

O QUE A SOCIEDADE CALA, A SOCIOLOGIA REVELA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CHÃO DA ESCOLA

Aline do Rocio Neves ¹
Hariane Penny de Lellis ²
Juliane Kelm Ramos ³
Jean Carlo de Carvalho ⁴

Resumo

Este artigo apresenta a proposta pedagógica desenvolvida para instrumentalizar professores de Sociologia na implementação da Educação para Relações Étnico-raciais. Reconhecemos os desafios da educação pública brasileira: o racismo estrutural, a falta de formação docente em temáticas antirracistas e a precarização do trabalho. Metodologicamente, apresentamos a análise crítica de três obras: o samba-enredo "Histórias para Ninar Gente Grande" da Mangueira (2019), a canção "O Canto das Três Raças" de Clara Nunes, e o poema "13 de Maio" de Carolina Maria de Jesus. Tencionando o ensino tradicional da História do Brasil, oferecendo instrumentos para descolonizar os currículos e implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A proposta conclui que a formação docente contribui para práticas pedagógicas críticas e decoloniais, porém, ainda enfrentamos desafios para enegrecer práticas, métodos, teorias e referências no exercício docente, o que endossa a urgência da efetividade das legislações sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de Sociologia; Formação Docente; Decolonialidade; Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica sobre “O QUE A SOCIEDADE CALA, A SOCIOLOGIA REVELA” surge da nossa prática docente e visa instrumentalizar professores de Sociologia da Educação Básica para consolidar a Educação para Relações Étnico-Raciais, tensionando o ensino de História do Brasil para descolonizar o currículo através da Educação antirracista (Leis 10.639/03 e 11.645/08).

Reconhecemos que a educação brasileira perpetua o racismo estrutural, e com professores sem acesso à formação antirracista, adoecidos e sobrecarregados pela precarização do trabalho e novas demandas educacionais, e esse cenário é preocupante. As mudanças curriculares implementadas no Brasil após a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2018) refletem um movimento global de alinhamento dos sistemas de ensino aos objetivos do

¹ Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]. Pessoa Branca. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Mulher cisgênera, branca e umbandista. Colombo-Paraná, Brasil. E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, especialização em Educação Étnico Racial e Direito Educacional. Professora das redes municipais de Colombo e Curitiba. Integrante do grupo de estudos ErêYá/UFPR/NEAB. Mulher negra e umbandista. Colombo-Paraná. Harianepennydelellis@gmail.com

³ Discente do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UFPR). Professora de Sociologia na Educação Básica. Mulher cisgênera, branca e umbandista. Curitiba – Paraná. E-mail: ramoskelmjuliane@gmail.com

⁴ Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Professor de Sociologia para os anos finais do ensino médio. Homem cisgênero, branco. Colombo-Paraná. jean.carvalho@escola.pr.gov.br

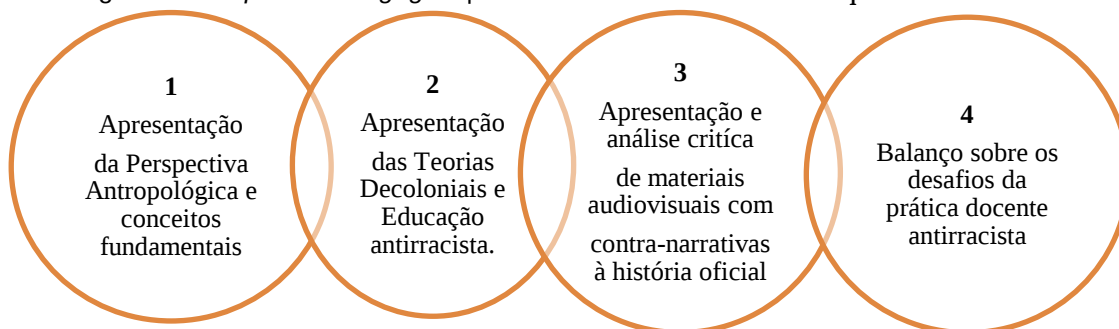
capitalismo mundial. Esse processo resulta na padronização dos currículos e na redução do pensamento crítico, mediante a adoção de habilidades generalistas que atendem às necessidades do mercado financeiro global (Neves e Prokopiuk, 2024).

A proposta pedagógica detalhada neste artigo é um instrumento de resistência relevante que visa qualificar docentes para a realização de práticas antirracistas e decoloniais no ensino de Sociologia (e/ou de outros componentes curriculares, entre eles destaca-se “Projeto de Vida”⁵), pois, busca romper com um currículo eurocentrado, trazendo a categoria de análise “raça”, a partir de uma perspectiva criativa e crítica, ao utilizar manifestações artísticas e literárias para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

METODOLOGIA

A metodologia empregada estrutura-se através de uma Proposta Pedagógica voltada à formação docente em Educação para as Relações Étnico-raciais. O processo metodológico iniciou-se com uma revisão narrativa bibliográfica (Kauchakje; Rosa, 2020), localizando estudos sobre as temáticas centrais, que foram organizados em três blocos conceituais para fundamentação teórica da proposta: **Teoria Antropológica**⁶; **Teorias Decoloniais**⁷; **Educação para as Relações Étnico-raciais**⁸. A Proposta pedagógica foi organizada da seguinte forma:

Figura 1 – *Proposta Pedagógica* | Detalhamento da estrutura de quatro aulas formativas



Fonte: Elaboração própria, as autoras e autor (2025).

⁵ E a necessidade de ressignificar o componente curricular de "Projeto de Vida", uma vez que ele foi inserido na educação básica a partir da redução da carga horária de disciplinas críticas como Sociologia e Filosofia. Deste modo, faz-se necessário propor metodologias que contextualizem o "Projeto de Vida" territorial e criticamente dialogando com expressões culturais para superar seu viés instrumental e converter-se em intervenções práticas de transformação social.

⁶ Evolucionismo social (Castro, 2005); Etnocentrismo (Rocha, 1984); Relativismo cultural (Menezes, 2020; Boas, 1911); Cultura (Santos, 1987); Democracia racial (Freyre, 2002; Fernandes, 1978); Eugenia (Bento, 2002); Racismo Científico (Castro-Faria, 1952).

⁷ Transmodernidade (Dussel, 2005); Geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2010); Colonialidade do poder (Quijano, 2005); Diferença colonial (Mignolo, 2000).

⁸ Educação Antirracista (Gomes, 2007); Racismo na escola e ações afirmativas (Munanga, 2005); Racismo estrutural (Almeida, 2009); Interseccionalidade (Akotirene, 2019); Lugar de fala (Ribeiro, 2019); Branquitude (Bento, 2022); Letramento racial e Descolonização de currículos (Gomes, 2021).

Apresentamos, portanto, a análise de duas músicas e um poema: o samba-enredo "Histórias para Ninar Gente Grande" da Mangueira (2019), "O Canto das Três Raças" de Clara Nunes e "13 de Maio" de Carolina Maria de Jesus. Apresentamos e analisamos estes materiais a partir de teorias e conceitos rumo à perspectiva antirracista da história brasileira "oficial".

Na "Aula 1" tencionamos a "História Oficial" com os conceitos da Teoria Antropológica. Na "Aula 2" reforçamos a Teorias Decoloniais e conceitos fundamentais sobre desigualdades étnico-raciais e Educação antirracista.

Na "Aula 3" apresentamos materiais audiovisuais como suporte para introduzir a história do Brasil na perspectiva antirracista, e realizamos Abordagem crítica do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira "Histórias para Ninar Gente Grande" (2019); da canção "O Canto das Três Raças" de Clara Nunes; e de excertos do poema "13 de Maio" da obra "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus.

Na "Aula 4" propoem-se um balanço sobre os desafios da prática docente antirracista a partir de perguntas norteadoras, com foco nas concepções dos estudantes sobre a História do Brasil e nas condições institucionais para o trabalho pedagógico crítico.

ANÁLISE CRÍTICA DO SAMBA-ENREDO DA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA HISTÓRIAS PARA NINAR GENTE GRANDE (2019)

Figura 2 – Letra de História Para Ninar Gente Grande © Ed. Musical Escola De Samba Ltda.

[...] Brasil, meu nego Deixa eu te contar A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar Na luta é que a gente se encontra	Não veio do céu Nem das mãos de Isabel A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Brasil, meu dengo A Mangueira chegou Com versos que o livro apagou Desde 1500 Tem mais invasão do que descobrimento Tem sangue retinto pisado Atrás do herói emoldurado	Salve os caboclos de julho Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês Mangueira, Mangueira, tira a poeira dos porões Ô, abre alas pros teus heróis de barracões Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões [...]
Mulheres, tamoios, mulatos Eu quero um país que não está no retrato Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de cariri	

Fonte: Musixmatch. Compositores: Luiz Carlos Maximo Dias / Silvio Moreira Filho / Danilo De Oliveira Firmino / Deivid Domenico Ferreira Lima / Marcio Antonio Salviano / Ronie De Oliveira Machado / Tomaz Disitzer Carvalho De Miranda / Manuela Trindade Oiticica. Adaptado pelas autoras e autor (2025).

O samba-enredo "Histórias para Ninar Gente Grande" da Mangueira, vencedor do carnaval de 2019, reescreve a história brasileira desafiando narrativas hegemônicas. Nos versos iniciais "Brasil, meu nego / Deixa eu te contar / A história que a história não conta", o compositor estabelece uma relação íntima com o país e anuncia um contradiscurso que revela o silenciado nas narrativas oficiais.

"Na luta é que a gente se encontra" apresenta a resistência como elemento constituinte da identidade brasileira. Ao afirmar que "Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento", o samba contesta a narrativa eurocêntrica da "descoberta", recaracterizando o processo como uma invasão. "Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado" evidencia o custo humano obscurecido pela glorificação de heróis nacionais.

Ao proclamar "Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato", o samba nomeia grupos excluídos da representação histórica. "Brasil, o teu nome é Dandara / E a tua cara é de cariri" representa uma refundação da identidade nacional. Com "Não veio do céu / Nem das mãos de Isabel / A liberdade é um dragão no mar de Aracati", contesta o mito da Princesa Isabel como redentora, deslocando o protagonismo para o Dragão do Mar, reconhecendo a agência dos próprios negros na conquista de sua liberdade.

No verso final "Brasil, chegou a vez / De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês", o samba conclama o país a escutar vozes historicamente silenciadas, estabelecendo continuidade entre lutas históricas e atuais.

INTERPRETAÇÃO DO SAMBA-ENREDO À LUZ DAS TEORIAS

A análise inicial do samba-enredo da Mangueira já oferece uma excelente introdução aos múltiplos aspectos da obra. Aprofundarei essa interpretação dialogando com as teorias antropológicas, decoloniais e da educação para as relações étnico-raciais.

Dialogando com Teorias Antropológicas o samba confronta diretamente o **etnocentrismo** (Rocha, 1984) presente na historiografia oficial brasileira. Quando afirma "Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento", desafia a perspectiva eurocêntrica que normaliza a conquista colonial como "descoberta", revelando o julgamento de valor implícito nessa nomenclatura.

A crítica ao **evolucionismo social** (Castro, 2005) aparece quando o samba questiona a narrativa de progresso linear que coloca europeus como civilizadores. Ao reivindicar "Eu quero um país que não está no retrato", a composição rejeita a hierarquização de culturas que posiciona o modelo europeu como ápice da evolução social.

O samba desmistifica a ideia de **democracia racial** (Freyre, 2002; Fernandes, 1978) ao denunciar "Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado". Enquanto Freyre promovia a imagem de uma miscigenação harmoniosa, o samba expõe as violências raciais subjacentes à formação nacional, alinhando-se com a crítica de Fernandes à democracia racial como mito.

A menção a "Mulheres, tamoios, mulatos" valoriza a diversidade cultural numa perspectiva de **relativismo cultural** (Menezes, 2020; Boas, 1911), reconhecendo a legitimidade de múltiplas experiências históricas e culturais, sem hierarquizá-las.

Ao confrontar o "herói emoldurado", o samba desafia as teorias de **racismo científico** (Castro-Faria, 1952) e **eugenia** (Bento, 2002) que fundamentaram a glorificação de figuras históricas brancas em detrimento das contribuições negras e indígenas para a formação nacional.

Dialogando com Teorias Decoloniais o verso "A história que a história não conta" encarna perfeitamente o conceito de **colonialidade do poder** (Quijano, 2005), denunciando como o controle do conhecimento e da memória nacional perpetua hierarquias raciais e sociais.

A declaração "Brasil, o teu nome é Dandara / E a tua cara é de cariri" exemplifica o que Mignolo (2000) conceitua como **diferença colonial** - a tentativa de reposicionar identidades subalternizadas no centro da narrativa nacional, reconhecendo que a diferença foi construída como inferioridade pelo discurso colonial.

Ao rejeitar a narrativa de que a liberdade "veio do céu ou das mãos de Isabel", o samba realiza uma operação de **geopolítica do conhecimento** (Mignolo, 2010), deslocando o lugar de enunciação do conhecimento histórico dos salões imperiais para as jangadas de Aracati e para os quilombos.

O samba também evoca a **transmodernidade** de Dussel (2005) quando estabelece continuidade entre resistências históricas e contemporâneas ("Marias, Mahins, Marielles, malês"), propondo uma modernidade alternativa que incorpora perspectivas exteriorizadas pelo projeto moderno/colonial.

Dialogando com Teorias da Educação para as Relações Étnico-raciais o samba-enredo atua como ferramenta de **educação antirracista** (Gomes, 2007) ao oferecer contranarrativas que desafiam estereótipos e silenciamentos, promovendo o reconhecimento e valorização de personagens negros e indígenas.

Ao afirmar "A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou", a escola se alinha ao conceito de **descolonização de currículos** (Gomes, 2021), propondo uma revisão crítica dos materiais didáticos e das narrativas oficiais ensinadas nas escolas.

O samba promove o **letramento racial** quando expõe as dinâmicas raciais presentes na construção da história nacional, convidando o público a desenvolver uma consciência crítica sobre como a raça estrutura experiências históricas distintas.

A menção simultânea a "Marias, Mahins, Marielles" incorpora a perspectiva da **interseccionalidade** (Akotirene, 2019), reconhecendo como gênero e raça se entrecruzam na experiência de mulheres negras ao longo da história brasileira.

Ao questionar o protagonismo de Isabel na abolição, o samba problematiza a **branquitude** (Bento, 2022) como posição estrutural privilegiada, questionando o papel salvador atribuído a figuras brancas em detrimento da agência negra.

O verso "Brasil, chegou a vez de ouvir" reivindica o **lugar de fala** (Ribeiro, 2019) de sujeitos historicamente silenciados, reconhecendo a importância epistemológica de perspectivas marginalizadas.

Finalmente, a obra como um todo confronta o **racismo estrutural** (Almeida, 2009) ao demonstrar como narrativas históricas aparentemente neutras reproduzem desigualdades raciais e legitimam a exclusão social.

ANÁLISE CRÍTICA DA CANÇÃO “O CANTO DAS TRÊS RAÇAS” DE CLARA NUNES

Figura 3 – Letra O Canto das Três Raças – Clara Nunes

Ninguém ouviu	Negro entoou	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Um soluçar de dor	Um canto de revolta pelos ares	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
No canto do Brasil	No Quilombo dos Palmares	
	Onde se refugiou	E ecoa noite e dia
Um lamento triste	Fora a luta dos Inconfidentes	É ensurdecedor
Sempre ecoou	Pela quebra das correntes	Ai, mas que agonia
Desde que o índio	Nada adiantou	O canto do trabalhador
guerreiro		Esse canto que devia
Foi pro cativo	E de guerra em paz	Ser um canto de alegria
E de lá cantou	De paz em guerra	Soa apenas
	Todo o povo dessa terra	Como um soluçar de dor
	Quando pode cantar	
	Canta de dor	

Fonte: Nunes, Clara. Composição: Mauro Duarte / Paulo César Pinheiro.
Adaptado pelas autoras e autor (2025).

A composição "O Canto das Três Raças", interpretada por Clara Nunes e criada por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, narra poeticamente a formação do Brasil pela perspectiva do sofrimento de seus povos. O verso inicial "Ninguém ouviu / Um soluçar de dor / No canto

do Brasil" estabelece a premissa de uma história silenciada, sugerindo uma dor coletiva ignorada no cenário nacional.

Ao declarar que o lamento "Sempre ecoou / Desde que o índio guerreiro / Foi pro cativo", a canção localiza na escravização indígena o início da trajetória de opressão no Brasil, contrariando narrativas que minimizam este aspecto da violência colonial. Em seguida, "Negro entoou / Um canto de revolta pelos ares / No Quilombo dos Palmares" evoca a resistência negra à escravidão, posicionando o canto como instrumento de luta e expressão.

A referência à Inconfidência Mineira em "Fora à luta dos Inconfidentes / Pela quebra das correntes / Nada adiantou" sugere que mesmo os esforços da elite branca colonial não resultaram em verdadeira liberdade para os oprimidos. A estrofe "E de guerra em paz / De paz em guerra / Todo o povo dessa terra / Quando pode cantar / Canta de dor" sintetiza a ciclicidade da história brasileira, sempre marcada por estruturas de opressão. A canção identifica no trabalhador contemporâneo o herdeiro da opressão colonial, indicando que as estruturas de dominação transformaram-se, mas não desapareceram, denunciando a incompletude do projeto de liberdade e igualdade no Brasil.

INTERPRETAÇÃO DO “CANTO DAS TRÊS RAÇAS” À LUZ DAS TEORIAS

Dialogando com Teorias Antropológicas "O Canto das Três Raças" desafia frontalmente o **etnocentrismo** (Rocha, 1984) ao colocar em evidência as narrativas de sofrimento que foram marginalizadas pela história oficial. Quando a canção afirma "Ninguém ouviu / Um soluçar de dor / No canto do Brasil", denuncia a invisibilização sistemática das experiências indígenas e negras no processo de formação nacional, confrontando a perspectiva eurocêntrica que normaliza essa invisibilização.

A composição contesta o **evolucionismo social** (Castro, 2005) ao rejeitar a visão progressista da história brasileira. Os versos "E de guerra em paz / De paz em guerra / Todo o povo dessa terra / Quando pode cantar / Canta de dor" evidenciam que, contrariamente à narrativa evolutiva que prometia civilização e progresso, a trajetória nacional é marcada por ciclos recorrentes de opressão, sem a prometida "evolução" para condições mais humanas.

A canção desconstrói o mito da **democracia racial** (Freyre, 2002; Fernandes, 1978) ao apresentar uma formação nacional fundamentada na violência e na dor compartilhada, não na harmonia entre as três "raças". Enquanto Freyre romantizava a miscigenação como fruto de relações cordiais, a canção evidencia que o encontro entre indígenas, negros e portugueses foi mediado pela opressão, alinhando-se à crítica de Fernandes sobre o caráter mitológico da democracia racial.

A referência ao "canto" como expressão cultural persistente de cada grupo remete ao conceito de **cultura** (Santos, 1987) como resposta adaptativa e resistente às condições de opressão. Os cantos indígena, negro e do trabalhador representam manifestações culturais que, apesar de suas especificidades, compartilham a função de expressar e processar o sofrimento coletivo, evidenciando a cultura como mecanismo de sobrevivência.

Dialogando com Teorias Decoloniais A estrutura narrativa da música, que parte do sofrimento indígena, passa pela resistência negra e chega à exploração do trabalhador contemporâneo, exemplifica o conceito de **colonialidade do poder** (Quijano, 2005). A canção demonstra como, mesmo após o fim formal do colonialismo, as estruturas de poder colonial persistem nas relações de trabalho e nas hierarquias sociais do Brasil moderno.

Os versos "Desde que o índio guerreiro / Foi pro cativeiro / E de lá cantou" e "Negro entoou / Um canto de revolta pelos ares" ilustram o que Mignolo (2000) conceitua como **diferença colonial** - a transformação da diferença em hierarquia pelos mecanismos coloniais. A canção evidencia como indígenas e negros foram posicionados como "outros" inferiores na lógica colonial, mas também como resistiram a essa classificação através de suas expressões culturais.

A transição do canto indígena e negro para o "canto do trabalhador" contemporâneo dialoga com a **transmodernidade** (Dussel, 2005), demonstrando como perspectivas e resistências subalternizadas persistem e se transformam através do tempo, configurando modernidades alternativas que coexistem com o projeto moderno eurocêntrico.

A afirmação "Fora à luta dos Inconfidentes / Pela quebra das correntes / Nada adiantou" problematiza a **geopolítica do conhecimento** (Mignolo, 2010), questionando narrativas históricas que celebram movimentos independentistas liderados por elites como momentos de emancipação nacional, quando, na perspectiva dos oprimidos, esses eventos não alteraram fundamentalmente as estruturas de poder.

Dialogando com Teorias da Educação para as Relações Étnico-raciais A canção opera como instrumento de **educação antirracista** (Gomes, 2007) ao visibilizar as violências históricas contra indígenas e negros, promovendo uma consciência crítica sobre como esses processos fundaram desigualdades persistentes. A obra desafia o apagamento dessas violências no ensino tradicional da história brasileira.

A estrutura da música, que conecta o sofrimento histórico de indígenas e negros à exploração contemporânea do trabalhador, evidencia o **racismo estrutural** (Almeida, 2009) como elemento constitutivo da formação social brasileira, demonstrando como as hierarquias

raciais estabelecidas no período colonial foram reconfiguradas, mas não eliminadas, nas relações de classe do Brasil moderno.

Ao unificar as experiências de indígenas, negros e trabalhadores (predominantemente não-brancos) sob o signo da dor, a canção aborda implicitamente a **interseccionalidade** (Akotirene, 2019), sugerindo como opressões raciais e de classe se entrelaçam na experiência brasileira. A expressão "Esse canto que devia / Ser um canto de alegria / Soa apenas / Como um soluçar de dor" pode ser interpretada como uma crítica ao silenciamento que caracteriza o **racismo na escola** (Munanga, 2005), onde as narrativas de sofrimento são substituídas por versões edulcoradas da história nacional que celebram uma falsa harmonia.

A canção, ao dar voz às dores silenciadas, reivindica o **lugar de fala** (Ribeiro, 2019) de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo a importância epistêmica de suas experiências para a compreensão da história brasileira. Simultaneamente, a obra problematiza a **branquitude** (Bento, 2022) ao evidenciar como mesmo movimentos liderados por elites brancas ("Inconfidentes") falharam em promover transformações substantivas para os grupos oprimidos.

Ao trazer à tona narrativas históricas suprimidas, "O Canto das Três Raças" alinha-se à proposta de **descolonização de currículos** (Gomes, 2021), oferecendo uma contranarrativa à história oficial que privilegia a perspectiva dos colonizadores e suas instituições. A canção promove um **letramento racial** ao evidenciar como a raça estruturou (e estrutura) experiências históricas distintas no Brasil.

ANÁLISE CRÍTICA DO POEMA “13 DE MAIO” EXCERTOS DA OBRA “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA” DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Figura 4 – 13 de maio de 1958.

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição.
Dia que comemoramos a libertação dos escravos.
Continua chovendo. Eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.
Eu tenho tanta dó dos meus filhos. Quando eles vêem as coisas de comer eles bradam: Viva a mamãe. A manifestação me agrada. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura pra Dona Ida. Ela não tinha. Mandeí-lhe um bilhete assim: Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.
Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A minha filha Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a dona Alice. Ela me deu a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.
E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual, a fome!

Fonte: Jesus, CM. Trecho do livro "Quarto de despejo", diário de Carolina Maria de Jesus publicado pela autora. O excerto é do dia 13 de maio de 1958. Adaptado pelas autoras e autor (2025).

No poema "13 de Maio", Carolina Maria de Jesus estabelece uma conexão irônica entre o dia da Abolição e sua realidade de privação. A autora inicia com aparente simplicidade ao mencionar a chuva como algo "simpático" no dia comemorativo da libertação dos escravos.

A ironia se intensifica quando afirma que "os brancos agora são mais cultos" e pede que "Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz". Esse sarcasmo revela a compreensão de que o bem-estar da população negra ainda depende da conscientização dos que detêm o poder social.

A descrição "Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal" expõe o contraste entre a liberdade formal e a realidade material precária. Carolina envia os filhos à escola mesmo sob chuva forte, demonstrando sua luta para proporcionar oportunidades que ela não teve. A cena em que os filhos celebram quando recebem comida, seguida da confissão "já perdi o hábito de sorrir", revela o custo emocional da pobreza crônica.

O bilhete pedindo gordura para fazer sopa evidencia a rede de solidariedade entre os pobres e a vulnerabilidade do trabalho informal. A observação sobre o inverno - "no inverno a gente come mais" - mostra como as estações afetam diferentemente quem vive na miséria.

Na conclusão devastadora "E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!", Carolina Maria de Jesus sintetiza com extraordinária precisão a continuidade histórica entre a escravidão formal abolida em 1888 e a escravidão econômica e social que persistia 70 anos depois. Com essa frase, ela desmonta o mito da abolição como evento libertador, revelando que apenas mudaram as formas de opressão, não sua existência. O poema constrói, assim, uma crítica contundente à celebração vazia da abolição em um contexto onde a verdadeira liberdade – aquela que permite dignidade material e autonomia – permanece inacessível para grande parte da população negra brasileira.

INTERPRETAÇÃO DO POEMA "13 DE MAIO" DE CAROLINA MARIA DE JESUS À LUZ DAS TEORIAS

Dialogando com Teorias Antropológicas o poema "13 de Maio" confronta diretamente o mito da democracia racial (Freyre, 2002; Fernandes, 1978) ao expor a realidade vivida por uma mulher negra setenta anos após a abolição formal da escravidão. Quando Carolina afirma ironicamente que "os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo", ela desmascara a falácia da harmonia racial defendida por Freyre, alinhando-se à crítica de Fernandes de que a democracia racial funciona como ideologia que encobre desigualdades persistentes. A justaposição entre a data comemorativa e sua fome concreta é a evidência empírica que desmente a narrativa de integração racial bem-sucedida.

A observação sobre os "negros como bodes expiatórios" nas prisões dialoga com as teorias do racismo científico (Castro-Faria, 1952) e da eugenia (Bento, 2002), revelando como esses discursos pseudocientíficos fundamentaram práticas institucionais de criminalização da população negra. A criminalização aparece como continuidade da política de controle social sobre corpos negros, substituindo a escravidão formal por outras formas de opressão legitimadas por teorias que patologizavam a negritude.

O poema questiona o evolucionismo social (Castro, 2005) ao demonstrar que o suposto "progresso" representado pela abolição não significou melhoria concreta nas condições de vida da população negra. A frase final "eu lutava contra a escravatura atual – a fome!" expõe a falácia da narrativa evolutiva que celebra a abolição como avanço civilizatório, revelando que as estruturas de dominação apenas se transformaram, sem desaparecer.

A perspectiva de Carolina desafia o etnocentrismo (Rocha, 1984) da historiografia oficial que comemora o 13 de Maio como marco de libertação. Seu relato oferece um contraponto epistemológico, avaliando a data a partir da experiência vivida na favela, não dos critérios e valores das elites intelectuais e políticas que instituíram a data comemorativa.

Dialogando com Teorias Decoloniais a potência do poema de Carolina reside em sua articulação da colonialidade do poder (Quijano, 2005). Quando ela sintetiza "no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!", demonstra precisamente como as hierarquias raciais estabelecidas no período colonial persistem após o fim formal do colonialismo, estruturando relações de trabalho, acesso a recursos e condições materiais de existência. A fome aparece como expressão material da colonialidade que sobrevive à independência política e à abolição formal.

O texto exemplifica a diferença colonial (Mignolo, 2000) ao revelar como a experiência negra do 13 de Maio difere radicalmente da narrativa oficial. A "diferença" da perspectiva negra não é apenas uma visão alternativa, mas uma experiência gerada pela violência da classificação racial colonial que posiciona sujeitos negros em condições materiais específicas, mesmo após a abolição formal.

A súplica irônica "Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz" evidencia a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2010), denunciando como a felicidade e bem-estar dos negros permanecem condicionados a decisões e ações dos brancos que ocupam posições de poder epistêmico e político. O conhecimento que poderia transformar essa realidade está localizado geopoliticamente nas mãos daqueles que detêm privilégios raciais.

O contraste entre a data comemorativa nacional e a experiência vivida na favela dialoga com a transmodernidade (Dussel, 2005), expondo a coexistência de temporalidades distintas:

enquanto o Brasil oficial celebra a superação da escravidão como marco de modernização, Carolina experimenta condições que reproduzem logicamente a escravidão ("a escravatura atual"). Seu relato evidencia a experiência de quem vive nas margens da modernidade, onde seus pressupostos libertários não se concretizam.

Dialogando com Teorias da Educação para as Relações Étnico-raciais o poema constitui uma ferramenta poderosa para o letramento racial (Gomes, 2021) ao demonstrar os efeitos concretos do racismo na vida cotidiana. A continuidade entre escravidão e fome documentada por Carolina permite compreender o racismo não como preconceito individual, mas como estrutura que determina condições materiais de existência, oferecendo um recurso pedagógico para desnaturalizar desigualdades raciais.

A obra exemplifica o conceito de lugar de fala (Ribeiro, 2019) ao articular conhecimento a partir da experiência vivida na intersecção entre raça, classe e gênero. Carolina fala da posição social de mulher negra, favelada e mãe solo, demonstrando como essa localização proporciona uma perspectiva epistêmica específica sobre eventos históricos como a abolição.

O relato de Carolina evidencia a interseccionalidade (Akotirene, 2019) quando demonstra como sua experiência é simultânea e indissociavelmente marcada por opressões de raça ("no dia 13 de maio"), classe ("eu tenho só feijão e sal") e gênero (a maternidade solitária). A fome aparece como manifestação material dessa intersecção de opressões, não podendo ser compreendida por análises que isolem apenas um desses fatores.

A necessidade de enviar os filhos à escola mesmo sob chuva forte dialoga com a perspectiva da educação antirracista (Gomes, 2007), revelando a educação formal como possível (ainda que insuficiente) caminho de mobilidade social para a população negra. Simultaneamente, o texto evidencia como o racismo na escola (Munanga, 2005) se manifesta no contraste entre a celebração acrítica do 13 de Maio nas instituições escolares e a realidade vivida pelos estudantes negros que enfrentam a "escravatura atual".

O poema expõe o racismo estrutural (Almeida, 2009) ao demonstrar como a condição de Carolina não resulta de azar individual ou falta de esforço, mas de estruturas sociais, políticas e econômicas que reproduzem desigualdades raciais mesmo após a abolição formal. A fome aparece como consequência lógica e previsível de um sistema que foi reorganizado para manter hierarquias raciais mesmo sem a instituição formal da escravidão.

A ironia de "os brancos agora é mais cultos" problematiza a branquitude (Bento, 2022) como posição normalizada de privilégio que se manifesta em condescendência, não em justiça efetiva. A suposta evolução moral dos brancos é exposta como insuficiente para transformar

estruturas racistas, revelando como a branquitude preserva seus privilégios mesmo adotando discursos aparentemente progressistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica "Perspectivas Sociológicas sobre 'A História que a História Não Conta'" responde aos desafios da implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica brasileira. Surgida da prática docente, instrumentaliza professores para o cumprimento substantivo das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Seu diferencial metodológico está na articulação entre manifestações culturais populares, literatura marginalizada e teorias críticas. As três obras analisadas - o samba-enredo "Histórias para Ninar Gente Grande" da Mangueira, a canção "O Canto das Três Raças" de Clara Nunes, e o poema "13 de Maio" de Carolina Maria de Jesus - formam um conjunto coerente que materializa conceitos teóricos complexos em linguagem acessível.

O samba-enredo reescreve a história brasileira, desafiando narrativas eurocêntricas. "O Canto das Três Raças" desmistifica a formação nacional harmoniosa, evidenciando estruturas de opressão. O poema de Carolina oferece um contraponto às celebrações da abolição, documentando a continuidade entre a escravidão formal e a "escravatura atual" da fome.

Estas obras tensionam o ensino tradicional em níveis temporal, espacial e epistemológico, abordando questões estruturais do racismo brasileiro através de experiências concretas. A proposta valoriza instituições culturais populares e literatura de sujeitos marginalizados, reconhecendo que a descolonização curricular exige transformações nas fontes epistêmicas consideradas legítimas.

Esta abordagem demonstra que manifestações culturais populares são tecnologias de resistência que articulam críticas às estruturas de poder, criando oportunidades para um letramento racial efetivo. Mais que implementar determinações legais, convida a comunidade escolar a repensar sua relação com o conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos que reconheçam a pluralidade da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro. (Coleção Feminismos Plurais/Coordenação de Djamilla Ribeiro). 2019.

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

BENTO, M. A. Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. BENTO, M. A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO-FARIA, L. Pesquisas de antropologia física no Brasil. Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, v.13, p.1-106. 1952.

DIAS, L. Rosa; PEREIRA, S.S. A pesquisadora e o pesquisador implicada e implicado na produção do conhecimento: a experiência de uma linha de pesquisa. Lucimar Rosa Dias, Sara da Silva Pereira (orgs.) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

FERNADES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, Vol. I e II. 1978. FREYRE, G. Casa grande e senzala. 46ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FOUREZ, G. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GOMES, N. L. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1. 2007.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. Revista de Filosofia Aurora, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 24 ago. 2024.

KAUCHAKJE, Samira; ROSA, Maria A. Revisão Sistemática da Literatura: como fazer? v. 1. Curitiba: Editora UTP, 2020.

LARAIA, R.B. Cultura: Um conceito antropológico. Roque 14.ed. de Barros Laraia. — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed., 2001

MIGNOLO, W. Diferencia colonial y razón postoccidental. In: CASTRO-GÓMEZ, San-tiago (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.Bogotá: Universidad Javeriana (Instituto Pensar, Centro Editorial Javeriano), 2000.

MIGNOLO, W. Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Ediciones del Signo, Buenos Aires - Argentina, 2010

MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEVES, A. do R.; PROKOPIUK, M. Transformações educacionais e reformas curriculares: um estudo do novo ensino médio no Paraná. *Missões: Revista De Ciências Humanas E Sociais*, v. 10, n. 2, p. 01-27, 2024. <https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.313>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? *Coleção Feminismos Plurais*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019. 15 ROCHA, E. P. G. O que é etnocentrismo. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 1 – 39. 1988.