responsável pela pasta ministerial o mineiro Francisco Campos.

Por conseguinte, as ações adotadas pelo Mesp buscavam formar programas e instruções metodológicas uniformes a serem adotadas em todo o território nacional com o objetivo de estimular um sentimento identitário brasileiro, bem como o de fortalecer a política varguista. Contudo, muitos educadores buscavam maneiras de organização de luta em prol de novas perspectivas educacionais autônomas. Circe Bittencourt (2008, p. 66) salienta que no início do século XX havia escolas que seguiam modelos distintos, com horários e tempos pedagógicos diferentes, cada vez mais controladas pelo governo: “[...] como o fechamento daquelas organizadas pelos anarquistas e de muitas escolas de imigrantes, completaram no fim dos anos 30 um período de confrontos sobre que conteúdos históricos deveriam ser ensinados”.

Do mesmo modo, o governo de Getúlio Vargas acentua a permanência da exclusão educacional da população negra. O desprezo pelas suas demandas perpetua do período imperial

até meados do século XX. Gonçalves e Silva (2000) anunciam, entretanto, que este contexto de mudanças sociais favoreceu estratégias de mobilidade social, cuja consequência foi a emergência dos primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno que luta contra as formas de dominação social. Os pesquisadores destacam a atuação de organizações negras da história republicana, como a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, em São Paulo, e o Teatro Experimental do Negro, na década de 1940, no Rio de Janeiro, que tiveram um papel fundamental na discussão referente à nova carta constitucional, em 1946, com a derrocada da ditadura varguista.

Dessa maneira, a política pública de ensino estabelecida até meados do século XX era centralizadora e homogeneizante em sua essência. Assim, embora a pesquisadora Sonia Regina Miranda (2019, p. 102) ressalte que atualmente a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) possa ser concebida como um tema transversal dentro do campo de ensino de História, já que suas diretrizes “emergem como resultados pertinentes à orientação na vida prática”, é possível perceber que, durante a maior parte do século XX, não havia espaço para formas de ensino que não seguissem o culto aos heróis para a formação nacionalista, e quem detinha o poder de seleção e de condução da narrativa histórica eram as elites intelectuais brancas. A perspectiva étnico-racial adotada pela política pública era voltada para a reprodução do mito da democracia racial, além de estar embasada por uma visão hierárquica e colonizadora.

Para Mattos et al. (2009), a historiografia começou a atentar-se para a luta dos escravizados a partir dos anos 1960, mas ainda sem denunciar o racismo presente nas práticas pedagógicas. Em concordância, Gomes (2013) salienta o cenário internacional que, após a Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1950 e 1960, impulsiona uma crise epistêmica no campo da historiografia quando a Europa perde o centralismo enquanto modelo civilizatório. Assim, a partir da segunda metade do século XX, o cenário torna-se propício para que muitos pensadores, de diversas nacionalidades, manifestem-se com críticas ao modelo eurocêntrico, propondo novos argumentos. Entretanto, no Brasil, esses projetos foram ceifados pelo golpe militar de 1964 que instaurou uma ditadura que duraria ainda 21 anos. Período marcado, novamente, pelo caráter autoritário cujas reformas educacionais atingiram drasticamente o campo de Ensino de História.

Nesse aspecto, podemos citar como exemplos a instauração da disciplina de Educação Moral e Cívica, a aglutinação das disciplinas de História e Geografia por meio dos Estudos Sociais e a precariedade da formação atribuída aos professores com as Licenciaturas Curtas. Contudo, Caimi (2001) considera que os professores, sobretudo os ligados ao meio acadêmico, conseguiram revitalizar o debate que se iniciara antes de 1964 e fizeram da década de 1980, por

meio da abertura política, a *Era do Repensando*, conduzindo debates para o redimensionamento de teorias, métodos e conteúdos de Ensino de História.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017), por sua vez, não atribui as mudanças educativas ao meio acadêmico, ela destaca a atuação do Movimento Negro brasileiro emergido nesse período da abertura política. Para a autora, a articulação nacional inédita de várias entidades do Movimento Negro na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>5</sup> foi uma resposta aos fatores de discriminação racial ocorridos durante a Ditadura Militar. Gomes (2017) concebe o Movimento Negro enquanto agente político-social e realça as ações militantes em prol da educação, tanto no sentido de combate ao racismo por meio de atos públicos e palestras nas escolas a fim de combater os estereótipos raciais presentes nas pedagogias e currículos, quanto na própria formação dos militantes que galgavam suas carreiras universitárias, tanto que “[...] alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho” (GOMES, 2017, p. 32). A autora também traz importantes reflexões já na introdução do seu trabalho que reverberam no campo do Ensino de História: “O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador?”; e mais especificamente: “[...] A pós-graduação dialoga com esses aprendizados? E têm integrado em seus corpos docente e discente sujeitos negras e negros que fazem parte ou foram reeducados por esse movimento social?” (GOMES, 2017, p. 13).

Dessa forma, é inegável que a *Era do Repensando* (CAIMI, 2001), do pós Segunda Guerra Mundial, não deu espaço para as manifestações das epistemologias negras. Conforme exposto neste trabalho, as barreiras enfrentadas pelo povo negro brasileiro foram incontáveis. As lutas pelo acesso à Educação, pelo direito às suas narrativas, pelo reconhecimento dos seus saberes e pela própria existência perpassam todos os períodos históricos do Brasil até a atualidade. Elisa Larkin Nascimento (2014, n.p) nos lembra que o movimento negro que surge no século XX é herdeiro e continuador de uma luta já em movimento desde a formação do Brasil: “A resistência quilombola atravessa todo o período colonial e do Império, sacudindo até ruir as estruturas da economia escravocrata”. Na prática, durante os momentos finais da escravidão no Brasil, a educação já destacava-se como meio de articulação das entidades negras para denunciar o “preconceito de cor”, sendo os próprios periódicos da imprensa negra um órgão de educação e de protesto.

---

<sup>5</sup> Fundado em 18 de junho de 1978, em São Paulo, e inicialmente denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

Respalda esta ideia da escassez dos registros – e preenchendo um pouco as lacunas temporais e espaciais também citadas por Elisa Larkin Nascimento (2014) –, o recente trabalho de Fernanda Oliveira da Silva et al. (2017) destaca histórias de protagonismos e resistências de pessoas negras que viveram na sociedade sul-rio-grandense. Os relatos permeiam os períodos colonial, imperial e republicano e revelam nuances de estratégias de sobrevivência possíveis devido ao intelecto e à capacidade de sociabilidade da população negra, como, por exemplo, a inserção de líderes negros em correntes políticas sindicais. Silva et al. (2017) coloca em evidência as histórias de pessoas comuns negras, como a trajetória de Francisco Xavier da Costa (1871-1934), um líder operário socialista que trabalhou em uma oficina litográfica de alemães e atuou na primeira greve do Rio Grande do Sul (1906), negociando com os empresários a jornada de trabalho de nove horas diárias.

Esta e tantas outras histórias ainda são desconhecidas por grande parte das pessoas – pesquisadores e estudantes – e não integram os currículos e materiais didáticos escolares porque a historiografia hegemônica ressalta as histórias dos imigrantes europeus vindos em massa ao Brasil durante os séculos XIX e XX. O esforço da política de imigração pela miscigenação biológica e cultural surtiu tanto efeito que mesmo quando a tendência historiográfica voltou-se para a análise das lutas de classes, os imigrantes brancos ou seus descendentes eram novamente os escolhidos enquanto protagonistas das narrativas referentes ao movimento operário. Os negros e negras quase nunca são considerados como pertencentes da luta sindical, quiçá, reconhecidos como capazes de serem lideranças políticas.

Dessa maneira, fica evidente que a inclusão das relações étnico-raciais no currículo escolar é fruto de lutas coletivas e que foi desenvolvida na sociedade brasileira durante um longo período até a sua consolidação como política pública estabelecida no ano de 2004 através das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. As mudanças significativas ocorreram, então, no século XXI, entre os anos 1990 e 2000, com o estabelecimento das conexões entre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que definiram a pluralidade cultural como eixo transversal de ensino, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, que, finalmente, estabelecem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um alicerce para os projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino brasileiras (MATTOS et al., 2009). Essas conexões, produzidas por governos distintos, evidenciam os desdobramentos de um movimento social

mais amplo por trás destas políticas públicas: os PCNs (1996), a Lei 10.639/03<sup>6</sup> e as Diretrizes Curriculares (2004) foram resultados de demandas históricas da população negra organizada comunitariamente desde muito antes do fim da escravização.

Dessa forma, concordo com as pesquisadoras Nilma Lino Gomes (2017) e Elisa Larkin Nascimento (2014) sobre a importância da atuação do Movimento Negro enquanto agente político de transformação social e ressalto o caráter comunitário imbuído nas suas estratégias educativas. Ainda que eu compreenda as diferenças conceituais, espaciais e temporais imbuídas nas diversas entidades, organizações e indivíduos pertencentes ao Movimento Negro (GONÇALVES; SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007; PEREIRA, 2008), a concepção aqui adotada é a potência e a finalidade em comum: a luta contra o racismo por meio de estratégias político-educacionais que constrói e sistematiza saberes emancipatórios produzidos pela população negra (GOMES, 2017).

Esses apontamentos são importantes na medida em que a prática docente ainda hoje apresenta, em sua maioria, aspectos da ideia de tutela anteriormente referida. A pesquisadora Valquiria Rodrigues Reis Tomaim (2015) constata que as escolas ainda são pautadas pelo Mito da Democracia Racial e que os professores têm uma concepção representativa de seus alunos negros que interfere tanto no desempenho educacional como também na autoestima e na expectativa de prosseguir os estudos, comprometendo, assim, as relações étnico-raciais e a formação da identidade desses alunos. Embora muitos trabalhos de Ensino de História busquem “positivar” a história e cultura africana e afro-brasileira, poucos centram a análise sobre a autoestima juvenil (estes basicamente canalizados na musicalidade) e sobre as epistemologias criadas pela intelectualidade negra, elementos necessários para as relações étnico-raciais na escola que se propõe democrática para o desenvolvimento educativo, psíquico e social também dos estudantes negros.

Neste cenário, é evidente que houve um grande avanço quando o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira tornou-se política pública no sistema educacional (público e privado) através da Lei 10.639/03 que o tornou obrigatório dentro das grades curriculares da Educação Básica, especialmente nas aulas de História. São notórias as mudanças discursivas nas políticas públicas e nas produções acadêmicas até a concepção antirracista elaborada no documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) que preconiza a

---

<sup>6</sup> Que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, posteriormente, ratificada pela Lei 11.645/08 que incluiu também o Ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar.

ERER na qualidade de desassimilação ocidental, propondo o diálogo aberto entre as culturas e promovendo ações de reparação e de reconhecimento e valorização da história e cultura dos povos indígenas, negros e asiáticos (SILVA, 2007), bem como a formação de cidadãos que combatam o racismo. Apesar disso, ainda há a necessidade de historicizar a subsistência do racismo na prática docente e de buscar alternativas para o seu rompimento na medida em que compreendemos que o Ensino de História apresenta distintos projetos de humanidades em suas narrativas e práticas (DORNELES; MEINERZ, 2021). Assim sendo, a atuação dos professores e professoras de História se faz necessária no sentido de humanização da disciplina e de mediação entre as diferentes relações com o passado na escola, concebendo a ERER com o propósito de transformação social – e não apenas como um tema curricular.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) é um marco contra o epistemicídio<sup>7</sup> em virtude de todo este processo histórico trilhado pelo Movimento Negro até a sua concepção. A relatora desse documento, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, foi indicada pelo Movimento Negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e, em seu texto intitulado *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* (2007), faz importantes análises acerca das exigências éticas, epistemológicas e pedagógicas necessárias para a sua implementação. A autora salienta que o documento preconiza a educação das relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, inicialmente, por meio de mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, pois o processo de ensino e aprendizagem trata de conhecimentos, culturas e relações de poder: “[...] aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos” (SILVA, 2007, p. 491). Nesse sentido, as pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, mas quando fazem o exercício de análise das diversidades, frequentemente, ainda colocam-se em superioridade, como modelo universal a ser alcançado. Silva (2007, p. 495) acentua que a sociedade brasileira é submersa na lógica liberal que tolera as diferenças, mas não reflete sobre os privilégios sócio-políticos da branquitude<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> Epistemicídio é um conceito utilizado por Boaventura de Sousa Santos que denuncia a destruição dos conhecimentos dos povos e culturas não assimiladas pela cultura branca europeia. É um fator resultante do colonialismo ainda perceptível na inferiorização das populações da Ásia, da África e da América. No Brasil, o termo foi popularizado pela pesquisadora Sueli Carneiro por meio da sua tese intitulada *A Construção do Outro Como Não-Ser como Fundamento do Ser* (2005).

<sup>8</sup> Compreendo a branquitude enquanto produto da História e como uma categoria relacional diante de outras localizações raciais, tal qual Ruth Frankenberg (2004) a define: “a branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Desse modo, concebo a branquitude enquanto um termo elaborado pelo colonizador, um fruto do colonialismo que gerou sistemas

Cabe aqui um parêntese, para lembrar que o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizadora. Conforme ensina Taylor (2000, p. 151), o termo passa a ser usado no plural, quando admitiu-se que outros povos também construíam conhecimentos consistentes; mas o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular.

Dessa maneira, este trabalho toma como base as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e concebe a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como reação contra o epistemicídio, contra a ideologia de assimilação e como ferramenta de diálogo aberto entre culturas (SILVA, 2007). Conforme dito anteriormente, a sociedade brasileira é submersa na lógica colonialista e, conseqüentemente, suas instituições funcionam na mesma congruência. O colonialismo tentou aniquilar outras formas de ser, de pensar e de agir e o seu projeto civilizatório ocidental demonstrou sua insustentabilidade para o Ensino de História comprometido com a valorização de todas as vidas. A História tradicional, com seus sentidos racionais e direções evolutivas, faz parte do tempo colonialista, do carrego colonial (SIMAS; RUFINO, 2019) cuja estrada foi uma rota traçada pela branquitude que não nos beneficiou enquanto uma sociedade diversa, uma civilização multicultural. Reconheçamos os caminhos abertos pelos movimentos negros e busquemos os valores e pedagogias que nos façam “sentidos” mediante à nossa humanidade.

À vista disso, concebo este trabalho na intenção de contribuir ao Ensino de História com uma proposta pedagógica que nos permita pensar sobre os diferentes modos de viver as relações nas aulas de História. Não se trata de um novo modo de pensar, a trajetória de luta do Movimento Negro nos mostra a existência secular de diferentes epistemologias e a sua capacidade de resistência. Sendo assim, conforme o sentido apontado por Nilma Lino Gomes (2017), embaso este trabalho nesses saberes emancipatórios negros para realizar um trabalho ético compatível com a Educação das Relações Étnico-Raciais que permita outras possibilidades de convivências, de conteúdos e de métodos de ensino-aprendizagem condizentes com uma escola plural.

---

classificatórios raciais hierárquicos, nos quais a raça branca é posta no lugar de privilégio que detém o poder político-social em detrimento às outras raças que são submetidas à sua subordinação.

## 2.2 Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros: O Comunitarismo e a múltiplas temporalidades históricas na prática docente

Segundo o trabalho do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (2019), cerca de 56% da sociedade brasileira é composta pela população negra. Neste sentido, o historiador Wilson Roberto de Mattos (2003) aponta que, se a população brasileira é composta em sua maioria por afrodescendentes, há um número considerável de recriações de significados que nos une ao continente africano e que tornam complexas as manifestações socioculturais no país. Tais recriações são conhecidas pela bibliografia especializada e, segundo o autor, podem ser citadas como, por exemplo, as concepções de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida e da relação com a natureza; a oralidade e a transmissão de saberes, bem como o valor das palavras, dentre outros. Sendo assim, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros servem como interpretação das experiências negras no Brasil e são temáticas pouco usuais no campo da historiografia e do Ensino de História, mas necessárias na edificação dos valores humanos.

De todo modo, assim como a professora Anelice Bernardes (2019) em sua recente pesquisa em Ensino de História, não encontrei uma definição acadêmica fechada sobre o que são os Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros, bem como não pude historicizar o percurso até a sua inclusão na política pública da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, sinalizo este fato enquanto consequência do epistemicídio mencionado anteriormente e, assim com a pesquisadora Gisele Rose da Silva (2020), marco que os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros são eixos fundamentais na luta antirracista em nosso país por terem a possibilidade de contar novas histórias por meio da inserção de outras subjetividades, o que possibilita e potencializa outras percepções históricas. À vista disso, esses valores tornam-se um elo de ligação, acolhimento e de diálogo no cotidiano escolar contra o silenciamento das narrativas negras.

No âmbito deste estudo, tomarei os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros como referenciais teórico-metodológicos, compreendendo-os como contribuições específicas da população negra à formação do país e que constituem um conjunto de fundamentos, princípios, conceitos e valores que formam a sua cultura, conforme nos mostra o trabalho de Azoilda Loretto da Trindade (2006) no projeto *A Cor da Cultura*. Entendo esses valores como referências para o trabalho pedagógico da ERER que visa o respeito e a valorização das diversidades e tem como objetivo findar o racismo (latente ou dissimulado) imbuído no interior das escolas que gera o sentimento de inferioridade (racial, intelectual, estético, moral e cultural)

nas crianças negras. O Comunitarismo, por sua vez, enquadra-se como um valor-chave para evidenciar a concepção dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na medida em que opera como uma epistemologia mobilizadora através das estratégias do Movimento Negro. Neste trabalho, o Comunitarismo dará forma à história e à intelectualidade de Beatriz Nascimento, impulsionando a EREER e rompendo os conteúdos das aulas de História, conforme será exposto no próximo capítulo. Assim, na tentativa de alicerçar este posicionamento, farei, a seguir, uma análise acerca de algumas publicações que reflexionam sobre os valores africanos e afro-brasileiros, relacionando-as com o problema da narrativa histórica linear que perpetua o racismo na educação escolar brasileira.

Fábio Leite, em 1995/1996, ao analisar a convergência civilizatória entre as sociedades negro-africanas e os povos negos em diáspora, destaca os princípios e valores transcendentais que resistiram ao colonialismo enquanto valores aprendidos por cada pessoa negra e imbricados entre si. Isso significa que existem “pequenas áfricas” dentro de cada um por meio dos valores civilizatórios, e estes, enquanto elementos estruturantes das sociedades africanas, foram ressignificados na diáspora negra. O autor desenvolve sua investigação na África Ocidental – prioritariamente em três sociedades agrárias: Yorubá, Agni (grupo Akan) e Senúfo – por meio da relação entre os valores civilizatórios comuns e suas intervenções qualitativas com o mundo e, para tal, organiza-os da seguinte maneira: *Força Vital; Palavra; Homem; Socialização; Morte; Ancestrais e Ancestralidade; Família; Produção e Poder*.

No tocante à educação, o que nos interessa neste trabalho, Leite (1995/1996) não realizou uma análise específica, porém sua interpretação de que as sociedades negro-africanas oferecem à humanidade perspectivas próprias que não podem ser ignoradas e seu convite à reflexão anunciam alguns caminhos a percorrer. Assim, como elemento central, a *Força Vital* é oriunda do divino e estruturadora de todos os seres vivos, e não se manifesta apenas de forma abstrata, trata-se de uma essência que conduz o cotidiano vivido. A exemplo disso, podemos destacar a força da *Palavra* que é evocada e, assim que emitida, tem o poder da ação, do sentimento e, por fim, reintegra-se à natureza:

A palavra, portanto, é dotada de origem divina mas encontra-se significativamente relacionada com as atividades humanas e não deve ser considerada somente como fonte de conhecimento, o que restringiria seu significado ao universo dominado pelos especialistas da própria palavra, os historiadores tradicionalistas, figuras sociais bastante conhecidas nessas civilizações. [...] A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem (LEITE, 1995/1996, p. 106).

A partir desta análise, fica evidente a distinção entre a concepção e o uso da *Palavra* na cultura escolar brasileira. As atividades pedagógicas são construídas com o objetivo do conhecimento que, por sua vez, é estabelecido e medido pelos docentes através de instrumentos avaliativos que são essencialmente elaborados por meio de uma concepção de escrita que retira da palavra a sua origem divina e o seu caráter sagrado. Sobre a individualidade e socialização, as concepções de *Homem*<sup>9</sup> e *Socialização* possuem um caráter comunitário da existência porque expressam os valores, direitos e deveres enquanto condição social baseada na razão de solidariedade. Nesse sentido, a existência é a síntese de três elementos vitais: corpo, princípio vital de animalidade e princípio vital de imortalidade. O corpo, então, possui dupla dinâmica dos seres cujos princípios são ligados ao sagrado (imortalidade: noção de ancestralidade) e à vida terrena (animalidade: função social). A socialização é baseada e organizada na comunidade através do cooperativismo, conforme Leite (1995/1996) explica no processo das gerações e nos estágios de aprendizagens que são feitos coletivamente até que as crianças atinjam a maturidade.

Dessa maneira, outras grandes diferenças em relação à cultura escolar vigente são notórias. No sistema educacional já é muito debatida a necessidade de reconhecimento e valorização dos diversos saberes, no entanto, ainda assim, há a necessidade de reconhecer as especificidades dos estudantes e, principalmente, reconhecer os(as) alunos(as) negros(as) como agentes sociais que também produzem saberes. E isso interfere profundamente na socialização no ambiente escolar pois os valores sociais explicitados não levam em consideração outros saberes e estimulam a competição e hierarquização entre as pessoas, findando as possibilidades de solidariedade e igualdade. Não obstante, a visão de *Família* negro-africana reflete a extensão comunitária com muitas pessoas agregadas aos núcleos, sendo algumas sociedades formadas por organizações matrilineares, pelas quais as descendências são legitimadas pelos laços uterinos de sangue. Diferentemente das famílias ocidentais, nas quais as organizações são fundamentalmente patrilineares e há o controle sob os corpos das mulheres.

Por fim, as noções de *Produção* e *Poder*, abordadas por Fábio Leite (1995/1996), são também relevantes na medida em que entrecruzam todos esses valores negro-africanos em

---

<sup>9</sup> No período em que a obra de Leite (1995/1996) foi escrita já havia a categoria de gênero nos debates das Ciências Sociais, como podemos ver na obra de Beatriz Nascimento (2018) que contém três artigos importantes sobre a questão das mulheres: *A Mulher Negra no Mercado de Trabalho* (publicado em 1976 no *Jornal Última Hora*), *A Mulher Negra e o Amor* (publicado em 1974 na *Revista de Cultura Vozes*) e *O Papel da Mulher nos Quilombos* (datilografado em 1983). Entretanto, era comum utilizar o gênero masculino na escrita, de forma ampla, de modo que Beatriz também utilizava o termo “homem” em outros textos e entrevistas audiovisuais.

contraposição ao que Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 36) denomina de *colonialidade*, que “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. Assim, identifico a oposição de produção e poder entre essas concepções civilizatórias – colonial e negro-africana – no que diz respeito aos tipos de trabalho e às formas de relação com a terra. Nas sociedades negro-africanas existe a sacralização da terra, uma relação pactual de uso e de cuidado com esta que deve ser passada para as próximas gerações. O trabalho, igualmente, não é personificado na medida em que valoriza o labor coletivo e estipula um tempo de ações conscientes de dever à sociedade. Quanto ao poder, mesmo em sociedades matrilineares ou patrilineares, existem conselhos moderadores do poder.

Para Maldonado-Torres (2020), a “descoberta” do Novo Mundo e o regime escravagista estabelecido foram eventos-chave que fundaram a colonialidade que ainda hoje desumaniza as populações negras. Nessa lógica, a noção de *decolonialidade* coloca-se como um movimento contra-hegemônico que a exploração moderna/capitalista estabelece (GOMES, 2012). Nego Bispo (DORNELES, 2021), no que lhe toca, concebe a noção do *contracolonização*, que é a capacidade de não se permitir ser colonizado: começando pelo uso das palavras. Para o autor quilombola, ao valorizarmos os saberes “orgânicos” estaremos voltados para o *ser*, diferentemente dos saberes “sintéticos” (autodenominados de ciência) dos eurocristãos que são voltados para o *ter*, ou seja, o colonialismo extrai do *ser* para beneficiar o *ter*. Mais do que um conceito, a *contracolonização* é uma *palavra germinante*, uma semente que tem uma trajetória e uma operabilidade, enquanto o discurso teórico acadêmico, muitas vezes, não tem trajetória e nem praticidade. Nesse sentido, através do pensamento do Nego Bispo (DORNELES, 2021), mais uma vez, podemos notar a importância da *Palavra* para as populações negras, perpetuada mesmo com o advento da diáspora africana.

Dessa maneira, percebo isso quando as escolas brasileiras, em comunhão com as universidades, estabelecem fronteiras entre o que é saber científico e o que é saber popular, quando não se preocupam com o *ser*, quando educam tendo como finalidade o trabalho (DORNELES, 2021) e quando pouco incentivam a aprendizagem cooperativa ao manterem o foco em resultados individuais. A sociedade, fundamentalmente, é estruturada de forma hierárquica ao valorizar a propriedade privada e ao capitalizar os bens naturais sem que haja preocupação com as gerações futuras. Assim, concordo com os autores sobre a importância dos saberes e do modo de viver das populações negras enquanto resistências, e não apenas como sobrevivências passivas diante das opressões, dado que é perceptível a perpetuação de seus valores civilizatórios no modo de ser das comunidades afro-brasileiras (ou afro-confluentes,

como denomina Nego Bispo), o que evidencia que “[...] as sociedades negro-africanas sempre viveram suas próprias realidades no fluxo de processos sociais abrangentes” (LEITE, 1995/1996, p. 116). Em suma, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros devem, então, ser utilizados nas escolas como um ponto de vista de uma episteme que busca a equidade de seres, saberes e poderes (MALDONADO-TORRES, 2020) e que inspire a “gurizada” da mesma maneira que as sementes germinantes inspiram as comunidades quilombolas (DORNELES, 2021).

Luciana Ribeiro de Oliveira e Ana Cristina da Costa Gomes (2019) discorrem sobre as implicações dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, enquanto delineadores de uma forma de estar no mundo, e sobre os impactos que a negligência em relação a estes causam no contexto escolar:

Chegar à escola é um momento especial para toda criança, portanto, espera-se que a mesma seja um lugar acolhedor, receptivo a todas elas e que considere a diversidade dos grupos formadores de cada turma. Esta recepção estará no tratamento dado aos novos alunos pelos profissionais da escola e, também na decoração geral, nas músicas cantadas, nos livros lidos e que estes não deverão estar carregados de suposta neutralidade colonial, mas espera-se que tenha o cuidado de se mostrar como um espaço para as diversidades que se mostram em intersecção na sociedade. [...] Estar presente e não ser visto em sua especificidade e inteireza é uma ação de negação da existência. Salienta-se, neste processo de esvaziamento, o fato de que o hiato estabelecido entre professores e alunas/alunos, ainda mais, entre os conteúdos e alunas/alunos, se desdobra em um afastamento pedagógico e a não-validação dos valores culturais, sociais e comunitários dos segundos, perpetuando opressões, sobretudo em relação às mulheres negras (OLIVEIRA; GOMES, 2019, p. 26).

Essas negligências citadas pelas autoras não são novidade, contudo a reflexão interseccional proposta acerca da relevância da representatividade e do respeito às historicidades e às relações de gênero coloca em evidência os desdobramentos do racismo e a violência pedagógica que causam a evasão escolar, repetências e tantos outros problemas que os(as) estudantes negros(as) enfrentam por não terem os seus corpos respeitados e seus saberes reconhecidos.

Bernardes (2019) também destaca que os valores afro-brasileiros têm sua origem nos valores africanos e que devem ser trabalhados contra as imagens negativas que a sociedade brasileira cristalizou do que é ser negro/africano. Posto isto, assim como Bernardes (2019), a conceitualização aqui estabelecida baseia-se no trabalho da pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2006), cuja proposta pedagógica apresenta e lista os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros da seguinte forma: *Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade* e

*Cooperativismo/Comunitarismo*. Segundo a autora, esses valores estão interligados e não são lineares ou estanques, podem ser ressignificados e incorporados fisicamente pelos professores que buscam contribuir para as transformações escolares.

No entanto, Trindade (2006) não historiciza os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros ou realiza uma discussão teórica mais enfática. O seu intuito é apresentá-los e suscitar o diálogo entre os povos “[...] porque ela achava interessante como muitos que viviam na luta crítica tinham um pensamento muito atravessado pelas questões do eurocentrismo e das referências eurocêntricas de luta, de transformação [...]” (SILVA, 2020, p. 28). Trindade (2013) tinha a urgência da práxis, apostava em uma virada epistêmica que ultrapassasse as disciplinas escolares. Acreditava que todos deviam ser aprendizes na invenção de uma nova roda construída pelo trabalho multicultural na educação. Segundo a autora:

Temos que nos saber aprendizes, eternos aprendizes, na medida em que estamos no momento de inventarmos a roda de um trabalho multicultural na educação. Iremos inventar, porque não existirá O trabalho único, que deverá ser seguido, imitado, copiado pelos demais. Cada grupo, cada coletividade, cada comunidade escolar deverá buscar construir a sua roda (ou suas rodas), mas como não se trata de ilhas de pessoas, como o conhecimento é coletivo e construído em comunhão, algumas palavras-ações básicas devem ser fortalecidas [...] (TRINDADE, 2013, p. 61).

Trindade (2013) segue sua análise discorrendo com base nessas palavras-ações que são: autonomia, diálogo, movimento e contato. Em outros termos, isto significa que as professoras e professores devem ter a sensibilidade e a afetividade como bússolas do seu fazer docente. Sobre estes pontos, a pesquisa de Gisele Rose da Silva (2020) sobre Azoilda denuncia os traços do epistemicídio já citado, ressalta que o seu trabalho é muito mais do que uma biografia pois demonstra os mecanismos que reforçam o apagamento de intelectuais negras em espaços acadêmicos e de militância. Silva (2020) verifica que a contribuição intelectual de Azoilda Loretto da Trindade trilhou um longo caminho até germinar o baobá dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros reconhecido pelo projeto *A Cor da Cultura* (2006). A autora concebe o pensamento de Trindade (2006) como ele próprio um dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros: a *afetividade*, inserindo-o, assim, na listagem de Azô (apelido dado por seus amigos) como o valor que permeia todas as relações. Por meio da História Oral, a autora salienta que os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros são o legado de Trindade, elucida a sua trajetória em várias organizações do Movimento Negro desde a década de 1970 e a sua importante participação nas discussões que culminaram na lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

Concordo com Silva (2020) no que tange à relevância do pensamento de Trindade e tomo como referência a definição de Valores Civilizatórios cunhada por ela:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de outras formas, afrodescendentes [...] (TRINDADE, 2005, p. 30, apud SILVA, 2010, p. 49).

Nesse sentido, estou sendo uma aprendiz buscando inventar uma roda de Ensino de História comprometida com a educação das relações étnico-raciais e experienciando o *Comunitarismo* enquanto valor civilizatório impulsionador da minha pesquisa e prática docente. A filósofa Adilbânia Freire Machado (2019, p. 224) afirma que “[...] ainda que ao final a escrita seja feita por uma única pessoa ela nunca é uma escrita/fala individual”. Para ela, falar de filosofia africana no Brasil é compreender a ancestralidade que nos perpassa, e essa ancestralidade está no presente (tudo está no presente), bem como todo ensinamento é processo formativo que se faz no coletivo e atualiza a ancestralidade.

Portanto, entendo o trabalho de Azoilda Loretto da Trindade enquanto conhecimento ancestral e utilizo os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros nesta proposta de Ensino de História na qualidade de referencial teórico-metodológico. Cabe salientar que embora eu cite em muitos momentos a relevância da *ancestralidade*, da *memória* e da *circularidade*, o item *cooperativismo/comunitarismo*, denominado aqui apenas enquanto Comunitarismo, é o foco desta pesquisa porque compreendo-o como o valor que justapõe os demais dado que “a cultura, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35). Nesse sentido, o Comunitarismo é imprescindível para a educação antirracista e irei apresentá-lo, em conformidade com o pensamento de Beatriz Nascimento (2018), no próximo capítulo. O desafio consiste, assim, em propor aulas que ultrapassem as fronteiras coloniais e promovam a ERER no intuito de estimular o convívio não hierárquico, levando em consideração a importância da multiplicidade de pensamentos, vozes e tempos na composição do saber histórico escolar.

Nesse âmbito, Eduardo David de Oliveira (2003) afirma que a influência linear ocidental tem privado o reconhecimento de outras possibilidades socioculturais. O autor defende a

inserção da cosmovisão<sup>10</sup> africana atualizada no Brasil como um caminho possível em substituição ao capitalismo/pensamento ocidental. Sua pesquisa discorre sobre o histórico dos Impérios Africanos, afirmando que a cosmovisão africana preza pela diversidade e não pela imposição de um modelo único. Entretanto, evidencia a ancestralidade e alguns elementos que seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e de seus descendentes na diáspora. Oliveira (2003) mobiliza suas referências com base no vocábulo swahili e destaca que as sociedades modernas se orientam para o futuro, enquanto nas sociedades tradicionais africanas o tempo é orientado para o passado (*zamani*: macro tempo), sendo a ancestralidade importante fator de organização para vida presente (*sasa*: micro tempo) em conexão com o passado. Ou seja, nos relatos tradicionais não há mitos que narram o fim do mundo porque é impensável o fim do tempo para várias sociedades africanas. Assim como Machado (2019), o autor afirma que os protagonistas do tempo vivido são os descendentes e não os ancestrais, porém, a tradição é o fundamento da atualidade, é o princípio que orienta e organiza o presente por meio desta circularidade.

Assim, embora a nossa percepção diaspórica tente reconstruir uma história de um “corpo desmembrado” (MBEMBE, 2001), refletir sobre os valores africanos e afro-brasileiros é compreender a existência de outros modos de viver, é compreender que outras civilizações construíram seus tempos, seus mitos e seus ritos para além do modelo único estabelecido pela sociedade branca capitalista que valoriza a individualidade, a competição e estabelece uma história única através de um tempo cronológico evolutivo. Percebo isso nas aulas de História que tive na minha época escolar e também, inevitavelmente, nas aulas que eu ministrava no início da minha carreira, quando eu mesma conduzia as aulas por meio de uma narrativa linear, me portava com certa superioridade e avaliava o “sucesso” do meu trabalho pelas notas e pelos números de aprovações dos(as) estudantes. A pesquisadora estadunidense bell hooks<sup>11</sup> (2017) afirma que devemos transgredir estes paradigmas, discorrendo sobre a importância das narrativas confessionais para que a sala de aula seja um local seguro para os(as) estudantes negros(as). Para hooks (2017), a cisão entre mente e corpo causou danos expressivos nas estruturas educacionais porque os princípios modernos de padronização dos saberes geraram a desvalorização da conduta humana. Portanto, as relações de poder também são intrínsecas na

---

<sup>10</sup> Mais recentemente, Adilbênia Freire Machado e Eduardo Oliveira (2018) destacam que o termo cosmovisão tem um caráter racionalista que reduz a percepção a um único sentido: o olhar. Os autores defendem a ampliação dos sentidos através do termo *cosmo-concepção* que é insubmisso ao império racionalista e carrega uma forma de interpretar e agir no mundo que requer o uso de todos os sentidos para a criação de novas possibilidades.

<sup>11</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A escritora norte-americana escolheu o apelido para homenagear os sobrenomes da mãe e da avó, o nome é grafado em letras minúsculas pois a autora destaca a importância da obra e não da sua subjetividade.

corporeidade de todos presentes na sala de aula, o que torna importante reconhecer as subjetividades e as identidades para que haja ruptura nesta objetificação dos seres, prática usual na cultura de dominação.

Sobre os cenários da sala de aula, o pesquisador Nilton Mullet Pereira (2018) discorre por inúmeras indagações acerca das práticas docentes ainda hoje perpetuadas com base na concepção eurocêntrica moderna que é alicerçada nos valores coloniais. O professor verifica que, na maioria das vezes, a situação na aula é de apatia, sem hesitação, fruto de um fazer com base em uma narrativa histórica linear: “A narrativa era precisa, sem desvios e sem provocações, sem perguntas, sem enganos possíveis, sem qualquer abertura para questionamentos dos alunos, muito menos sem provocações propositais do professor” (PEREIRA, 2018, p. 17). Assim, esse cenário acaba gerando o *encarceramento pela narrativa*, ou seja, para o autor, a hesitação, a abertura para a imaginação e para o “caos” é de extrema importância para que possamos aprender com o outro, e não apenas representá-lo.

Na esteira desse debate, Luiz Rufino (2019) emerge refletindo sobre a premência de novos paradigmas educacionais. O pesquisador convida ao uso das frestas da esfera do tempo, práticas de giros e negações, inversão de posições e cruzo dos saberes para fazer novos caminhos. Em sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, o autor indica “estripulias” ao trabalho docente por meio da proposta educativa que tem a “encruzilhada” (umbigo do mundo) como elemento essencial de articulação da vida, da arte e do conhecimento que buscam na ancestralidade negra as práticas do saber. A encruzilhada é, portanto, apontada como o conceito de potência yorubá do orixá Exu, que transgredir os limites da dicotomia ocidental: ele aguarda os caminhos, faz a comunicação entre os mundos e é movimento constante (SOUZA; ASSIS, 2019). Verificando seu trabalho, pude perceber muitas características dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros apontados por Trindade (2006) – e percorridos por hooks (2017) enquanto afro-estadunidense – quando Rufino (2019, p. 30) diz que “nos horizontes cantados pelas filosofias ancestrais da diáspora africana, a consciência se assenta no corpo, a razão é transe, movimento contínuo, performance, saber corporal, prática do saber”.

Acerca dos movimentos contínuos, Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019) convidam os(as) professores(as) a lançarem suas flechas no tempo como “desaprendizagem” do modelo educativo autoritário. Essas flechas seriam dotadas do que os autores chamam de *epistemologia do encanto* capaz de curar os traumas coloniais. Para eles, o Brasil é um grande terreiro cujas encruzilhadas são campos de possibilidades para a transgressão do cânone:

O terreiro, a roda, a esquina, o barracão e todo e qualquer tempo/espaço em que o saber é praticado em forma de ritual está a se configurar como um contexto educativo de formações múltiplas. Contextos firmados por educações próprias inscritas na cultura e nos modos de sociabilidades. Educações que apontam para outras formas de aprendizagens articuladas a diferentes possibilidades de circulação das experiências. Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes do mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo (SIMAS; RUFINO, 2018).

O Ensino de História é, então, um campo imprescindível para fomentar ações cidadãs que promovam relações étnico-raciais igualitárias e a aprendizagem de todos(as). Mas, para isso, é necessário que os(as) docentes escutem os(as) estudantes e apostem em epistemologias mais adequadas à realidade brasileira (PEREIRA, 2018). Assim como Oliveira (2003), Pereira e Paim (2018) problematizam a matriz eurocêntrica da temporalidade histórica no intuito de provocar uma abertura para novas temporalidades e experiências no tempo. Os autores destacam que manter a linearidade progressiva reafirma a noção moderna que divide um tempo de atraso e um tempo avançado no qual o ápice da humanidade é representado pelo modelo europeu. O caráter ético do Ensino de História se dá, então, ao permitir que os jovens problematizem o passado, percebam que as fronteiras temporais não são tão rígidas e que suas memórias e referenciais identitários são importantes.

Entretanto, esta não é uma tarefa simples. A juventude negra brasileira ainda luta por reconhecimento e alguns até abandonam suas raízes culturais ao adentrarem na lógica da assimilação cultural (NASCIMENTO, 2018; GONZALEZ, 2018). Nesse âmbito, muitos autores têm problematizado questões sobre as invisibilidades/apagamentos e os estereótipos construídos pelo racismo. Os resquícios do complexo de inferioridade, do desejo de ser branco (FANON, 2008), são evidências da persistência do racismo: “[...] descreve o passado coexistindo com o presente e, por outro lado, descreve como presente coexiste com o passado. O racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente” (KILOMBA, 2019, p. 224).

Então, as questões aqui colocadas são: como trabalhar pedagogicamente essa multiplicidade de tempos históricos e como mediar as relações étnico-raciais manifestadas nas aulas. Maria Walburga dos Santos e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2012, p. 194) afirmam que o tempo e a narrativa histórica são componentes valiosos enquanto dimensões articuladoras para repensar a teoria da história e utilizam os conceitos de diáspora e quilombo como categorias de análise para o ensino de história africana e afro-brasileira. Conforme as autoras:

A diáspora permite uma relação mais criativa com o tempo histórico. Já é consenso que uma historicidade baseada em trajetória linear fornece poucas possibilidades metodológicas para o ensino de história africana e de cultura afro-brasileira e africana. Quando nos voltamos para a pluralidade do universo cultural africano e de suas reminiscências na cultura brasileira, essas dimensões exigem sua revisão. Isso significa questionar a periodização do tempo na formação dos historiadores. As temporalidades da pré-história, história antiga, moderna e contemporânea partem de um tempo e um espaço a partir dos quais se define o que é antigo, moderno ou contemporâneo. Essa medição temporal é informada por uma espécie de norma e prática epistemológica que tem como centralidade o espaço e o tempo ocidentais, mais especificamente europeus (SANTOS; CRUZ, 2012, p. 202).

Dessa forma, a proposta de Santos e Cruz (2012) consiste na utilização da diáspora e do quilombo como articuladores metodológicos para galgar uma cisão no espaço/tempo e colocar a centralidade nas experiências das populações negras. As pesquisadoras destacam ainda que essa forma de olhar a história plural dos negros em diáspora é oportuna para compreender e ensinar os diferentes movimentos socioculturais ligados a uma experiência comum que perpetuam a tradição e a memória desses povos.

Diante disso, busco engenhosidades que articulem o **Ensino de História** e a **ERER** enquanto proposta teórico-metodológica fundamentada na mobilização do **Comunitarismo** como um dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* (TRINDADE, 2006) expresso na vida e na obra da intelectual **Beatriz Nascimento**. Acredito que esses valores estão alicerçados em nossas vidas e que não podem mais ser ignorados no fazer pedagógico. A tarefa não é fácil, exige recriação constante e o enfrentamento direto com as epistemologias e métodos científicos vigentes. Para tal, utilizo as palavras de Beatriz Nascimento (2018, p.67): “Só o levantamento histórico da vivência dos negros no Brasil, levado a efeito pelos seus descendentes, isto é, os que atualmente vivenciam na prática a herança existencial (vívida), poderá erradicar o complexo existente neles, assim como o preconceito racial por parte dos brancos”. Então, agora que, na pós-graduação, conheci minhas/meus ancestrais, sigo seus passos e repito que “de Palmares às escolas de samba, tamos aí!” (GONZALEZ, 2018, p. 119).

### 3 BEATRIZ NASCIMENTO E O QUILOMBO COMO EXPRESSÃO DO COMUNITARISMO

“De todos em um e em Si  
Lição que dos meus aprendi  
Verdade que cedo escolhi”  
(Beatriz Nascimento<sup>12</sup>)

“Mulher negra, quilombola e intelectual”. Essa é a definição comumente utilizada para apresentar quem foi Beatriz Nascimento. Os debates a seu respeito estão sendo expandidos nos últimos anos, mas ainda longe de ser considerada em igualdade entre os cânones acadêmicos. Neste capítulo, busco evidenciar a trajetória intelectual de Nascimento que foi – e é – significativa para o entendimento acerca das relações étnico-raciais do nosso país. A Beatriz, que foi professora, foi militante e mãe de uma menina chamada Bethânia, mostrou que o quilombo acolhia a todos(as) que buscassem a sua morada, seja de forma física ou ideológica. O propósito que busco neste trabalho é denotar que os estudos de Beatriz sobre os quilombos são a expressão da noção do Comunitarismo, um dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros que melhor realça a potência da luta da população negra por igualdade. Assim, por mais que seja interessante saber sobre a biografia dessa sergipana que “ousou” questionar a História brasileira e buscou o legado do povo negro, movimentando o cenário político-social do Rio de Janeiro (e do Brasil) durante as décadas de 1970 a 1990, o foco estabelecido neste estudo é analisar a sua obra e mobilizá-la no Ensino de História.

Contudo, as pesquisas de Beatriz Nascimento foram negligenciadas durante muito tempo. Apesar da sua família ter disponibilizado todos os seus documentos ao Arquivo Nacional poucos anos após o seu falecimento (ocorrido em 1995), apenas no ano de 2018 uma coletânea da sua obra foi disponibilizada para o público, fruto do esforço da União dos Coletivos Pan-Africanistas de São Paulo. O título do trabalho é *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual*, porém, ainda pouco conhecido devido à escassez dos recursos para ampla divulgação. No rastro deste esforço pelo reconhecimento da obra de Beatriz, o professor Universitário Alex Ratts (que já havia lançado um livro sobre a trajetória de Nascimento, em 2006, e a compilação dos seus poemas, em 2015) lançou a segunda coletânea intitulada *Uma História Feita por Mãos Negras: Relações raciais, quilombos e movimentos*, lançada pela

---

<sup>12</sup> NASCIMENTO, Beatriz. Urgência II: Quilombo dos Palmares. In: RATTTS, Alex; GOMES, Bethânia (Orgs.). **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Ilustrado por Iléa Ferraz. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 40.

editora Zahar no ano de 2021. Nesse âmbito, somente agora, e pelo esforço dos(as) intelectuais ligados(as) ao Movimento Negro, novos(as) pesquisadores(as) estão podendo ter o acesso facilitado às informações contidas na obra da autora.

A historiadora Raquel Barreto (NASCIMENTO, 2018), na apresentação do livro da obra reunida organizada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas de São Paulo, informa sobre o percurso acadêmico e sobre a carreira de Beatriz. De modo semelhante, Alex Ratts (NASCIMENTO, 2021) discorre a respeito da “trajetória não linear” dos estudos de Nascimento e sobre as críticas a algumas afirmações suas já revistas pela historiografia, como o uso do termo “história verdadeira”, também sobre algumas inconsistências encontradas em seus dados com relação às semelhanças geográficas e ambientais de quilombos urbanos brasileiros em comparação ao período colonial. Ambas coletâneas são fundamentais para a compreensão do pensamento da Beatriz Nascimento pois foram poucas as publicações institucionais feitas por ela, mesmo sendo provavelmente uma das poucas mulheres do período no estudo do sistema escravista brasileiro. Cabe ressaltar, porém, que Beatriz concedeu diversas entrevistas, principalmente no período pós Ditadura Militar, e foi coautora da coletânea *Negro e cultura no Brasil*, realizada em 1987, que, segundo Alex Ratts (NASCIMENTO, 2021), foi uma época em que quase nenhuma mulher negra acadêmica tinha um livro autoral ou em coautoria.

Apesar da pouca visibilidade no meio acadêmico e das críticas mencionadas, a importância do trabalho de Beatriz Nascimento (1970-1990) é notória pela perspectiva de estudo adotada. A pesquisadora relata, em diversas entrevistas, que, desde que entrou na Universidade, a sua inquietação consistia no eterno estudo sobre o escravo, isto é, nas aulas em que frequentava, a população negra somente era mencionada na condição objetificada. A “participação” dos negros e negras até poderia aparecer em outros momentos, mas nunca por meio das concepções de vida da própria população afro-brasileira, era como se os negros e negras vivessem em uma sociedade dual, nunca enquanto pertencentes da História do Brasil: “[...] Nós éramos sempre os contribuidores de uma cultura, contribuíamos sempre com... para a cozinha, para a dança, para o futebol, para etc.” (NASCIMENTO, 2018, p. 127).

No entanto, Beatriz Nascimento (2018) acreditava que a História deveria ser analisada por outra perspectiva, por um viés que reconhecesse a atuação da população negra e, sobretudo, que os negros e negras se vissem por eles mesmos, sem os direcionamentos externos. Assim, em suas pesquisas, Beatriz buscou evidenciar a História baseada na liberdade e nas sociabilidades negras geradas mesmo diante das adversidades. Os estudos sobre os quilombos assumiram, então, uma noção bem mais ampla de significados. Não aceitavam a condição

submissa de um local de “negros fujões”, muito menos a ideia simplificada de “estratégia” contra a condição de escravizados, o que estava sendo posto era a noção de resistência diante da desumanização submetida. A noção de quilombo elaborada por Beatriz Nascimento (1970-1990) salienta as recriações de modos de viver característicos da população negra e as suas continuidades enquanto heranças culturais que subverteram a subjugação imposta pelos brancos. Dessa forma, o quilombo, por meio da força do Comunitarismo que se expressa nele, torna-se um Valor Civilizatório Afro-brasileiro. O quilombo é uma cognição, um modo de viver que perpassa as temporalidades da História do nosso país, sendo ainda hoje perceptível nas comunidades afro-brasileiras, conforme enunciou Beatriz Nascimento (2018, p. 129): “[...] o quilombo vem, nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, e de repente o corte histórico deixa o quilombo como não existindo [...], a gente se pergunta como é que uma história tão forte dentro de quatro séculos, ela pode ter, de repente, desaparecido do mapa”. Nesse mesmo sentido, pretendo codificar as minhas experiências docentes, em acordo com a concepção de quilombo cunhada por Beatriz Nascimento (2018), para tirar lições teóricas e práticas que reafirmem a potência quilombista, conforme Abdias Nascimento (2019, p. 289), outro grande intelectual negro, nos orienta: “Precisamos e devemos codificar nossas experiências por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro [...]”.

### 3.1 A trajetória intelectual e militante de Beatriz Nascimento

A história de vida de Maria Beatriz Nascimento é, ainda hoje, semelhante a de muitos negros e negras neste país: nasceu em uma família humilde, teve dificuldades financeiras e de ascensão social, sendo exceção à regra ao ter acesso ao Ensino Superior. Sua trajetória de vida iniciou-se no dia 12 de julho de 1942, em Aracaju, Estado do Sergipe (SE), filha de Francisco Xavier do Nascimento, pedreiro, e de Rubina Pereira do Nascimento, dona de casa, migrou ainda muito jovem (aos sete anos) com os seus pais e com os seus nove irmãos para o Rio de Janeiro, onde constituiu a sua família e a sua carreira profissional até ter a sua vida abruptamente interrompida no ano de 1995.

Após a sua chegada ao Rio de Janeiro, Beatriz Nascimento estudou em escola pública e casou-se com o arquiteto e artista plástico cabo-verdiano José do Rosário Freitas Gomes, pai da sua única filha, Bethânia Nascimento Freitas Gomes, nascida no ano de 1970 (MALTESE, 2022). Pouco foi explorado sobre a infância e outros aspectos da vida pessoal de Beatriz

Nascimento. Entretanto, em alguns dos seus relatos é possível notar que, logo no início da sua vida escolar, havia importantes indagações quanto às relações étnico-raciais, ainda que não bem compreendidas, como as situações vividas na nova vizinhança: “Nós morávamos todos em Cordovil, meus pais e meus irmãos, desde que viemos de Aracaju. Eu era a caçula e tinha um cabelo bem rentinho, por causa disso a molecada da rua me chamava de João e ficava me provocando toda vez que eu passava para a escola [...]” (NASCIMENTO, 2018, p. 247). Em outra explanação sua – realizada na conferência *Historiografia do Quilombo*, em 1977, proferida na Quinzena do Negro na Universidade de São Paulo (USP) – Beatriz evidencia os conflitos étnico-raciais enfrentados na juventude:

[...] Em função da minha própria realidade, como uma negra do século XX, e convivendo com negros do século XX, a minha história ficava meio cortada, com um corte que eu não sabia onde poderia estar. Isso eu senti muito cedo, ainda na escola primária, e foi em cima dos textos escolares, didáticos, sobre o Quilombo de Palmares, onde eu mais senti essa divisão [...], lendo o Quilombo de Palmares, a gente vê toda a atuação dos negros e principalmente de Zumbi, e, de repente, embaixo na ilustração, eu via Domingos Jorge Velho, isso foi um dos grandes dramas na minha vida, sempre ver isso [...]. (NASCIMENTO, 2018, p. 127-128).

Através desse drama, de ver somente o protagonismo de pessoas brancas – seus algozes em grande maioria – nos livros didáticos, Beatriz Nascimento (2018) se interessou pela História do Brasil e foi em busca de novas informações ao seguir trilhando os percursos escolares até a sua chegada ao Ensino Superior. Então, a trajetória acadêmica de Beatriz teve início no ano de 1967 com a sua aprovação para cursar a graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluindo-a em 1971, aos 29 anos. Posteriormente, em 1979, Beatriz Nascimento foi aprovada no mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mas não concluiu o curso. Na mesma instituição concluiu a Pós-Graduação *Latu Sensu* em História do Brasil, no ano de 1981, momento em que realizou pesquisas que possibilitaram viagens internacionais, incluindo para a Angola (em 1979) e ao Senegal (em 1980) para aprimorar as suas pesquisas.

Segundo os relatos de alguns ativistas sociais, a atuação de Beatriz Nascimento desde o seu ingresso na Universidade foi de suma importância para o início do Movimento Negro contemporâneo no Rio de Janeiro (RATTS, 2006). Muitas reuniões começaram a acontecer a partir do ano de 1974 no Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), localizado na Universidade Cândido Mendes (UCAM), conforme relata a própria pesquisadora e militante:

[...] Os primeiros encontros do movimento negro no Rio de Janeiro deram-se no Conjunto Universitário Cândido Mendes, em Ipanema, e no Teatro Opinião, em

Copacabana, Zona Sul da cidade. [...] Algumas dessas pessoas (no caso do Teatro Opinião) eram mais velhas e egressas do Teatro Experimental do Negro (TEM), que congregava nas décadas passadas artistas e intelectuais negros e mulatos de várias áreas. A maioria, entretanto, era constituída de jovens com acesso a informações sobre as lutas de independência de países africanos, sobre o Movimento dos Direitos Civis norte-americano (integração social, Black Power, Guerra do Vietnã e o movimento musical conhecido como soul music). Contava-se ainda com a quebra do velho colonialismo que tinha como último protagonista Portugal (o Império ultramarino) e os países africanos lusófonos, notadamente Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. [...] A discriminação racial, o preconceito de cor preta passam a ser objeto da bandeira de libertação do contingente mais subordinado e excluído dos direitos básicos da cidadania plena. (NASCIMENTO, 2021, p. 221-223).

Nota-se, assim, que a década de 1970 era um momento de efervescência política em âmbitos nacional e internacional. Os ativistas negros e negras reuniam-se para discutir a democratização e as situações de racismo que aconteciam tanto na África, na América do Norte como no Brasil. Alex Ratts (NASCIMENTO, 2021, p. 9-10) enfatiza este contexto político-social em que Beatriz vivia enquanto realizava suas pesquisas:

Nos anos 1970, em todas as regiões do país, especialmente nas grandes capitais, é perceptível a entrada de estudantes negra e negros nas universidades públicas. Uma parte se aglutina e se engaja na formação de grupos que constituíram o movimento negro durante o regime militar. A carreira acadêmica de Beatriz Nascimento foi feita basicamente em história [...]. Durante a especialização, a pesquisadora teve duas bolsas de curta duração, uma da Casa Léopold Senghor e outra da Fundação Ford, que na época investia em relações raciais no país. Parte da pesquisa, realizada de maneira independente de qualquer instituição acadêmica, consistia em observar – em campo e via documentação – os quilombos como sistemas alternativos à estrutura escravista, com potencial continuidade em favelas, particularmente no caso do Rio de Janeiro [...].

Sendo assim, o ingresso de Beatriz Nascimento na Universidade é o princípio das suas pesquisas e da sua atuação militante porque “o contato da juventude negra universitária com as correntes de pensamento de esquerda marcou profundamente a fisionomia do Movimento Negro brasileiro” (CARRANÇA; OLIVEIRA, 2020, p. 84). Essa aglutinação de pesquisadores engajados é perceptível pelo aumento de pesquisas sobre a história negra brasileira, a inquietação dos(as) estudantes negros(as) é compreensível na medida em que buscavam transformar as suas próprias realidades sociais. Nesse sentido, desses encontros universitários, surgiram importantes grupos de estudos: o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e a Sociedade Internacional Brasil África (SINBA). Segundo Alex Ratts (2006), esses grupos são oriundos do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) fundado por Beatriz Nascimento na Universidade Federal Fluminense (UFF). Concomitantemente, em Salvador, surge a Sociedade Cultural Bloco Afro Ilê Aiyê; em São Paulo, ocorre a retomada do teatro negro pelo Centro de Cultura da Arte Negra (CECAN) e no Rio Grande do Sul, o Grupo Palmares desloca

as comemorações do treze de maio, data da Abolição da Escravatura assinada pela princesa Isabel, para o vinte de novembro, data de morte do líder Zumbi do Quilombo dos Palmares (GONZALEZ, 2018).

Não obstante, os debates acalorados desses grupos que questionavam a narrativa historiográfica vigente atraíram os olhares conservadores em voga durante a Ditadura Militar, tendo como um dos principais alvos as declarações feitas por Beatriz Nascimento que negavam a ideia de “democracia racial”. Mesmo ocupando importantes cargos durante a década de 1970, como o de pesquisadora do Arquivo Nacional, sob orientação do renomado professor José Honório Rodrigues, e de pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas, suas ações eram vigiadas pelo governo. Os militares temiam as reações provenientes desta disputa ideológica, acreditavam que as ações do Movimento Negro podiam perturbar a “ordem” instaurada pelo regime desde o golpe de Estado ocorrido em 1964: “[...] Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil [...]” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Segundo Petrônio Domingues (2007), a repressão da Ditadura Militar foi sentida pelo Movimento Negro, no entanto, no final da década de 1970, seus militantes reorganizaram-se contra o regime no bojo dos movimentos populares, sindicais e estudantis. Assim como Beatriz Nascimento (2021), Domingues (2007) aponta a inspiração do Movimento Negro brasileiro nas lutas internacionais travadas em África e nos Estados Unidos da América como um fator impulsionador na radicalização brasileira contra as discriminações raciais ocorridas durante a repressão militar. Tal fato é perceptível na consequente fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), ocorrida em 1978, cujo objetivo era a unificação das entidades negras fragmentadas pelo país no intuito de fortalecer o poder político do Movimento Negro.

Dentre as reivindicações do MNU, a pauta educacional era bastante valorizada e possuía as seguintes propostas: a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a capacitação de professores para uma pedagogia interracial, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a inclusão do ensino da história da África e da literatura negra nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007). Nesse âmbito, Beatriz Nascimento (2018, p. 67) corroborava com as reivindicações do MNU, grupo do qual também fazia parte, ela acreditava que “só o levantamento histórico da vivência dos negros no Brasil [...] poderá erradicar o complexo existente neles, assim como o preconceito racial por parte dos brancos”. Sua historiografia dos quilombos se prendia ao conceito de “paz quilombola”, a qual estava alicerçada na organização social do quilombo e nos seus desdobramentos nos momentos cotidianos: “[...] trazendo à luz

atualmente o quilombo como organização autônoma, onde ela se mantinha independente da guerra, independente da luta [...]” (NASCIMENTO, 2018, p. 130).

Dessa forma, os estudos de Beatriz Nascimento (1970-1990) foram essenciais enquanto estratégia para a “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” que o MNU propunha:

O quilombo é a memória, é história, é o *ser*, assim nós o entendemos na década de 70. Era o nosso lema para a recuperação de nossa identidade, de nossa ancestralidade, de *ser* no mundo adverso.

A partir de 1960 o mito Zumbi apropriou-se de nossa sociopolítica, foi ele que nos fez caminhar adiante da história, resgatando o passado, aproximando-nos dos mais oprimidos e inventando o movimento negro na década de 70.

Sob sua esfinge, sua imagem recalçada que estava em cada um de nós, ele inventou um movimento. Fazendo-nos lembrar hoje que o quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil. Esse Brasil democrático, revolucionário que ajudamos a construir é assim que o queremos.

Contra todas as forças conservadoras. Quilombo hoje é o momento de resgate histórico. Estamos presentes em nós, entre nós, no mundo. (NASCIMENTO, 2018, p. 352).

Esse resgate histórico demonstra o que a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) chama de “movimento educador”. Para Gomes (2012), o Movimento Negro é um ator coletivo e político que vê a educação como um direito conquistado por aqueles que lutam pela democracia, tendo em vista que a educação configura-se como produtora de conhecimentos, formadora de diálogos interculturais e um meio de ascensão social. Sendo assim, compreendo que os trabalhos intelectual e militante de Beatriz Nascimento, desenvolvidos entre as décadas de 1970 a 1990, são fruto de relações sociais que produziram novos conhecimentos de suma importância para a construção da identidade afro-brasileira (GOMES, 2012).

Corroboro com o pesquisador Rodrigo Ferreira dos Reis (2020) sobre a trajetória intelectual e militante de Beatriz Nascimento ser fruto de uma memória coletiva. Reis (2020) analisou as narrativas e as imagens produzidas na academia sobre o pensamento de Nascimento (1970-1990) e a concebe enquanto “Entidade Teórica”. Segundo o autor, o trabalho de Beatriz é inovador ao realizar a desobediência epistêmica que avigora a emancipação dos homens e mulheres, negros e negras, em diáspora a partir de uma memória (Orí) que se liga ao corpo e não a um território. Reis (2020) explica que a sua atuação enquanto investigadora da diáspora a elevou ao status de pensadora ímpar, aproximando-a com o campo de estudos decolonial e pós-colonial (ainda que haja distanciamentos temporais) porque a sua ideia de *continuum* histórico se fixou à sua própria imagem:

O pensamento de Beatriz Nascimento invoca em nós historiadores a necessidade de ampliar a linguagem para além daquela constituída sobre bases coloniais de

dominação e de uma racionalidade que se propõe neutra e imparcial. Seu trabalho também nos remete a pensar como, através dessa nova perspectiva corpo/intelecto, cabeça e território são ordenados dentro de uma narrativa que comporte uma objetividade histórica” (REIS, 2020, p. 109).

É possível afirmar, desse modo, que o pensamento de Beatriz Nascimento ultrapassa as barreiras temporais e está ligado em circularidade a outros territórios epistêmicos (REIS, 2020). Suas ações, em conformidade com os anseios do Movimento Negro, reeducam e emancipam os sujeitos e a própria sociedade (GOMES, 2012). Com o fim do governo militar, em 1985, seus estudos ganharam maior visibilidade, recebendo, inclusive, o título de “Mulher do Ano” (1986) pelo Conselho Nacional da Mulher Brasileira em reconhecimento aos estudos entre raça, classe e sexo<sup>13</sup> (NASCIMENTO, 2020) e, em 1989, Nascimento (2018) realizou uma das suas maiores obras com o filme “Orí”, atuando como pesquisadora, narradora e autora dos textos, em parceria com a socióloga e cineasta Raquel Gerber.

No campo do Ensino de História, podemos empregar o pensamento de Beatriz enquanto análise do passado, do presente e do futuro dos corpos diaspóricos para compreendermos a ampliação da noção de humanidade para além da norma branco-europeia, conforme Reis (2020, p. 69) sinaliza: “Orí, como ordenador do tempo, se manifesta como mediador do passado, do presente e do futuro e possui a capacidade de dilacerar o presente e o passado, separando sujeito e objeto, bem como a própria História [...]”. Nesse sentido, Reis (2020) atribui a operabilidade temporal ao conceito de Orí, trabalhado por Beatriz Nascimento (2018) em sua obra fílmica, que será explicado mais adiante. A convergência com Reis (2020) que estabeleço neste trabalho é a identificação da circularidade epistêmica do pensamento de Beatriz. Sua investigação com consultas a fontes primárias e secundárias trouxe à tona uma cosmo-concepção (MACHADO; OLIVEIRA, 2018) que pôde desmembrar-se em diversas categorias conceituais. A circularidade contida na epistemologia elaborada por Beatriz emerge, assim, enquanto mais um elemento dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, cognoscível em sua obra.

De modo geral, posso dizer que além de historiadora, Maria Beatriz Nascimento foi professora da rede pública de Educação Básica do Rio de Janeiro<sup>14</sup>, foi roteirista, poeta e ativista em diversos grupos que tinham como pauta os direitos das mulheres e dos(as) negros(as). Como dito previamente, seu percurso acadêmico é marcado pelos importantes estudos acerca das relações étnico-raciais no Brasil, principalmente os referentes à história dos quilombos, ao qual

---

<sup>13</sup> Nomenclatura utilizada antes do termo “gênero” ser utilizado no campo de estudos feministas, conforme explica Alex Ratts (NASCIMENTO, 2020).

<sup>14</sup> Aprovada em concurso público, no ano de 1984, pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro (BATISTA, 2016).

detinha a sua análise sobre os aspectos de rupturas e de continuidades histórico-sociais. O seu intento era o de construir novas narrativas para a História brasileira sob a perspectiva da população negra, e, com isso, “[...] estava em pleno acordo com uma concepção mais engajada de ocupar a universidade como lugar privilegiado da disputa com o campo intelectual brasileiro. Esta era a sua militância, e foi também o seu dilema!” (BATISTA, 2016, p. 44).

Entretanto, mesmo no período de redemocratização, a militância do Movimento Negro continuava sentindo os impactos das opressões vividas, e com Beatriz não foi diferente: em meados da década de 1980 foi diagnosticada com transtornos psíquicos, voltando à vida acadêmica somente em 1992 para cursar o mestrado em Comunicação Social na UFRJ, sob orientação de Muniz Sodré (RATTS, 2006). De acordo com a tese de Wagner Vinhas Batista (2016), durante este intervalo de tempo, Beatriz Nascimento enveredou pela literatura, poesia, ensaio e prosa, produzindo cerca de mil poemas e aforismos. O autor destaca o motivo do afastamento de Beatriz da academia: “Ela teria abandonado o discurso científico pela recusa à racionalidade do pensamento ocidental e rejeição do que era europeu. Também manifestava a necessidade de romper com o pensamento estritamente acadêmico. Essa questão se constituía em mais um dilema [...]” (BATISTA, 2016, p. 44). Somado a isso, em 1982, em depoimento publicado no livro de Haroldo Costa, *Fala, Crioulo*, Beatriz Nascimento (2018, p. 249) explica o cansaço mental e emocional adquirido durante os anos de trabalho:

[...] O nosso trabalho começou na época braba mesmo, em 1974, em plena gestão do AI-5, quando juntar gente para discutir esses assuntos era perigoso e arriscado. O núcleo que inicialmente era de doze alunos, agora tem mais de vinte pessoas, brancos e pretos, interessados na mudança do discurso que a História oficial do Brasil nos impinge há muitos e muitos anos. Mas a nação é muito autoritária, a sociedade brasileira é muito acomodada, principalmente esta que está no Poder, e quem está no Poder acaba nos isolando dentro do espaço das nossas próprias propostas... Por exemplo, eu estou sentindo que está havendo um grande reavivamento da cultura negra, mas isso, não se iluda, é uma defesa da sociedade branca, por mais paradoxal que isso pareça, e quem não percebe embarca direitinho pensando que é uma atitude positiva em relação a nós.

Continua:

[...] Atualmente eu estou frequentando três analistas. Muita gente se admira quando eu digo isso, porque é raro ver-se negro em sessão de psicanálise, a condição econômica não lhe permite, em compensação não se pode esquecer que grande parte da comunidade negra está nos hospícios ou nos cárceres. [...] Do momento em que a gente vive numa sociedade dual, tenta se adaptar e nesse desespero, se pode parar na prisão ou no hospital, e as pessoas que supostamente deviam nos tratar não nos conhecem, ainda que pensem que sim. É uma coisa que eu discuto muito com o meu analista. Ele sempre me diz que gosta muito de negro, que vai comer angu no subúrbio e que esse negócio de pensar que negro é inferior está dentro de mim. Eu digo para ele que não, que a inferiorização do negro é uma coisa que eu sou levada a vivenciar

a todo momento e isso me empurra muitas vezes a brigar, agredir as pessoas ou faz com que eu me recolha para dentro de uma casca [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 250).

A dedicação de Beatriz Nascimento aos estudos revela a árdua luta da população negra por igualdade social. Por mais que os seus esforços demonstrassem um trabalho científico digno de reconhecimento, suas vozes são silenciadas e privadas de atingir os ambientes de poder. Beatriz Nascimento (2018, p. 250) recorda a situação do professor Eduardo de Oliveira e Oliveira que, em 1977, estava participativo no Movimento Negro, organizando a Quinzena do Negro na USP, e na década seguinte também padecia: “[...] acabou ficando isolado dez dias em casa, ninguém o procurou e ele, que já estava com problemas mentais, morreu de fome, de abandono”. E concluiu: “Ser negro é uma identidade atribuída por quem nos dominou. Para que o nosso futuro seja diferente e melhor, é necessário que nós pensemos a nosso respeito na condição de ser humano, e acreditemos que o mundo está aí para todos os seres humanos viverem” (NASCIMENTO, 2018, p. 251).

No sábado, dia 28 de janeiro de 1995, Maria Beatriz Nascimento foi assassinada com cinco tiros pelo preso albergado Jorge Amorim Viana, conhecido por “Danone”, no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O motivo teria sido uma discussão por Beatriz defender a amiga que sofria agressões do sujeito. Segundo o jornalista Paulo Gramado (1995), cerca de trezentos amigos e militantes do Movimento Negro compareceram ao enterro, e, embora a família tenha negado, os companheiros de Beatriz viam a ligação entre o crime e o motivo de racismo, e contabilizavam o quinto assassinato de militantes cariocas em menos de um ano. Batista (2016, p. 49) destaca outras perdas importantes para a intelectualidade negra que trilharam os mesmos caminhos com Beatriz: “Eduardo Oliveira e Oliveira (suicídio), Hamilton Cardoso (suicídio) e Lélia Gonzalez (enfermidade)”. Sobre estes encontros e desencontros, Beatriz Nascimento (2018, p. 474) escreveu em versos: “Tudo começou com Eduardo. É preciso saber de onde se vem, para saber aonde se vai. E eu já estava. Já não ia, nem vinha”.

Beatriz Nascimento é escolhida, no ano de 2016, por votação direta nas mídias sociais, para ser o nome da Biblioteca do Arquivo Nacional, importante órgão cultural criado em 24 de março do ano de 1876 pelo Decreto Imperial nº 6.164<sup>15</sup>, local onde foi estagiária durante a sua formação acadêmica no ano de 1971. Mais recentemente, o Projeto de Lei nº 614, de 2022,

---

<sup>15</sup> Ver mais em: <https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/biblioteca-maria-beatriz-nascimento>. Acesso em: 27 jul. 2022.

elaborado pelo Senador Paulo Paim (PT/RS)<sup>16</sup>, propõe que o nome de Beatriz Nascimento seja inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. O Projeto ainda está em tramitação, destinado à Câmara dos Deputados para possível aprovação, e reafirma a potencialidade do Movimento Negro em exigir que o país reconheça a sua luta histórica pelo tratamento igualitário.

### 3.2 Porto seguro: Beatriz Nascimento e a professora na viagem Transatlântica

Conheci Beatriz Nascimento em minhas andanças pelos movimentos negros, assim como muitas(os) historiadoras(es), não tive o seu nome mencionado durante toda a minha vida acadêmica. Lembro de um dia assistir, por meio das redes sociais de um grupo militante, o trecho de sua entrevista na Quinzena do Negro na Universidade de São Paulo (USP)<sup>17</sup>, de 1977, e ficar impactada com a imponência de suas palavras que questionavam a historiografia a respeito da população negra no Brasil. Nessa ocasião, Beatriz fez importantes reflexões sobre a história social dos quilombos e foi contundente ao dizer que a narrativa histórica não se finda nos momentos de repressões, para ela, a *continuidade histórica* dos quilombos está presente nas favelas e demais organizações sociais negras que representam suas formas de resistência e de bem viver.

Instigada por essas reflexões, pesquisei sobre a vida e obra de Beatriz Nascimento e, como muitas(os) militantes fui sensibilizada pelas imagens e narrativa do filme *Orí*, lançado em 1989 pela cineasta e socióloga Raquel Gerber, cujo texto e narrativa foram elaborados pela historiadora Beatriz Nascimento de forma poética e pessoal. O filme documenta a efervescência que os movimentos negros passavam entre os anos de 1970 e 1980 para ressignificar a história afro-brasileira por meio do protagonismo negro. Beatriz Nascimento (2018, p. 327) questiona o que é a civilização africana e americana, elucidando: “[...] É um grande transatlântico. Ela não é a civilização Atlântica, ela é Transatlântica”. Mais adiante ela diz: “[...] Quando cheguei na Universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo. Como se só

---

<sup>16</sup> Ver mais em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/152225>; e em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9089766&ts=1655324745150&disposition=inline>. Acesso em: 27 jul. 2022.

<sup>17</sup> O trecho citado faz parte do documentário *O Negro da Senzala ao Soul*, disponível em: O NEGRO da senzala ao soul (1977). YouTube. Publicado por “Gabriel Priolli”. Documentário realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, 2015. 1 vídeo (45min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra para fazenda e para a mineração” (NASCIMENTO, 2018, p. 328).

Orí é um termo Iorubá, dos povos da África Ocidental, que significa cabeça, nas religiões de matrizes africanas é a consciência de sua identidade e a iniciação ritualística de um novo estágio para a vida. A palavra foi escolhida por Beatriz Nascimento na perspectiva de resgatar a relação entre África e Brasil, assim, Orí é tornar-se visível, é renascer e recuperar a identidade das(os) negras(os) brasileiras(os) como se o corpo fosse o documento e o passaporte para a libertação do cativo, pois é “fazendo a cabeça” que cada indivíduo tem o poder de tornar-se um quilombo contra o sistema social que o oprime, conforme a narração do documentário *Orí*:

Entre luzes e som só encontro meu corpo antigo...  
 Velho companheiro das ilusões de caçar a fera.  
 Corpo de repente aprisionado pelo destino dos homens de fora.  
 Corpo mapa de um país longínquo...  
 Que busca outras fronteiras que limitem a conquista de mim.  
 Quilombo-mítico que me faça conteúdo das sombras das palmeiras...  
 Contornos irrecuperáveis que minhas mãos tentam alcançar. (NASCIMENTO, 2018, p. 333).

Segundo Alex Ratts (NASCIMENTO, 2021, p. 18) – o pesquisador que há mais tempo dedica o seu trabalho à obra de Beatriz Nascimento –, os conceitos de *transmigração* e *transatlanticidade* que demonstram a relação entre Brasil e África são “[...] a tessitura de um pensamento negro-africano descolonizador que está expressa em inúmeros artigos, livros e entrevistas, antes de haver os termos ‘descolonial’ ou ‘decolonial’”. Na esteira da crítica ao colonialismo, Ratts (NASCIMENTO, 2021) diz que a autora pode ser vista no conjunto de intelectuais ativistas renomados, como os martiniquenses Aimé Césaire e Frantz Fanon, ou como os africanos, Agostinho Neto, de Angola, Amílcar Cabral, de Guiné Bissau, ou, ainda, na lista de brasileiros como Guerreiro Ramos e Clóvis Moura. O autor também cita alguns nomes de companheiros de militância de Beatriz como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Eduardo de Oliveira e Oliveira, sendo este último o professor universitário que organizou a Quinzena do Negro na USP, citada anteriormente, onde Beatriz apresentou a célebre *Conferência Historiografia do Quilombo*.

No entanto, o trabalho de Beatriz Nascimento foi silenciado por muito tempo dentro do meio acadêmico. Compartilho do mesmo pensamento de Leonor Franco de Araújo e Eduardo David de Oliveira (2019, p. 345) sobre a recusa da sociedade brasileira em reconhecer o papel da mulher negra e, especialmente, sobre a recusa da academia em reconhecer a importância do

pensamento de Beatriz já que ela refutava a visão clássica da historiografia brasileira: “[...] Ela além de ter que vencer o machismo, o racismo, as questões geracionais e de gênero, é questionada na sua competência e qualidade acadêmica [...]”. Ao contrário de Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento não chegou a alcançar um cargo de professora universitária, mesmo possuindo graduação em História e especialização em História do Brasil. No entanto, podemos notar as relações de gênero imbuídas pelo fato de Lélia citá-la em diferentes oportunidades, o que outros pares não faziam (RATTS, 2006). No ano de 1995 teve a vida ceifada ao ser vítima de feminicídio por tentar ajudar uma amiga, neste período Beatriz Nascimento cursava há um ano o mestrado em Comunicação Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e era professora da rede estadual de Educação Básica.

No prefácio do livro *Eu sou atlântica – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento* (RATTS, 2006), Sueli Carneiro (uma das intelectuais negras mais importantes do Brasil) diz que Beatriz Nascimento libertou a negritude do aprisionamento acadêmico ao passado escravista por construir novos conceitos e abordagens, sobretudo pela atualização da noção de quilombos urbanos, que ressignificou o território/favela como espaço de continuidade histórica que sobrepõe à marginalização social. Sueli Carneiro afirma que a obra de Beatriz Nascimento (1970-1990) é um “porto seguro”, individual e coletivo, em que negras e negros podem ver e conhecer outra face do Brasil. Na sequência, Alex Ratts, o autor da obra, enfatiza que se comove com a personalidade de Beatriz e que o livro é fruto de sua experiência em movimentos por raízes e rotas correlatas que a teve como “âncora do seu barco à deriva no Atlântico Negro”.

Foi assim que também me senti, como se tivesse alcançado um “porto seguro” quando conheci a vida e a obra de Beatriz Nascimento, quando me encontrei na sua definição de quilombo e pude nomear e expressar meu modo de viver e de lecionar. Nunca esqueço a frase que um estudante me disse durante uma discussão: “Quem quer respeito tem que respeitar”. Era um período de mares revoltos na minha vida, não no sentido pessoal, eu estava feliz por estar finalmente lecionando na Educação Básica, mas aquela comunidade era complicada, aquela turma era muito difícil para me relacionar, os estudantes eram agitados, questionadores e não se importavam com as minhas aulas.

Após inúmeras tentativas metodológicas – entre jogos, pesquisas, músicas, filmes e tudo mais –, decidi que só iria cumprir o básico com o livro didático e com questões no quadro, dando atenção somente para quem quisesse aprender. Acredito que muitas pessoas já passaram por esse cenário, não importando qual papel desempenhavam no momento, o fato é que, agindo assim, eu também estava desrespeitando-os. Alguns dias depois, para terminar de falar o que havia programado, o que eu julgava ser importante, eu gritei na sala de aula exigindo silêncio,

foi então que o menino me atingiu com aquelas palavras. Passei dias sem conseguir entender a mensagem e sem admitir a minha ignorância. Depois de refletir muito sobre a minha prática docente, engoli o meu orgulho e pedi desculpas à turma, enfatizei as palavras que me fizeram pensar e, a partir dali, sempre fui franca e mostrei as minhas fragilidades para a “gurizada”, afinal, estamos no mesmo barco.

Seguimos, assim, a nossa viagem durante os sete anos em que estive naquela comunidade. Embora não fosse a minha primeira experiência enquanto docente, foi onde me senti mais acolhida e pude amadurecer. Foi lá que descobri os entraves da educação pública por trás dos bastidores e onde ancorei a minha esperança. Aprendi naquele espaço que quase todas as teorias e métodos aprendidos na universidade não faziam sentido se também não significassem alguma coisa para os estudantes. Aprendi que o anacronismo não seria o maior erro profissional que eu poderia cometer, o maior erro, sem dúvidas, era agir sem sensibilidade, achando que eu deveria fazer o meu trabalho sem envolvimento afetivo. Aprendi que, além de conhecer o lugar social em que eu atuava e o lugar epistêmico que eu pretendia alcançar (PEREIRA, 2018), nenhuma temática é mais importante do que as relações sociais igualitárias que construímos na convivência diária. Aprendi, então, a romper com o provável (MEINERZ; CAIMI; OLIVEIRA, 2018) e percebi que os conteúdos são percursos que escolhemos justamente para pensarmos e aprimorarmos os nossos sentidos, a nossa humanidade.

Curiosamente, no mesmo período em que eu enfrentava dificuldades na comunidade escolar, participei como ouvinte em uma formação em prol da Educação Antirracista e um palestrante me disse que ele só considerava nomear um profissional de professor após sete anos de atuação na Educação Básica, perguntei o porquê e ele não disse. Na época fiquei um pouco ofendida, mas hoje essa afirmação me faz muito sentido, espero encontrá-lo um dia para dizer que Muniz Sodré (2017) me mostrou por essas andanças que Exu inventa o seu tempo.

### 3.3 Comunitarismo: O Quilombo de Beatriz Nascimento

Uma das grandes inquietações da historiadora Beatriz Nascimento (1970-1990) era o estudo da população negra brasileira baseado nas mazelas sociais. Para ela, a literatura existente reforçava estereótipos racistas e, apesar das fontes escassas, o período escravagista também poderia ser revisto através da epistemologia e do protagonismo dos próprios negros e negras enquanto sujeitos históricos. O seu estudo teve como objeto central a ideia do quilombo, enquanto herança africana e como um sistema social alternativo ao modelo colonizador vigente, não apenas no sentido de luta contra a escravatura, mas como uma organização própria da

população afro-brasileira, cujo sentido perpassa as noções de resistência, comunitarismo e continuidade histórica. Sendo assim, neste trabalho, concebo o conceito de quilombo, cunhado por Beatriz Nascimento (2018), como ele próprio um Valor Civilizatório Afro-brasileiro devido às conexões de ideias estabelecidas durante a sua elaboração com outros(as) militantes negros(as) e à sua capacidade mobilizadora quando inserido ideologicamente em outras organizações sociais, como é o caso do carnaval e do próprio movimento negro.

Em um artigo denso intitulado *O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra*, publicado originalmente em 1985 e ampliado em 1994, Beatriz Nascimento (2018) afirma que a origem do quilombo se dá enquanto instituição angolana, situada historicamente no período pré-diáspora africana, momento de redefinição político-social devido ao contato com os portugueses. Por volta de 1560, os Jagas (também conhecidos por Imbangalas), povos caçadores bantos vindos do leste, ingressam na região central e invadem o reino do Congo, dando origem a uma nova organização chefiada pelas dinastias Kingui (chefe Imbangala) e Ngola (chefe Mbundo) contra a invasão portuguesa. Segundo a autora, os Jagas/Imbangalas eram reconhecidos pelas suas características nômade, guerreira e pela formação social. Sobre esta última, o termo *kilombo*, que em quimbundo significa “acampamento guerreiro na floresta” (NASCIMENTO, 2018, p. 305), teria sido introduzido por eles como sendo o território, o campo de guerra, a casa de ritual ou os próprios indivíduos que após o ritual de iniciação – que consistia na circuncisão do jovem guerreiro – incorporavam-se à sociedade Imbangala.

Ao analisar a documentação oficial produzida no período colonial brasileiro, a autora faz a inter-relação entre Brasil e Angola estabelecendo algumas conexões entre o quilombo brasileiro e a formação étnica do quilombo angolano, principalmente em relação ao modelo palmarino: “[...] O Quilombo dos Palmares é um fenômeno paralelo ao que está se desenrolando em Angola no final do século XVI e início do século XVII. Talvez seja esse quilombo o único a poder ser correlacionado concretamente com o *kilombo* angolano [...]” (NASCIMENTO, 2018, p. 281).

O título Ganga Zumba, registrado em documentação portuguesa quando o chefe africano de Palmares negocia o fim dos conflitos com as autoridades coloniais, demonstra essa ligação: “[...] Em Angola, o título Ganga Zumba pertencia ao rei Imbangala com uma pequena variação: Gaga” (NASCIMENTO, 2018, p. 281). Outra similaridade registrada por Beatriz Nascimento são os escritos de um cronista da época que afirma que o adorno de conchas e tranças da cabeleira do rei palmarino era idêntico ao utilizado por costume do rei Imbangala, tal como provavelmente a técnica de guerra protagonizada por Palmares deveria ter alguma relação ao ponto de resistir por tanto tempo contra as investidas coloniais.

No Brasil, Beatriz Nascimento (2018) encontra a definição oficial de quilombo feita pelo Conselho Ultramarino, em 1740, que o estabelecia como habitações de negros fugidos que passem de cinco. A autora também discorre pelos estudos bibliográficos de sua época (1970-1990), estabelecendo duas tendências de estudos acerca dos quilombos brasileiros: a ideologia liberal burguesa, pela qual alguns historiadores instituem um ideal inato de liberdade, uma necessidade dos negros e negras de voltarem às origens na África, e uma ideologia marxista que vê o quilombo como tomada do poder, um caráter insurgente da guerra contra a ordem escravagista.

A autora discorda desses posicionamentos, Para Beatriz Nascimento (2018), a conotação ideológica do conceito cunha uma episteme negra que concebe o quilombo não como um território externo, e sim um acúmulo de valores sociais, culturais e políticos que compõe a noção de comunidade ao reconhecer as especificidades da luta da população negra contra o sistema opressor e por melhores condições de vida. A pesquisadora reconhece o caráter político-social transformador do quilombo, entretanto, evidencia as suas características singulares ao delinear a *paz quilombola*:

Podemos ver, portanto, que, estabelecido num espaço geográfico, presumivelmente nas matas, o quilombo começa a organizar sua estrutura social interna, autônoma e articulada com o mundo externo. Entre um ataque e outro da repressão oficial ele se mantém ora retroagindo, ora se reproduzindo. Este momento chamaremos de “paz quilombola”, pelo caráter produtivo que o quilombo assume como núcleo de homens livres, embora potencialmente passíveis de escravidão. Pensamos que, pela duração no tempo, e pela expansão no espaço geográfico brasileiro, o quilombo é um momento histórico brasileiro de longa duração e isto graças a este espaço de tempo que chamamos de “paz”, embora muitas vezes ela não surja na literatura existente. Creio que o escravo negro brasileiro tivesse podido deixar um relato escrito, com certeza, teríamos mais fontes da “paz” quilombola do que da guerra. Esta paz está justamente nos interstícios da organização quilombola e sobre ela requer-se um esforço de interpretação maior, pela qual se ultrapassa a visão do quilombo como a história dos ataques da repressão oficial contra uma outra organização, que talvez na “paz” ameaçasse muito mais o regime escravocrata do que na guerra. O antes e o depois da guerra dos quilombos é o que necessita ser conhecido [...]. (NASCIMENTO, 2018, p. 76-77).

Os quilombos são definidos, assim, como assentamentos sociais cuja organização cria uma nova ordem interna e estrutural: “[...] São tentativas vitoriosas de reação ideológica, social, político-militar, sem nenhum romantismo irresponsável” (NASCIMENTO, 2018, p. 74). A fuga para o quilombo é um ato de resistência e não de acomodação, Beatriz Nascimento (2018) destaca que o quilombo se forma pela necessidade de organização não estabelecida pelo colonizador. A ideia de “negro fujão”, disseminada pela documentação oficial e reafirmada por muitos estudiosos, é preconceituosa, bem como a imagem de docilidade, muitas vezes evocada,

são formas negativas de representações da população negra. Em sua análise, a narrativa histórica que idealiza os africanos dançando e caçando livremente pelas florestas no momento em que são aprisionados e transportados para os navios negreiros pode gerar revolta contra a brutalidade, porém transmite uma sensação de fragilidade dessas pessoas.

Deste modo, a autora preocupou-se em mostrar que o quilombo não foi o reduto de negros fugidos, foi a sociedade alternativa que a população afro-brasileira criou, assim como continuou criando mesmo após a Abolição da Escravatura. Apesar de toda brutalidade sofrida, os negros e negras, tanto na África quanto no Brasil, tiveram relações sociais complexas e autonomia na sua história, situações percebidas, por exemplo, nas estruturas internas dos quilombos que mantinham “[...] desigualdades sociais em seu seio, embora não idênticas às desigualdades de um sistema moderno” (NASCIMENTO, 2018, p. 215). Assim, o quilombo também não pode ser entendido como a utopia de uma sociedade ideal.

Sobre essas relações, em 1976, em entrevista à Revista Manchete, Beatriz Nascimento (2018, p. 98) afirma: “[...] O que eu quero não é narrar acontecimentos do passado, mas estabelecer o que há de continuidade entre o passado e o presente do negro no Brasil”. Partindo da sua própria experiência, enquanto mulher negra e pesquisadora, Beatriz sentia que havia um “corte” na sua história, carecia saber a respeito das decisões, dos atos e do pensar dos negros e negras durante essas vivências para que, assim, pudesse perceber os seus papéis na sociedade brasileira, e é categórica ao dizer: “[...] a gente entende que quilombo é uma coisa tão negra, tão própria nossa, tão compreensível para nós, que o homem branco, o dominador, não conseguiu entender...” (NASCIMENTO, 2018, p. 132).

Pouco antes de concluir a licenciatura e o bacharelado em História, em 1971, enquanto trabalhava como técnica de pesquisa no Arquivo Nacional (com acompanhamento do historiador Honório Rodrigues), ela analisa documentos governamentais referentes aos quilombos e percebe que muitos estavam localizados em áreas geográficas que contemporaneamente são favelas no Rio de Janeiro:

[...] Eu comecei a ver, nos cortes da polícia e na correspondência da polícia com o Ministro da Justiça, milhares e milhares de quilombos que estavam localizados em áreas geográficas que até hoje no Rio de Janeiro são áreas de favelas ou ex-favelas. [...] O quilombo não é, como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo o fato de os negros existirem dentro de uma sociedade opressora, mas também a tentativa de independência, quer dizer, a independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si. [...] A gente só conhece o quilombo através da documentação oficial, justamente a documentação da repressão, quer dizer, só o registro da história branca é que nos diz o que é quilombo [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 129-130).

A partir desse momento, Beatriz Nascimento (2018, p. 137) começa a questionar a continuidade, mesmo que simbólica, do quilombo no pós-abolição: “[...] O quilombo de hoje significa muito mais uma consciência, uma ideologia realmente, uma consciência de que você é um homem, que você é capaz de empreender coisas capazes de serem aceitas, viver e ser aceito dentro de uma sociedade, é isso que é fundamental”. Nesse sentido, o *continuum histórico* é a resistência cultural de um grupo que persistiu dentro da sociedade brasileira, que mesmo após séculos de subjugação conseguiu adaptar-se e forjar sociabilidades e epistemologias próprias, ainda que sofra com a aculturação colonialista.

A autora identifica o controle colonial por meio das teorias de branqueamento, afirma que a perda da identidade racial enfraquece o povo negro e é causadora de muita infelicidade e doenças psíquicas por viverem em uma sociedade dual. Afirma que ela mesma passou por este processo ao perder as suas raízes negras e percebe a violência que existe ao tentar moldar-se para ser aceita em uma sociedade que não a reconhece. Entretanto, enfatiza que novos quilombos são criados diante dessas adversidades, como, por exemplo, a criação dos bailes *blacks*, nas décadas de 1970 e 1980, por jovens que perceberam a perda de espaço nas escolas de samba devido à elitização do carnaval no Rio de Janeiro.

Neste período, a importação do *soul*, estilo musical norte-americano que embalava os bailes *blacks*, foi muito criticada no sentido de que o samba seria um elemento importante da cultura afro-brasileira em sua “essência” e estava sendo depreciado pela nova geração. Sobre isso, Beatriz Nascimento (2018, p. 193) diz: “Os negros desse quilombo do subúrbio perderam suas origens mas criaram o Black-Rio como uma maneira de se sentirem fortes. Poderosos como no candomblé que também é uma possibilidade de você cansar de tanto dançar, relaxar e no outro dia voltar ao trabalho [...]”. Dessa maneira, ao cunhar o conceito de *transatlanticidade* durante a elaboração do filme *Orí*, Nascimento (2018) ressalta que há um contínuo histórico diante de todo descontínuo e o Mar Atlântico emerge como um vetor entre os povos da Europa, África e América que torna possível a relação de encontros entre culturas tão distintas.

Nessa perspectiva, embora a unidade racial africana seja um mito e que os africanos tenham dado respostas diferentes às situações em que foram explorados e oprimidos pelos europeus (MBEMBE, 2001), Beatriz Nascimento (2018) expõe que o dominador fora ingênuo ao ser incapaz de prever as diversas formas de resistências dos povos africanos e afro-americanos. Ao atribuir-lhes somente o corpo, negando-lhes a racionalidade, a branquitude não percebeu que o quilombo é a autonomia da população negra para além de um espaço físico. Ou seja, os quilombos se mantiveram mesmo após as tentativas de aniquilação sofridas através das

inúmeras incursões oficiais que enfrentaram, porque a sua ideologia é a episteme erguida que não se curva ao cientificismo ocidental (NASCIMENTO, 2018).

[...] Todo historiador é um conversador e um sonhador em busca deste continuum, digamos mesmo ser esta a nossa meta enquanto estudiosos do processo do homem no planeta. Continuidade histórica é um termo ainda mais abstrato do que “sobrevivência” ou “resistência cultural” dos antropólogos. A continuidade seria a vida do homem – e dos homens – continuando aparentemente sem clivagens, embora achatada pelos vários processos e formas de dominação, subordinação, dominância e subserviência. Processo que aconteceu, ao longo desses anos, com aqueles que em nossas abstrações, se englobam na categoria de negros (NASCIMENTO, 2018, p. 254).

À vista disso, Beatriz Nascimento (2018) reafirma a conotação ideológica da noção de quilombo. O quilombo atua, então, no sentido de agregação, de comunidade, de pessoas que se reconhecem e se ajudam na luta por melhores condições de vida: “[...] Sob sua esfinge, sua imagem recalcada que estava em cada um de nós, ele inventou um movimento. Fazendo-nos lembrar hoje que o quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil” (NASCIMENTO, 2018, p. 352). Assim, este sentimento de união que Nascimento (2018) expressa é manifestado em todas as suas relações sociais. Na militância política, esse sentimento é notório à medida que analisamos algumas de suas falas, como foi o caso da Semana de Descolonização e Contemporaneidade Negra, realizada no dia 19 de julho de 1987 na Casa de Cultura Laura Alvim, em Ipanema, Rio de Janeiro, em que ela diz:

Nós começamos esta luta, nos anos setenta, já há quinze anos, e a gente está sempre nos encontrando; e a gente está sempre... podendo... eu vim para essa mesa por pedido do Filó, assim, rápido, ali, eu subindo, ele me pediu:

“Você quer fazer na mesa?”.

Eu disse:

“Quero!”.

E essa situação, é uma situação muito interessante, muito própria nossa, é um *ethos*, né! Do nosso movimento, do nosso movimento que nós iniciamos, que é justamente estar unidos; quer dizer: nesse momento, acho agora, na década de oitenta, é o momento da união. Então, cada um está disposto a auxiliar a cada um, sem se importar com a ideologia de cada um, como se grupo ou outro está se dirigindo mais para aquele lado político e ideológico ou o que for. Quer dizer, eu me sinto realmente nesse papel e estou disposta a acompanhar, estou disposta a contribuir no que eu puder, né! Com o Filó, com o pessoal do Alaafin Aiyê, com toda essa nova efervescência do movimento de oitenta. E dizer que sou uma espécie de Tia Velha, que pode contar umas histórias... [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 301-302).

Assim sendo, o quilombo, a união dos negros e negras, ocorre independente do posicionamento político ou das estratégias adotadas pelos diferentes grupos que compunham o Movimento Negro da década de 1980. Para Beatriz Nascimento (2018), a cultura negra e o desejo comum pelo fim do racismo eram maiores do que essas disputas, era um elo que unia a

todos e todas que nem sempre poderia ser explicado com palavras, conforme a sua narração no filme *Orí*: “[...] Aquela coisa de negro mesmo. Mas, é de negro, porque é um homem ligado à terra. É o homem que mais conhece a terra. [...] É o homem preto. A cor da lama, a cor da Terra” (NASCIMENTO, 2018, p 336). Na sequência, a narrativa sugere que a terra é quilombo e o quilombo é a ligação entre todas as pessoas negras, a soma de todas as suas individualidades: “[...] Esta cidade que Eduardo amou! Eu estou voltando, Raquel... é tão bom, é tão bom o retorno. [...] A terra é o meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo. Onde eu estou, eu sou!” (NASCIMENTO, 2018, p. 337). Desse modo, podemos notar que frequentemente Beatriz Nascimento (2018) expressava a sua noção de quilombo por meio de versos, o “sentir” era destacado pela autora. Por conseguinte, defendo que o quilombo estabelecido por Beatriz Nascimento (2018) detém as características da noção de Comunitarismo enquanto um dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros porque o princípio de diálogo e cooperação entre o povo negro se faz presente (TRINDADE, 2006).

Portanto, ficam evidentes as bases comunitárias do Quilombo de Beatriz Nascimento. Do mesmo modo que Lélia Gonzalez, Nascimento (2021) preocupava-se com os aspectos psicológicos da população negra. Os resgates históricos do Quilombo dos Palmares e da figura de Zumbi são uma resposta às figuras opressoras aclamadas como heróis nacionais pelos brancos. As experiências traumáticas da *transmigração* africana (diáspora) são sanadas com o desenvolvimento da *força vital* e do *comunitarismo* que, acrescento aqui, enquanto ação pedagógica é capaz de provocar mudanças nas relações raciais e sociais, tal qual Beatriz Nascimento (2021, p. 251) anunciou: “Agindo nos seus locais, seja no ‘terreiro’ místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando a música de origem africana, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças [...]”. Mudanças essas instigadas pela dor e o prazer das memórias evocadas por Beatriz (1970-1990), pelo amor em seus estudos que nos provoca a seguir os espaços transtemporais e transespaciais de libertação negra (SMITH, 2016). Sigamos a viagem Transatlântica.

Sendo assim, a dimensão propositiva desta pesquisa ancora-se metodologicamente nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2006), sobretudo no elemento do Comunitarismo, que embasa a minha prática docente antirracista pela qual busco contribuir para um outro projeto de humanidade, de civilidade, outros jeitos de ser que expressem a vida da população negra baseada nesses valores (DORNELES, MEINERZ, 2021). O intuito da metodologia adotada, como se verá mais adiante, é transcorrer o passado, o presente e o futuro não no sentido de colocarmos todas as nossas energias para o que virá, mas na ação de

construirmos histórias que nos permitam adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019) – o final dos tempos é impensável para os povos tradicionais – e que nos permitam ter o prazer de estarmos vivos, abrindo caminho para os novos tempos porque a tradição é o fundamento da atualização e da novidade. Os protagonistas do tempo vivido são os descendentes e não os ancestrais, pensemos os valores afro-brasileiros com base na matriz africana: o tempo africano é o tempo dos ancestrais, a “voz” do passado é ouvida sempre na intenção de orientar e organizar o presente (OLIVEIRA, 2003) pois tudo está no presente (MACHADO, 2019).

#### 4 UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO

“Em mar sereno  
 Penso em mim  
 Todas (as) distâncias  
 Rude apelo, mera ânsia  
 De uma imortal promessa  
 Do fim, princípio do fim  
 Amor que guardo em mim  
 Em longa fila de espera”  
 (Beatriz Nascimento<sup>18</sup>)

Compreendo as oficinas pedagógicas como propostas didáticas realizadas por meio de atividades que estimulam a cooperação, o livre pensamento e a partilha de ideias entre estudantes e professores. Para Denise Dalpiaz Antunes (2012), as oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo geram grandes oportunidades de envolvimento através da participação ativa e na possibilidade de agir no grupo e com o grupo, assim como também permitem o autoconhecimento e revelam os aspectos pessoais ao ser educador. A tese sustentada por Antunes (2012) é a de que muitos professores não sabem trabalhar cooperativamente porque as práticas pedagógicas adotadas não abrem espaço para o amadurecimento pessoal que é obtido através da reflexão dos seus desejos intrínsecos de ser educador e os motivos extrínsecos para ser professor. Assim, as atividades envolvidas em uma oficina pedagógica cooperativa devem gerar sentimentos que provoquem o autoconhecimento dos participantes e fortaleçam a motivação docente na Educação continuada. Ou seja, para além de uma sistematização de atividades com fins pedagógicos, a criatividade e os sentimentos provocados fazem da oficina pedagógica cooperativa uma práxis diferenciada ao levar como finalidade as relações sociais e a autorrealização docente.

Nesse sentido, considero que a prática da oficina cooperativa seja adequada para estabelecer a ligação entre a minha autoimagem e a realidade educativa que me insiro (escola pública periférica) ao servir como instrumento de diálogo entre os estudantes e eu durante o processo de aprendizagem mútua. Defendo que a relação estabelecida nas aulas de História requer que os estudantes sintam-se intelectualmente ativos durante a elaboração e execução das propostas educativas. No caso deste estudo, ainda que o planejamento tenha partido da

---

<sup>18</sup> NASCIMENTO, Beatriz. Paciência. In: RATTIS, Alex; GOMES, Bethânia (Orgs.). **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Ilustrado por Iléa Ferraz. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 26.

professora, é possível estimular o envolvimento, a criatividade e a apropriação da narrativa histórica por parte dos aprendizes. Não obstante, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), as atividades didáticas propostas buscam promover o protagonismo juvenil por meio da atitude historiadora, cuja metodologia baseada na averiguação de documentos proporciona o conhecimento da técnica profissional e instiga a mobilização de diferentes interesses dos(as) estudantes na medida em que amplia a base conceitual e “[...] concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas” (BRASIL, 2018, p. 471).

Dessa forma, o público-alvo da oficina pedagógica são os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista que se trata de um momento transitório do percurso escolar, momento em que os estudantes estão felizes pela conclusão do Ensino Fundamental, mas receosos pelas exigências sociais que começam a aparecer: escolha por uma profissão, preocupação com os custos de vida etc. Nesse âmbito, a trajetória intelectual e de vida da Beatriz Nascimento estimula debates por diversos aspectos que perpassam muitas relações e sentimentos. Os estudos de Beatriz sobre os quilombos suscitam reflexões sobre as nossas atuações em comunidade tanto no passado quanto no presente: os nossos papéis enquanto indivíduos – o ser professor, o ser aluno e o ser cidadão.

O tempo estimado para a execução desta proposta é de dez horas/aulas. Há a necessidade do uso de impressões ou a digitalização dos instrumentos pedagógicos aqui propostos: cartaz, jornal, poemas, cartas e ensaios referentes às produções de Beatriz Nascimento. Recomenda-se a utilização de recursos multimídias para a exibição de vídeos que servirão como atividades sensoriais disparadoras durante as etapas. O percurso metodológico será dividido em cinco etapas (posteriormente explicadas) e poderá ser realizado na sala de aula, na sala de vídeo, biblioteca ou outro ambiente em que os participantes estejam confortáveis e possam assistir aos vídeos (por acesso à internet ou *download*) e dialogar.

Como recursos didáticos auxiliares que possam instigar a criatividade e os sentidos sensoriais e que possam possibilitar a reflexão acerca das múltiplas temporalidades históricas durante a execução da oficina, optei pelo uso da música *Rainha da Favela*, da cantora Ludmilla, e de produções próprias dos estudantes baseadas na perspectiva afrofuturista. Essas produções afrofuturistas serão utilizadas como expressões estéticas que demonstram a ancestralidade africana e são comumente manifestadas por jovens e artistas negros diaspóricos que rejeitam o estereótipo branco hegemônico e agem politicamente usando a estética e as redes sociais como armas em prol de ações antirracistas (FLEUR, 2017).

À vista disso, o Afrofuturismo consiste em um movimento político, estético e cultural de experiências epistemológicas que entrelaçam o passado africano com o presente e o futuro afro-brasileiro. O termo surgiu na década de 1990, nos Estados Unidos da América, inicialmente com base na análise de produções literárias de ficção científica, nas quais o produtor cultural branco Mark Dery buscava entender a ausência de negros na área (SOUZA; ASSIS, 2019). Atualmente podemos encontrar a difusão artística afrofuturista expressa em diferentes obras cinematográficas, musicais, fotográficas, literárias etc. Para Esdras Oliveira de Souza e Kleysson Rosário Assis (2019), o Afrofuturismo quebra a ideia de linearidade do tempo e se expressa através de um ditado referente ao orixá Exu: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Segundo os autores, um dos elementos característicos do Afrofuturismo é “[...] o reconhecimento de África como a terra originária de todas as pessoas pretas no mundo e o respeito a sua ancestralidade” (SOUZA; ASSIS, 2019, p. 69).

Nessa perspectiva, o conhecimento de narrativas históricas das quais a intelectualidade negra seja protagonista torna-se um suporte aos instrumentos de trabalho do(a) professor(a) com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), não no sentido de inserção de um novo conteúdo nas aulas, ou apenas de conhecimento de uma biografia, mas como escopo para que possa suscitar novos debates com narrativas que acolham, entusiasmem e dialoguem com as necessidades dos educandos negros (HOOKS, 2017).

Conforme a concepção da *ciência encantada* (em detrimento das ciências humanas), cunhada por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018), proponho aqui o embarque na viagem transatlântica pois “educação é invencionice, viração de mundo, traquinagem de Exu praticada nas barras do tempo, é efeito gerado por aqueles que pulsam e reivindicam uma maneira de pensar e construir suas vidas nas tentativas de comunicar e tecer as mais diferentes possibilidades de ser” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 52).

#### 4.1 Traçando a rota da viagem Transatlântica: possibilidades de elaboração da oficina pedagógica

##### **Primeira etapa (2h/aula<sup>19</sup>): O embarque do Brasil à África**

Esta etapa está dividida em dois momentos. Explicarei aos alunos que eles estão embarcando em uma viagem transatlântica guiados pela pesquisadora Beatriz Nascimento e por

---

<sup>19</sup> Na Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul cada período de aula equivale a 50 minutos. Esta etapa pode ser realizada em dois períodos, de preferência em sequência.

mim. O percurso nos levará, nos próximos dias, ao passado, ao presente e ao futuro para conhecermos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e a história dos quilombos pesquisada pela historiadora Beatriz Nascimento (1970-1990). O primeiro momento será executado por meio de uma apresentação em *PowerPoint*, elaborada pela professora, acerca dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, utilizando como base a imagem e as definições estabelecidas por Azoilda Loretto da Trindade (2006) na série *A Cor da Cultura*:

Figura 1 – Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: Trindade (2006, p. 16).

Após a exposição, pedirei para que a turma leia uma carta enviada do futuro pela historiadora Beatriz Nascimento e identifique os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros contidos no texto. Para finalizar esta etapa, a proposta consiste na realização de um debate sobre a mensagem de Beatriz, relacionando-a com os valores afro-brasileiros apresentados.

Figura 2 – Carta de Beatriz Nascimento

Olá, pessoal!

Esta é uma história baseada na liberdade e não no cativeiro. Os Europeus descobriram que a maior fonte de riquezas era o tráfico negreiro e o Brasil passou a ser o mais importante receptor desta “mercadoria” nos meados do século XVI. Numerosas foram as formas de resistência que o negro manteve na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. Um movimento de âmbito social e político é o objetivo do nosso estudo: trata-se do quilombo (kilombo), que representou na história do nosso povo um marco em sua capacidade de resistência e organização.

Na África, a “zona de caça” preferida era a região dos Mbundo que viviam ao longo da fronteira ao sul do reino do Congo, entre os rios Dande e Kuanza. Eles estavam organizados em clãs autônomos dedicados à agricultura e ao pastoreio. Conta a tradição que um caçador chamado Ngola (“herói civilizador”), invadiu o território estabelecendo um regime monárquico aos Mbundo. O rei Ngola verificou muito cedo as reais intenções dos europeus, paralisando em seu território os primórdios do comércio internacional de escravos.

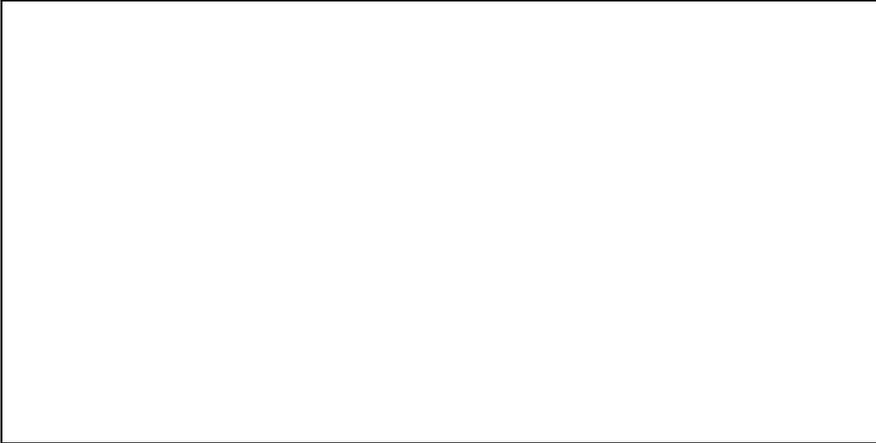
Outro povo, os Imbangala, também conhecidos como Jagas, caçadores vindos do leste, combateram ao lado dos Mbundo contra a penetração portuguesa. Foram eles que introduziram uma instituição revolucionária na história das grandes migrações humanas: trata-se exatamente do quilombo. A definição de quilombo era controversa: poderia ser o rito de iniciação dos novos guerreiros, poderiam ser os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala ou poderia, ainda, ser o território ou campo de guerra. O auge da resistência jaga se dá no início do século XVII, mesmo período em que no Brasil está se desenrolando o Quilombo dos Palmares. Assim, os quilombos brasileiros são as sociedades alternativas em que viviam as pessoas que resistiam à escravização. Por tudo isso, o quilombo representa um instrumento vigoroso do povo negro e ainda está presente em nossas vidas. Sei disso porque escrevo do futuro...

Com amor, Beatriz Nascimento.

### Segunda etapa (2h/aula): O Kilombo Imbangala/Jaga

Retomarei as informações contidas na carta enviada por Beatriz Nascimento e pedirei para que a turma se divida em **duas equipes**, indicando que cada equipe deverá escolher um nome, uma cor, um símbolo e realizar as tarefas propostas nos materiais abaixo:

Figura 3 – Ficha de atividades da Viagem Transatlântica: O Kilombo Imbangala/Jaga

<b>VIAGEM TRANSATLÂNTICA: O Kilombo Imbangala/Jaga</b>	
<b>Nome da equipe:</b> _____	
<b>Nome dos(as) integrantes da equipe:</b> _____ _____	
<b>Símbolo e cores da equipe:</b>	
	
<p><b>1</b> – De acordo com as pistas extraídas da carta de Beatriz Nascimento, localize no mapa atual da África onde ficava o antigo Reino do Congo, local onde os Mbundos e os Imbangalas/Jagas resistiram à dominação portuguesa entre os séculos XVI e XVII. Sugestão de pesquisa interativa por meio da localização por satélite: <a href="https://satellite-map.gosur.com/">https://satellite-map.gosur.com/</a>. Acesso em: 19 jun. 2022.</p>	
<p><b>2</b> – Por que será que Beatriz Nascimento diz que sua mensagem é baseada em uma história de liberdade e não de cativo?</p>	
<p><b>3</b> – Seria possível que o kilombo Imbangala africano tenha sido recriado no Brasil? Como isso seria possível?</p>	

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 4 – Mapa com as fronteiras políticas atuais do continente africano: Localização do antigo Reino do Congo



Fonte: Elaboração da autora.

Para finalizar, organizarei os estudantes novamente em círculo e pedirei que apresentem oralmente o material produzido. Nesta etapa, a intenção é que os(as) estudantes percebam as diferenças territoriais em relação ao antigo Reino do Congo (entre os séculos XVI-XVII) e dos países atuais, como a Angola e a República Democrática do Congo, assim como possam refletir sobre as permanências culturais que os povos africanos estabeleceram no Brasil mesmo após cruzarem o Atlântico por meio do tráfico negreiro. Nesse âmbito, a intencionalidade das perguntas propostas na ficha de atividades é estimular o surgimento de “saberes orgânicos”, como nos mostra Nego Bispo (DORNELES, 2021), cujas respostas estejam abertas para que os pensamentos subjetivos dos(as) estudantes confluem com as ideias de Beatriz e sigam suas próprias trajetórias. Em seguida, explicarei que, nas próximas aulas, eles irão investigar o trabalho científico desenvolvido pela historiadora Beatriz Nascimento por meio de cópias de documentos produzidos entre as décadas de 1970 a 1990.

### **Terceira etapa (2h/aula): Das favelas aos quilombos**

Para instigar o trabalho, direi aos estudantes que músicas, imagens, cores, depoimentos e sensações os levarão a diferentes temporalidades históricas. Como atividade disparadora, exibirei a entrevista de Beatriz Nascimento no documentário realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo sobre a *Quinzena do Negro*, ocorrida na USP no ano de 1977 (O NEGRO, 2015), com duração de 45min24. Para esta proposta, sugiro a exibição de cerca de dez minutos do vídeo (de 3min49 a 13min42), apenas as partes que abrangem a entrevista de Beatriz Nascimento sobre o conceito de quilombo e um trecho que mostra a explicação de jovens negros sobre o movimento soul, seguido do relato de um jovem com relação ao racismo sofrido no seu trabalho. O documentário completo pode ser acessado na plataforma digital *YouTube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>>. Acesso em: 19 jun. 2022. Após a exibição, perguntarei aos alunos e alunas sobre as suas percepções individuais em relação ao que assistiram, se veem alguma relação com o presente vivido e finalizarei explicando os conceitos de quilombo e de continuidade histórica cunhados por Beatriz Nascimento.

No segundo momento desta etapa, exibirei o videoclipe *Rainha da Favela* (2020), da cantora Ludmilla, com duração de 3min20, também disponível na plataforma *YouTube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=DWH349RfD7E>>. Acesso em: 19 jun. 2022. Em seguida, conversarei a respeito do videoclipe, instigando as percepções acerca da estética, da letra e dos personagens que compõem a obra.

Em sequência, entregarei algumas imagens selecionadas dos dois vídeos exibidos, com o intuito de provocar a reflexão acerca de algumas cenas que julgo serem importantes para a percepção da noção de **continuidade histórica**, elaborada por Beatriz Nascimento (2018), bem como para mobilizar o Comunitarismo enquanto estratégia educativa. Essas imagens estão destacadas abaixo e a ideia é que as duas equipes analisem os mesmos materiais para instigar a percepção de que as cenas selecionadas demonstram a conexão entre o quilombo e a favela, assim como reforçam a noção de comunidade ao passo que o cooperativismo entre os agentes históricos exibidos torna-se a força desses indivíduos contra o individualismo e o racismo latentes em nossa sociedade. Ou seja, serão entregues cópias de todas as cenas selecionadas, em formato impresso, para as duas equipes, juntamente com uma ficha contendo questões norteadoras para o debate que será proposto após as análises das equipes. Assim, essa etapa seguirá a seguinte sistematização:

1. Primeiro momento: exibições dos dois vídeos, seguidas por breves conversas mediadas pela professora;

2. Segundo momento: análise interna, em cada equipe, das imagens e o preenchimento da ficha de atividade;
  3. Terceiro momento: debate entre toda a turma com base nas fichas de atividades preenchidas pelas equipes.
- Serão seis figuras selecionadas (três de cada recurso audiovisual) e todas entregues para cada equipe:

Figura 5 – Documentário *O Negro da Senzala ao Soul* (1977): Equipes de *soul* e seus tipos de cumprimentos



Fonte: Canal do *Youtube* Gabriel Priolli.

Figura 6 – Documentário *O Negro da Senzala ao Soul* (1977): Condição de vida de um morador de rua



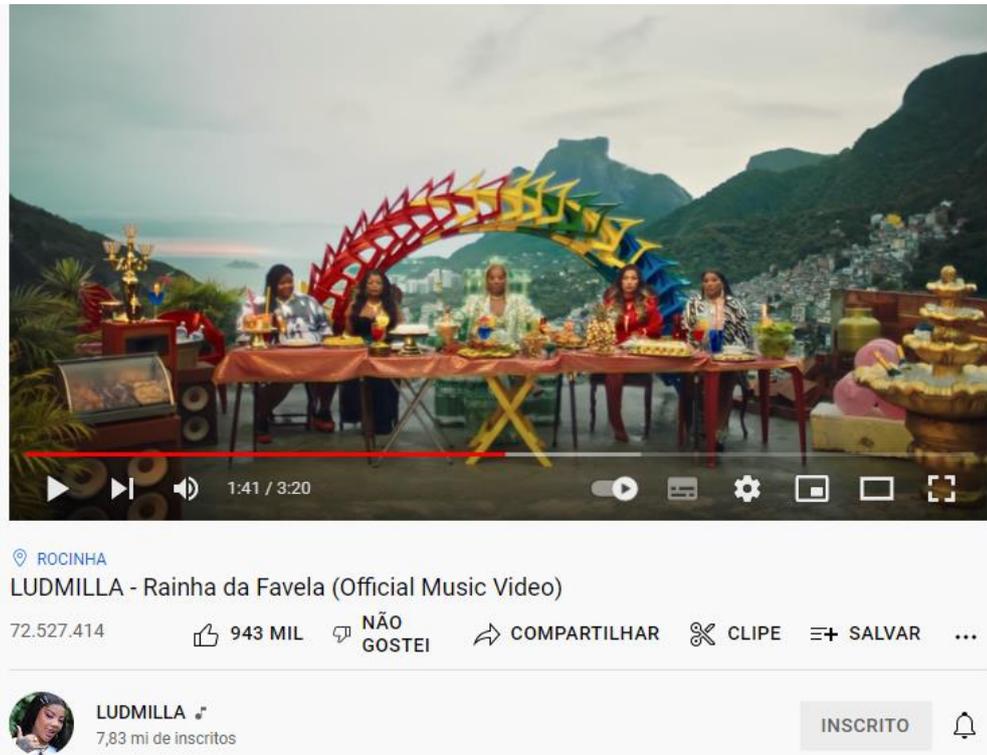
Fonte: Canal do *Youtube* Gabriel Priolli.

Figura 7 – Documentário *O Negro da Senzala ao Soul* (1977): As condições de vida nas favelas



Fonte: Canal do *Youtube* Gabriel Priolli.

Figura 8 – Videoclipe *Rainha da Favela*: A origem e o “legado” das *funkeiras* rainhas



Fonte: Canal do *YouTube* da cantora Ludmilla.

Figura 9 – Videoclipe *Rainha da Favela*: Jovens negros moradores das favelas retratados com alegria



Fonte: Canal do *YouTube* da cantora Ludmilla.

Figura 10 – Videoclipe *Rainha da Favela*: Caminhão tomba e a rainha compra toda a mercadoria para distribuir aos moradores da favela



Canal do *YouTube* da cantora Ludmilla.

Após a exibição dos vídeos, e das análises das imagens realizadas pelas equipes, iniciarei um debate geral entre a turma utilizando a ficha com as questões norteadoras:

Figura 11 – Ficha de atividades da Viagem Transatlântica: Das favelas aos quilombos

<b>VIAGEM TRANSATLÂNTICA: das favelas aos quilombos</b>
<b>Nome da equipe:</b> _____
<b>Nomes dos(as) integrantes da equipe:</b> _____
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como as pessoas negras são retratadas nos vídeos?</li> <li>2. Sobre as condições de vida das pessoas negras, vocês notaram mudanças entre como eram no passado e como são atualmente?</li> <li>3. Podemos fazer alguma relação entre a pesquisa de Beatriz Nascimento com a arte expressa no videoclipe da cantora Ludmilla?</li> </ol>

Fonte: Elaboração da autora.

### **Quarta etapa (2h/aula): O quilombo de Beatriz Nascimento**

Cada equipe receberá três documentos diferentes referentes ao trabalho de pesquisa da Beatriz Nascimento (1970-1990) e três fichas para as suas catalogações. A primeira equipe ficará com os materiais referentes aos quilombos e a segunda equipe ficará com os materiais sobre a atuação de Beatriz enquanto militante do Movimento Negro. Após o estudo dos documentos, os(as) estudantes deverão preencher as fichas de catalogação recebida e, ao final, cada grupo deverá compartilhar a sua pesquisa com a turma.

Nesta etapa, meu objetivo é mobilizar a percepção dos estudantes sobre o **Comunitarismo** – enquanto Valor Civilizatório Afro-brasileiro – expresso na obra de Beatriz Nascimento (1970-1990). Nesse sentido, todos os materiais disponibilizados proporcionam a reflexão acerca das relações estabelecidas por Nascimento (1970-1990), seja através da sua concepção de quilombo que evidencia o cooperativismo entre a população negro-africana ou seja pela sua relação – pessoal e intelectual – com os demais militantes negros(as) da sua época.

- **Equipe 1:** A pesquisa de Beatriz Nascimento sobre os Quilombos

Este grupo irá analisar os aspectos referentes aos quilombos brasileiros, bem como os espaços geográficos, as sociabilidades, a concepção de quilombo elaborada por Beatriz Nascimento entre as décadas de 1970 a 1990.

Figura 12 – Documento: Sistemas Sociais Alternativos Organizados pelos Negros

**DOCUMENTO: Sistemas Sociais Alternativos Organizados pelos Negros:  
Os Quilombos do Passado e sua Continuidade\***

Segundo o Conselho Ultramarino Português, datado em 2 de dezembro de 1740, o quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passarem de cinco, ainda que não tenham ranchos levantados”. Assim, a fixação do conceito de quilombo na legislação das capitanias brasileiras é, antes de tudo, a demonstração do perigo concreto que o negro, seja escravo, fugido ou livre, representava para o controle sobre a Colônia.

No entanto, há uma variedade de significados de acordo com o momento histórico e conforme as especificidades regionais. O quilombo é um guerreiro quando precisa ser um, e também o recuo se a luta não é necessária. **É uma sabedoria.** A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz mesmo quando o inimigo é poderoso e quer matar você. Assim, o quilombo para nós é um processo de **continuidade** na história total do Brasil. É a resistência. Então a questão é: como explicar esse processo de continuidade no passado e sua projeção no presente?

Para começar, vamos lembrar que o quilombo nunca foi discriminatório. Desde Palmares, no século XVIII, em Pernambuco, tem sido assim: é o lugar de gente sem-terra, a maioria é negra, mas jamais rejeitou um branco. Da mesma maneira é na favela, lugar de união das pessoas que se apoderam de um pedaço de terra e divide essa terra com vários outros. Na subida do quilombo o povo se diverte, ali pode-se pensar como gente livre e plantar. A escola de samba é um quilombo em festa. O carnaval é a expressão musical dessa **vida comunitária** que desceu do morro, assim como o *soul*, movimento que os jovens criaram como uma maneira de se sentirem mais fortes.

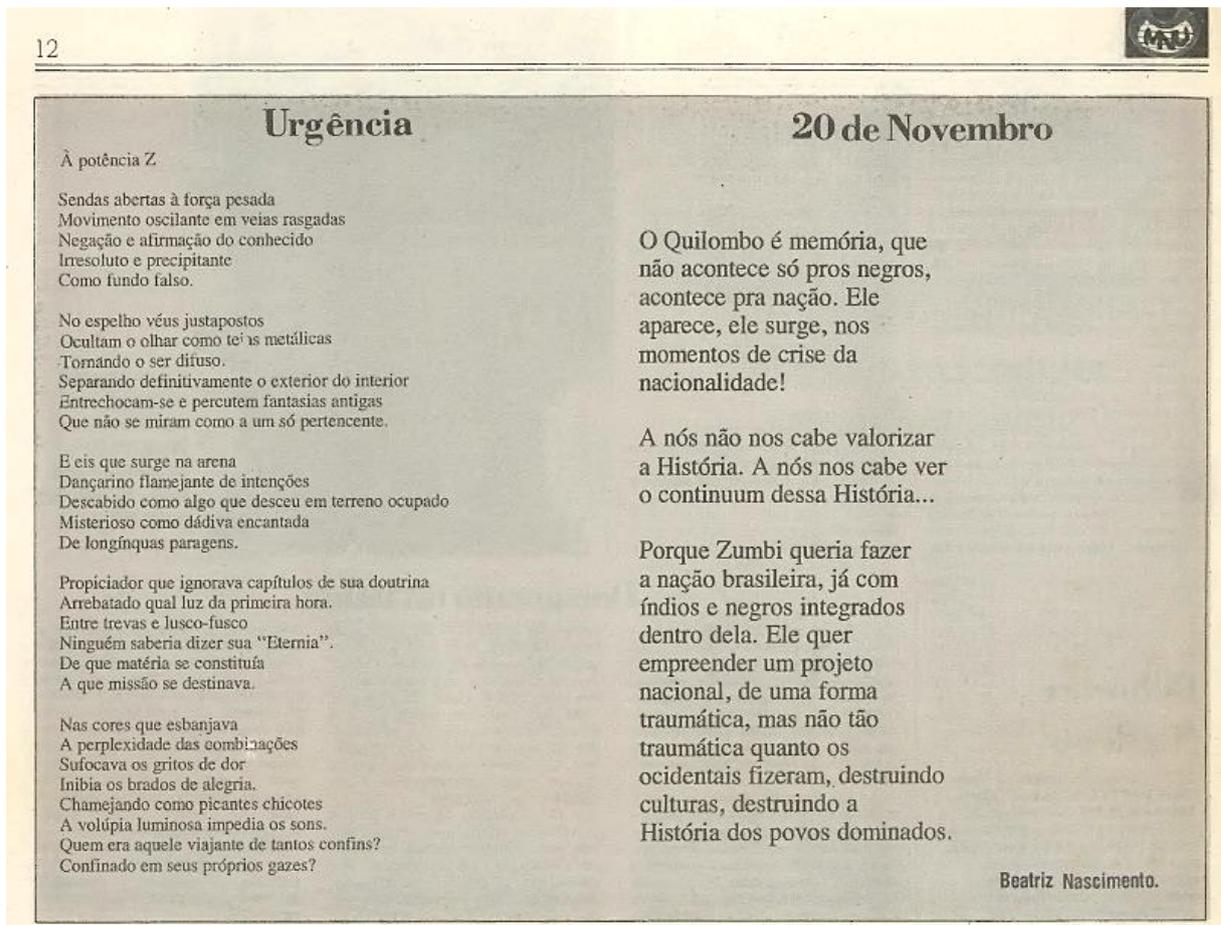
Hoje ainda há quem pense que a escravidão foi a herança principal dos(as) negros(as), mas a história sempre se reproduziu e está aí prontinha para quem quiser ver e é belíssima. A favela, o carnaval, os bailes *blacks* e os brancos solidários estão aí conosco nessa luta de resistência.

\* Compilado de textos do projeto enviado à Fundação Ford (Rio de Janeiro, maio de 1977).

Fonte: NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:** Possibilidades nos dias da destruição. UCPA (org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018, p. 189-226.

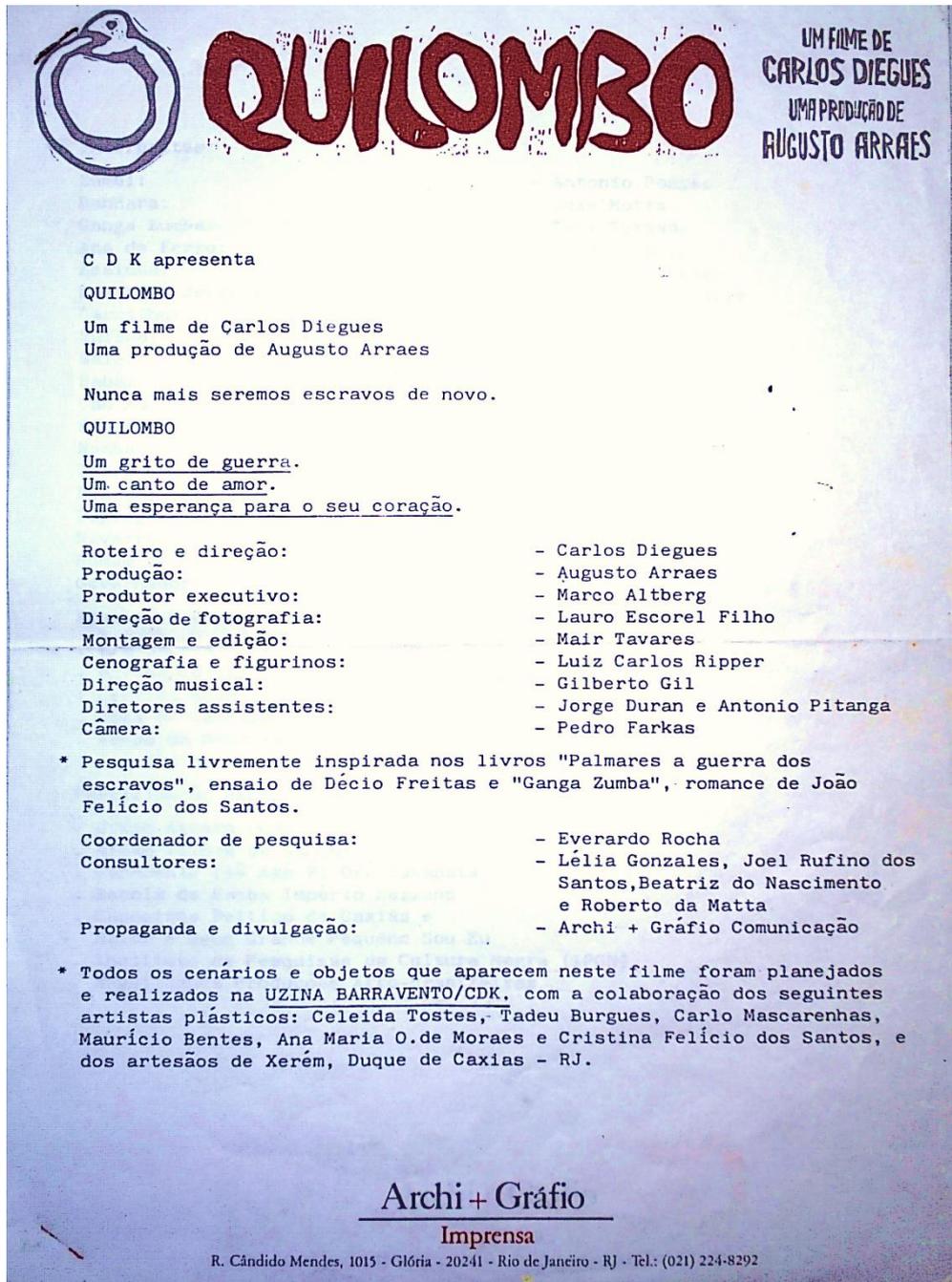
Fonte: Elaboração da autora (adaptação dos artigos de Beatriz Nascimento: *Sistemas Sociais Alternativos Organizados Pelos Negros Dos Quilombos às Favelas e Quilombo: em Palmares, na Favela, no Carnaval*).

Figura 13 – Poemas de Beatriz Nascimento: Jornal do MNU, nº 17 de 1989



Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro.

Figura 14 – Cartaz do filme *Quilombo* (1984): Consultoria de Beatriz Nascimento



**QUILOMBO**

UM FILME DE  
**CARLOS DIEGUES**  
UMA PRODUÇÃO DE  
**AUGUSTO ARRAES**

C D K apresenta  
**QUILOMBO**  
Um filme de Carlos Diegues  
Uma produção de Augusto Arraes

Nunca mais seremos escravos de novo.  
**QUILOMBO**  
Um grito de guerra.  
Um canto de amor.  
Uma esperança para o seu coração.

Roteiro e direção:	- Carlos Diegues
Produção:	- Augusto Arraes
Produtor executivo:	- Marco Altberg
Direção de fotografia:	- Lauro Escorel Filho
Montagem e edição:	- Mair Tavares
Cenografia e figurinos:	- Luiz Carlos Ripper
Direção musical:	- Gilberto Gil
Diretores assistentes:	- Jorge Duran e Antonio Pitanga
Câmera:	- Pedro Farkas

\* Pesquisa livremente inspirada nos livros "Palmares a guerra dos escravos", ensaio de Décio Freitas e "Ganga Zumba", romance de João Felício dos Santos.

Coordenador de pesquisa:	- Everardo Rocha
Consultores:	- Lélia Gonzales, Joel Rufino dos Santos, Beatriz do Nascimento e Roberto da Matta
Propaganda e divulgação:	- Archi + Gráfio Comunicação

\* Todos os cenários e objetos que aparecem neste filme foram planejados e realizados na UZINA BARRAVENTO/CDK, com a colaboração dos seguintes artistas plásticos: Celeida Tostes, Tadeu Burgues, Carlo Mascarenhas, Maurício Bentes, Ana Maria O. de Moraes e Cristina Felício dos Santos, e dos artesãos de Xerém, Duque de Caxias - RJ.

**Archi + Gráfio**  
**Imprensa**

R. Cândido Mendes, 1015 - Glória - 20241 - Rio de Janeiro - RJ - Tel.: (021) 224-8292

Fonte: Museu Afro Digital (2018).

- **Equipe 2:** A militância de Beatriz Nascimento no Movimento Negro

Figura 15 – Documento: Carta de Santa Catarina

**DOCUMENTO: Carta de Santa Catarina\***

Os encontros dos vários indivíduos do **Movimento Negro**, desde a década de 1970, constitui-se de reuniões nas quais a função catártica, síntese orgânica, psicológica, espiritual, geracional e genealógica da inteligibilidade dava-se enquanto grupos e intergrupos. Assim, os primeiros encontros do Movimento Negro, no Rio de Janeiro, deram-se no Conjunto Universitário Cândido Mendes, em Ipanema, e no Teatro Opinião, em Copacabana, Zona Sul da cidade. Isso demonstrava a latência, que naquele momento provocava, dilata-se por outros espaços da cidade, concomitante à população de Niterói e de São Paulo.

Logo aglutinam-se diferentes tendências: interesses pessoais e existenciais, transformam-se em **pulsões coletivas**, portanto de característica política e dirigia-se para um “objetivo comum”: rebelar-se contra o mutismo imposto pelo regime de arbítrio: proibições de reuniões, que coloca-se em “risco” a totalidade ideológica do regime. A maioria era constituída de jovens com acesso a informações sobre as independências de países africanos, sobre o Movimento dos Direitos Civis Norte-Americanos (Integração Social e “Black Power”, Guerra do Vietnã e o movimento musical conhecido por *Soul Music*). Contava-se ainda com a quebra do velho colonialismo que tinha como último protagonista Portugal (Império Ultramarino) e os países africanos lusófonos, notadamente Guiné-Bissau, Angola e Moçambique.

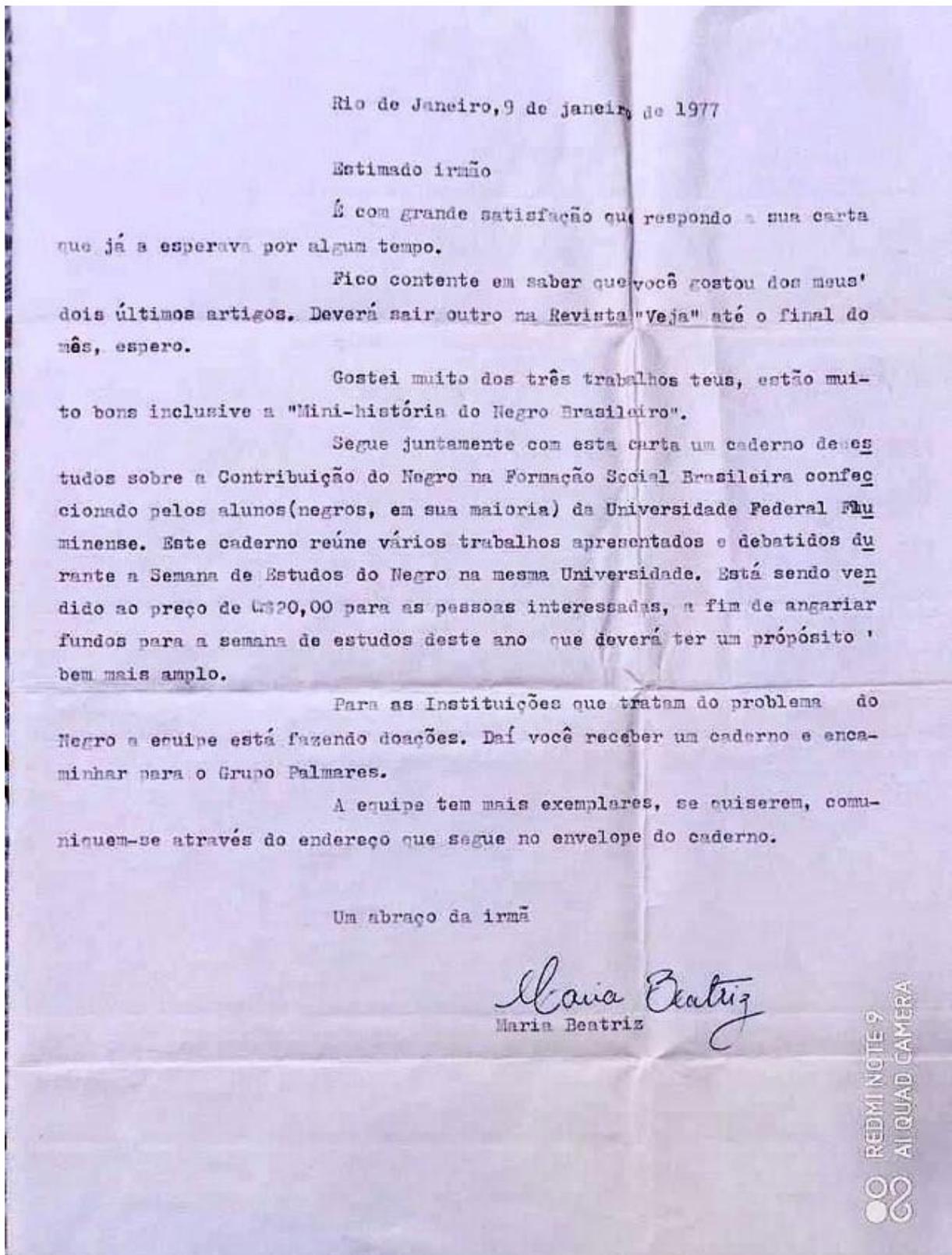
De modo geral, eram os alunos novos da Universidade e os frequentadores das equipes de *Soul Music*, que buscavam uma resposta brasileira na participação internacional contra essa dependência do colonialismo que aqui se impregnara de forma internalizada em cada cidadão e nas instituições nacionais como um todo (política, literatura, imprensa, mídia eletrônica e no comportamento). A discriminação racial, o preconceito de cor, a violência latente e manifesta contra nossa pessoa de cor preta passam a ser **bandeira de libertação** do contingente mais subordinado e excluído dos direitos básicos da cidadania plena.

\* Texto escrito no evento Sou Negro, em Florianópolis, novembro de 1990.

Fonte: Fonte: NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição.** UCPA (org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018, p. 358-365.

Fonte: Elaboração da autora (adaptação do artigo de Beatriz Nascimento: *Carta de Santa Catarina*).

Figura 16 – Carta de Beatriz Nascimento ao poeta gaúcho Oliveira Silveira



Fonte: Pacheco (2021).

Figura 17 – Notícia sobre a morte de Beatriz Nascimento

São Paulo, terça-feira, 31 de janeiro de 1995

FOLHA DE S.PAULO **cotidiano**[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

## Professora pode ter sido morta por racismo

**PAULO GRAMADO**

FREE-LANCE PARA A FOLHA

A morte da historiadora e professora Maria Beatriz do Nascimento, 52, pode ter sido motivada por racismo, afirmou ontem Ivanir dos Santos, secretário-executivo do Ceap (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas).

O corpo de Beatriz, assassinada com cinco tiros no sábado, em Botafogo (zona sul), foi enterrado ontem às 13h, no cemitério São João Batista. Cerca de 300 pessoas, entre amigos e militantes do movimento negro, acompanharam o enterro.

Segundo a polícia, Maria Beatriz foi assassinada pelo preso albergado Jorge Amorim Viana, conhecido por "Danone", que está foragido. Ele teria matado a professora por esta ter aconselhado sua namorada a abandoná-lo, porque "Danone" costumava bater na companheira.

"Toda a comunidade negra está indignada", afirma Ivanir dos Santos. "O problema é que ele não aceitou a ingerência de uma pessoa negra no relacionamento."

A família de Beatriz, no entanto, não acredita em motivação racista para o crime. Isabel do Nascimento, irmã da historiadora, diz que o problema não é o racismo e sim "a impunidade que campeia no país".

Ela afirma que não consegue ver o crime isoladamente.

Segundo estatísticas do Ceap, que a pedido da família vai acompanhar as investigações da polícia, este é o quinto assassinato de militantes do movimento negro no Rio em menos de um ano.

Uma reunião de militantes estava programada para ontem, às 19h, para tentar um encontro com o ministro da Justiça, Nelson Jobim, para relatar os casos.

"O secretário de Segurança do Rio, Euclimar da Silva, tem um encontro com o ministro hoje e vamos tentar encaminhar um relatório do caso da Beatriz para ser discutido", disse Ivanir dos Santos.

Maria Beatriz Nascimento era uma das maiores especialistas brasileiras em história dos quilombos. Ativista dos movimentos negro e feminista, ela fazia mestrado em comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo seu orientador, o professor Muniz Sodré, ela pretendia relacionar a história das mulheres negras aos quilombos.

Beatriz fez o roteiro do filme "Ori", dirigido pela historiadora Raquel Gerber, da USP. Divorciada, ela tinha uma filha, Betânia, 25, que trabalha em Nova York, no balé do Harlem.

Texto Anterior: [Multa hoje seria de R\\$ 318,60](#)

Próximo Texto: [Presas se rebelam em delegacia da zona leste](#)

[Índice](#)

Fonte: Gramado (1995).



**Quinta etapa (2h/aula): Do Transatlântico para o meu destino**

Esta etapa consiste no fechamento da Viagem Transatlântica, pensando na apropriação dos debates anteriormente realizados e nas percepções individuais suscitadas. A ficha para as reflexões individuais contém o poema *Anos 60*, da Beatriz Nascimento (2018), a fim de provocar nos estudantes sentimentos que instiguem a reflexão sobre o percurso de estudos realizado, bem como sobre as suas próprias histórias pessoais. A proposta consiste na escrita de uma carta para alguém do futuro, retomando a missão que Beatriz Nascimento nos deixou no início da Viagem Transatlântica: dar continuidade à história dos quilombos.

Mais do que um instrumento que auxilie na avaliação final da proposta de oficina pedagógica, este fechamento deve ser um momento importante para instigar o livre pensamento e o autoconhecimento dos(as) estudantes. Não obstante, conforme a definição de oficina cooperativa de Denise Dalpiaz Antunes (2012) e a própria definição de quilombo cunhada por Beatriz Nascimento (2018), o trabalho coletivo cooperativo estabelecido na turma viabiliza o amadurecimento pessoal. Assim, a imaginação, a criatividade e a liberdade de expressão propostas poderão gerar experiências positivas na escola ao levarem em consideração o desenvolvimento das relações humanas (MEINERZ; CAIMI; OLIVEIRA, 2018) e, conseqüentemente, poderão tornar efetiva a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar.

Figura 19 – Ficha de atividades da Viagem Transatlântica: Reflexão individual

<b>VIAGEM TRANSATLÂNTICA: Ficha para a reflexão individual*</b>	
<p>Poema de Beatriz Nascimento (Quilombola e Intelectual, 2018, p.469), publicado no ano de 1987:</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>* Ao ler o poema, pense nos estudos realizados na Viagem Transatlântica.</p> </div>	<p><i>Anos 60</i></p> <p><i>Se queres embarcar nesta viagem, ponha no aparelho um disco de Bob Dylan Vontade de ser e de caminhar para trás... Se queres embarcar nesta viagem, não use a palavra sonho no lugar de uma história Pois gasta, é um lema que induz à vergonha, ao equívoco Se queres embarcar nesta viagem, se embale ao som de Bob Dylan quinze anos depois. E reflita se não valeu a pena gozar o mundo ideal que existiu somente uma vez Em que viveste como animal voraz, em transe instintual Se querem embarcar nesta viagem, transite ao estado inercial de sua galáxia interior Se queres embarcar nesta viagem, não esqueça o fardo que gerações te legaram, passaporte de alegrias e dores, sem flash e sem rosto Se queres embarcar nesta viagem, deixe rolar as pedras inofensivas no tempo, marcas do teu existir</i></p>
<b>Nome do(a) estudante:</b>	<b>Equipe:</b>
<p><b>Agora vamos à missão dada por Beatriz Nascimento:</b> escreva uma carta para alguém do futuro contando a história dos quilombos e as suas próprias experiências na Viagem Transatlântica.</p>	

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO BUSCANDO RAÍZES NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é colocar em dúvida tudo o que aprendemos no decorrer das nossas vidas. É reconhecermos as nossas ignorâncias e buscarmos conexões que nos coloquem em constante diálogo com o que nos é diferente. Não é uma tarefa fácil, requer paciência e uma crença inesgotável no bem da humanidade. Porém, diante das permanências e das rupturas históricas, como não se deixar abalar pelo fato da manutenção das relações raciais hierárquicas? Mais do que isso, como não sofrer com as forças que mantêm o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia e tantas outras discriminações que seguem categorizando e subjugando as pessoas e os povos? Assim como o conjunto de trabalhos que estudei, reafirmo que não há uma fórmula para o trabalho com a ERER, não existem modelos que possam ser seguidos, mas acredito no poder da aprendizagem, sobretudo no desejo pela aprendizagem mútua que parte de nós, educadoras e educadores que almejamos o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas que visem a valorização das diversidades e a construção de relações sociais igualitárias.

Sabemos que as políticas públicas estabelecidas ao longo da trajetória da Educação no Brasil evidenciam o racismo enraizado em nossa sociedade. Entretanto, pouco admitimos a contribuição da narrativa histórica eurocêntrica, ainda disseminada como modelo universal, para a subsistência das práticas racistas no ambiente escolar. O levantamento bibliográfico realizado neste estudo demonstra que o Ensino de História beneficiou esse modelo durante toda a sua trajetória institucional, permeando, assim, diferentes políticas ideológicas que se estabeleceram no poder. Porém, outras narrativas foram possíveis, ainda que tivessem que resistir à exclusão educacional e ao apagamento de seus protagonismos, muitas pessoas negras conseguiram superar os processos de desumanização a que foram submetidas e deixaram as suas marcas na História e na cultura afro-brasileira.

Dessa maneira, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros emergiram enquanto uma epistemologia criada pela população negra que reconhece as heranças culturais advindas dos povos africanos. A diáspora negra, nesse sentido, não ressalta o processo de escravização, mas revela a capacidade de reorganização e de resistência dos povos africanos que forjaram um outro projeto civilizatório: um modelo alicerçado nas suas sociabilidades ancestrais que expressa os seus valores e os seus modos de vida. Nesse sentido, a ancestral Azoilda Loretto da Trindade (2013) enunciava que o trabalho de ERER deveria ser embasado por quatro palavras-ações: autonomia, diálogo, movimento e contato. Ou seja, os(as) educadores(as) devem ter

sensibilidade para perceber as dinâmicas das relações sociais estabelecidas na escola. Trabalhar com a ERER exige a postura ética do fazer docente para além das suas especificidades curriculares. Além disso, requer que, justamente, a gente possa pensar e reorganizar os currículos para que eles propiciem estratégias pedagógicas de reconhecimento e de valorização das diversidades, conforme instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004).

O conhecimento de personagens negros(as), bem como as suas capacidades intelectuais, faz com que os jovens negros e negras se reconheçam enquanto sujeitos históricos, enquanto pessoas capazes de transformarem as suas realidades, assim como tantas outras que as precederam. Compreender a tentativa de apagamento dessas narrativas é entender a força coletiva que a população negra tem através dos tempos. Dessa forma, a concepção de Quilombo (NASCIMENTO, 2018), em convergência com a noção de Comunitarismo oriunda dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, permite aos jovens que problematizem as suas próprias histórias ao perceberem que as fronteiras temporais não são tão rígidas e que, por isso, estudar História é permitir que as temporalidades se movimentem e as memórias suscitadas neste processo nos mostrem quem somos e/ou quem queremos ser. Manter o Ensino de História por meio da linearidade temporal é manter a matriz eurocêntrica (PEREIRA; PAIM, 2018), tal como não dar espaço para as autonomias e para as experiências individuais dos(as) estudantes é reafirmar o modelo educacional europeu, que não permite outras manifestações culturais.

Dessa forma, me encontrei com Beatriz Nascimento (2018) quando ela diz que a História deveria ser analisada por uma outra perspectiva, quando ela coloca em questão a atuação dos(as) historiadores(as) que não reconhecem o protagonismo da população negra na História do Brasil. Contudo, Nascimento (2018) ressalta que os colonizadores não conseguiram aniquilar o povo negro, para ela, o quilombo é uma ideologia, um modo de viver, que manteve a sua continuidade histórica ao longo dos tempos, sendo ainda hoje perceptível nas comunidades afro-brasileiras e em todo o tipo de organização político-cultural que concebem a solidariedade negra enquanto fator essencial para as suas sobrevivências.

Posto isto, o problema de pesquisa estabelecido nesta dissertação era: Como a perspectiva de Beatriz Nascimento sobre o comunitarismo/quilombo pode ser mobilizada no Ensino de História comprometido com a Educação para as Relações Étnico-Raciais? Defendo que a conotação ideológica de Quilombo, cunhada por Beatriz Nascimento (1970-1990), evidencia uma episteme que estabelece o quilombo não apenas como um território externo, mas sim como um acúmulo de valores sociais, culturais e políticos que compõe a noção de comunidade ao reconhecer as especificidades da luta da população negra contra o sistema opressor e por melhores condições de vida. Deste modo, o Comunitarismo que se expressa no

quilombo faz do próprio quilombo um valor civilizatório afro-brasileiro, pois “[...] não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35). Concluo, então, que podemos mobilizar a perspectiva de Beatriz Nascimento (2018) sobre o comunitarismo/quilombo na EREER sempre que estivermos trabalhando sobre as mais diferentes formas de organizações e de cosmoconcepções de pessoas negras (MACHADO; OLIVEIRA, 2018). O Comunitarismo expressa, então, a continuidade histórica perpetuada pela população negra enquanto alternativa à sociedade racista e individualista.

Para finalizar, preciso reafirmar que ser educadora não é uma profissão fácil, muito menos na minha condição de professora da Educação Pública que impossibilitou a dedicação exclusiva à essa pesquisa e, por isso, continuei atuando nestas duas esferas em um momento de calamidade social. Meu desejo maior era a construção coletiva de uma proposta pedagógica que expressasse mais os sentimentos dos(as) estudantes do que os meus. Entretanto, como dizem os versos de Beatriz Nascimento (2018, p. 475): “Minha negação é o sofrimento e a desilusão dos que eu amo. Mas minha dimensão egoísta é a de que... eu sobrevivo na dor, eu existo no não. É difícil ter a consciência de que és privilegiado. Os demais são os outros”. Sendo assim, espero que eu possa ter contribuído para a descolonização dos currículos (GOMES, 2012) ou, ao menos, que a concepção de comunitarismo instigue novos estudos que sejam acolhidos pelas “gurizadas” em outras salas de aula no intuito de criarmos novas raízes no Ensino de História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação PUCRS. Porto Alegre, 2012.

BATISTA, Wagner Vinhas. **Palavras sobre uma historiadora transatlântica: estudo da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

BERNARDES, Anelice. **Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História da África e Literatura Africana: o Amkoullel, o Menino Fula, de Amadou Hampâté Bâ, nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio**.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). 2018. Acesso em 10 de abr. 2022.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARRANÇA, Flavio; OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. Hamilton Cardoso e o MNU. In: BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de. (Orgs.). **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. São Paulo: Sesc Edições e Fundação Perseu Abramo, 2020.

CENTRO de Documentação e Pesquisa Vergueiro. **Tema Negros**. [Acervo digital]. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: < <http://www.cpvsp.org.br/acervo.php> >. Acesso em: 23 mar. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DORNELES, Dandara Ribeiro. Palavras Germinantes: Entrevista com Nego

Bispo. **Identidade!**, [S. l.], v. 26, n. 1 e 2, p. 14–26, 2021. Disponível em:

<http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1186>. Acesso em: 20 set. 2022.

DORNELES, Maurício da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. O tema do negro e a vida do negro: dilemas da educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de história. In: ANDRADE, Juliana Alved de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de**

**história e suas práticas de pesquisa [recurso eletrônico]**. 2. ed. Porto Alegre: Oikos, 2021. P. 406-421, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEUR, Rafaela. **Lacração, empoderamento e luta**: conheça a geração tombamento. Geledés, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lacracao-empoderamento-e-luta-conheca-geracao-tombamento/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GIL, Natália de Lacerda; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **A cultura afro-brasileira como discursividade**: histórias e poderes de um conceito. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia (1935-1994). **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. UCPA (org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GRAMADO, Paulo. Professora pode ter sido morta por racismo. **Jornal Folha de São Paulo**, 1995. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/1/31/cotidiano/37.html>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Cristina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana Tecida pelos Saberes Ancestrais Femininos: poéticas de encantamentos. In: OLIVEIRA, Eduardo David de; ARAÚJO, Leonor Franco; SANTOS, Luiz Carlos dos; et al. (Orgs.). **Perspectivas Contemporâneas: Filosofia da Libertação e Filosofia africana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, 507 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GIL, Natália de Lacerda; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares: ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnologia, 2003.

MBEMBE, Achille. As formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos afro-asiáticos**, v. 23, p. 171-209, 2001.

MALTESE, Maria Julia. **Beatriz Nascimento**. Campinas: Editora Mostarda, 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 53-72, 2018.

MIRANDA, Sonia. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

MUSEU Afro Digital. **Coleção Maria Beatriz do Nascimento**. [Arquivo digital]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2018. Disponível em: <<http://www.museuafro.uerj.br/?work=arquivos>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. – 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Movimento Social Afro-brasileiro no Século XX: Um Esboço Suscinto. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento [recurso eletrônico]**: matrizes africanas e ativismo no Brasil. – São Paulo: Selo Negro, 2014. Recurso digital (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2).

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. UCPA (Org.). Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; GOMES, Ana Cristina da Costa. **Mulher Negra e Educação**: A Colonialidade Destrói, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Reconstroem. Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, v. 8, n. 15, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/42066>>. Acesso em: 09 set. 2020.

O NEGRO da senzala ao soul (1977). YouTube. Publicado por “**Gabriel Priolli**”. Documentário realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, 2015. 1 vídeo (45min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PACHECO, Clarissa. Militância levava mensagem do Grupo Palmares ao Brasil inteiro por cartas. [Recurso eletrônico]. **Correio**. Salvador, 2021. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/militancia-levava-mensagem-do-grupo-palmares-ao-brasil-inteiro-por-cartas/>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Influências externas, circulação de referenciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: idas e vindas no “Atlântico Negro”. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 44, p. 215-236, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez.2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 2018.

RAINHA da Favela. YouTube. Publicado por “Ludmilla”. Official Music Video, 2020. 1 vídeo (3min20.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DWH349RfD7E>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RANGEL, Edson. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. **Revista do Audiovisual Sala 206**, n. 5, 2016.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial (SP) e Instituto Kuanza, 2006.

RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (Orgs.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Ilustrado por Iléa Ferraz. Salvador: Editora Ogum’s Toques Negros, 2015.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. **Beatriz Nascimento vive entre nós**: pensamentos, narrativas e a emancipação do ser (anos 70/90). Orientadora: Claudia Mortari. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Maria Walburga dos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **História Hoje** (ANPUH), v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012.

SILVA, Fernanda Oliveira da; SÁ, Jardélia Rodrigues de; GOMES, Luciano Costa; ROSA, Marcus Vinícius de Freitas et al. **Pessoas Comuns, Histórias Incríveis**: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Dissertação (Mestrado). – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SMITH, Lembrando Beatriz Nascimento: Quilombos, Memória e Imagens Negras Radicais. In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Pensadores Negros–Pensadoras Negras**: Brasil, séculos XIX e XX. Bahia: Editora da UFRB, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, Esdras Oliveira; ASSIS, Kleyson Rosário. O afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista. **Entheoria**: cadernos de letras e humanas. ISSN: 2446-6115. V. 6, n.1, 2019. Disponível em: <<http://journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/view/3009>>. Acesso em: 05 set. 2020.

TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis. **A escola e o mito da democracia racial: a invisibilidade do outro como marca do processo educacional brasileiro**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30-36, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A Cor da Cultura**: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]**: Salto para o futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.