PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

WEBERLY DIANE VIEIRA VITORINO RIBEIRO

HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL (2017-2019)

CÁCERES, MT
FEVEREIRO DE 2023

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

RIBEIRO, Weberly Diane Vieira Vitorino.
R484h História das Mulheres Negras nos Livros Didático de História do Ensino Fundamental (2017-2019) / Weberly Diane Vieira Vitorino Ribeiro – Cáceres, 2023.
2 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Fernanda Martins da Silva

1. Mulheres Negras. 2. Livros Didáticos. 3. Ensino de História. I. Weberly Diane Vieira Vitorino Ribeiro. II. História das Mulheres Negras nos Livros Didático de História do Ensino Fundamental (2017-2019): .
CDU 316.346.2-055.2.

WEBERLY DIANE VIEIRA VITORINO RIBEIRO

HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDATICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL (2017-2019)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Cáceres, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História

Orientador: Profª. Drª. Fernanda Martins da Silva

CÁCERES, MT
Fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Fernanda Martins da Silva (UNEMAT)
(Orientadora)

Professora Dra Ana Carolina da Silva Borges (UFMT)

Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória no programa de mestrado, tive apoio de várias pessoas que de maneira direta e indireta colaboraram para minha jornada até a conclusão da pesquisa. Nesses anos foi fundamental os diálogos e as trocas que compartilhei com meus colegas, professores e professoras, família e amigos.

Assim, gostaria de agradecer primeiramente ao meu marido, que foi uma rede de apoio fundamental para que e conseguisse prosseguir no programa, me incentivando e compartilhando aprendizados, leituras e diálogos.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora, Professora Dra. Fernanda Martins da Silva, sou grata pela dedicação, incentivo, apoio e profissionalismo.

Aos meus colegas e professores do programa de mestrado ProfHistória, em especial meus agradecimentos as minhas colegas Gilmara Gomes e Jessica, pelos compartilhamentos de livros e textos, pelas conversas e por todo apoio.

Pelas sugestões e orientações, agradeço também a banca de qualificação composta pelo Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer e a professora Dra Ana Carolina da Silva Borges.

RESUMO

Esta dissertação analisou, como as mulheres negras foram representadas nos livros didáticos de história do ensino fundamental, da coletânea *História, sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Junior, referente ao triênio de 2017 a 2019. A investigação investigou as imagens, textos e atividades propostas nos conteúdos em que apresentam as experiências históricas dessas mulheres. Os materiais didáticos selecionados para a pesquisa são referentes aos livros utilizados nas turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental. As análises e discussões foram permeadas pela perspectiva teórica de Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Circe Guimarães, Kabenguele Munganga, e Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e bell hooks. Como resultado da pesquisa foi elaborado um guia didático, como produto a ser apresentado no programa de pós graduação ProfHistória. O material tem como proposta apresentar história biográficas de mulheres negras que tiveram múltiplas experiências históricas, apresentando a história dessas mulheres desde a antiguidade, Brasil oitocentista e na história do tempo recente. Além dessas biografias há sugestões de atividades e filmes, para auxiliar o trabalho do professor para incluir a história dessas mulheres no conteúdo programático.

PALAVRAS – CHAVES: Mulheres Negras, Livros didáticos, Ensino de História

ABSTRACT

This dissertation analyzed how black women were represented in elementary school history textbooks, from the collection History, society and citizenship by Alfredo Boulos Junior, referring to the three-year period from 2017 to 2019. The investigation investigated the images, texts and activities proposed in the contents in which they present the historical experiences of these women. The didactic materials selected for the research refer to the books used in the sixth, seventh, eighth and ninth grades of elementary school. The analyzes and discussions were permeated by the theoretical perspective of Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Circe Guimarães, Kabenguele Munganga, and Nilma Lino Gomes, Stuart Hall and bell hooks. As a result of the research, a didactic guide was prepared, as a product to be presented in the ProfHistória graduate program. The material proposes to present the biographical histories of black women who have had multiple historical experiences, presenting the history of these women from antiquity, Brazil in the 19th century and in recent history. In addition to these biographies, there are suggestions for activities and films, to help the teacher's work to include the history of these women in the syllabus.

KEYWORDS: Black Women, Textbooks, History Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 73

Figura 2 -..... 75

Figura 3 -..... 80

Figura 4-..... 82

Figura 5-..... 84

Figura 6-..... 86

Figura 7-..... 87

Figura 8-..... 90

Figura 9-..... 92

Figura 10-..... 93

Figura 11-..... 95

Figura 12-..... 98

LISTA DE SIGLAS

(CNLD) Comissão Nacional do Livro Didático

(PNLD) Programa nacional do livro didático

(INL) Instituto Nacional do Livro

(IHGB) Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

Sumário

Introdução 11

CAPITULO I: MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSAIOS E REFLEXÕES 21

Introdução 21

O ensino de História e as mudanças curriculares introdução 21

Representatividade, representação e Identidade: relacionando conceitos 30

História das mulheres negras no ensino de História 34

CAPITULO II: MULHERES NEGRAS ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIAS 44

Introdução 44

A condição das mulheres negras no Brasil: Movimento de mulheres negras, feminismo negro e Interseccionalidade 44

História das mulheres negras no Brasil: histórias invisibilizadas 61

CAPÍTULO III - HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL 67

Introdução 67

3.1 Livro didático: PNLD e as mudanças curriculares no ensino de história. introdução 67

3.2 Representação das mulheres negras no livro didático: Uma investigação a partir do livro didático do ensino fundamental II. 81

3.3 Análise dos manuais didáticos da coletânea História, experiências históricas de mulheres negras nos livros didáticos "sociedade e cidadania" 88

Considerações finais 101

PRODUTO PEDAGÓGICO 103

Bibliografia Básica 104

Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa se constituiu a partir do programa de pós-graduação ProfHistória. No entanto, os caminhos que conduziram a escolha do tema e recorte proposto nesta dissertação, iniciou muito antes de ingressar no mestrado. A ideia de abordar a História de mulheres negras e questionar o apagamento delas no ensino de História, parte da minha trajetória acadêmica, ao qual me possibilitou acessar leituras teóricas que permitisse compreender as nuances do racismo estrutural, das construções machistas e patriarcal, mas sobretudo das minhas vivências enquanto mulher negra.

Atualmente resido no município de Cáceres, cidade situada no sudoeste de Mato Grosso. Entretanto, nasci em Rio Branco, cidade também localizada em Mato Grosso, a 340 km de Cuiabá. Morei em Rio Branco apenas no primeiro ano de vida, logo depois nos mudamos para a cidade de Cáceres onde resido até hoje.

Durante o processo de inserção nos primeiros anos na escola, meus pais trabalhavam integralmente, meus avós ficavam responsáveis por mim e pela minha irmã. Então, quando não estávamos na escola, ficávamos na casa deles. Entrei na escola aos seis anos, já no primeiro ano do ensino fundamental, em 2000, na escola Estadual Criança Cidadã, CAIC. Naquele período se chamava primeira série, ainda não estava em vigor o ensino em ciclos.

A escola CAIC, naquele momento era vista pela população do bairro e o entorno como uma escola pública boa, tanto no ensino como na estrutura, ela fica localizada no bairro Jardim Cidade Nova, área periférica da cidade. Aqui em Cáceres esta unidade escolar atendia a educação infantil e ensino fundamental, é uma escola estadual, entretanto a educação infantil nos dias de hoje pertence a rede municipal. Atualmente, de acordo com a LDB 9394/96, há a obrigatoriedade de matricular crianças aos três anos, sendo inseridas na educação infantil. De acordo a lei 9394/96:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Como citado acima, a LDB de 1996 determina a etapa da educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, nos aspectos intelectual e

social. Portanto, o ato de inserir as crianças na educação básica, antes dos seis anos, colabora no processo de socialização desse sujeito com indivíduos diferentes, o que pode colaborar para que essa criança não tenha dificuldades de socialização posteriormente. Inclusive tive problemas de socialização e comunicação, que perduraram toda a minha trajetória educacional, em partes acredito ser por ter entrado na escola de forma tardia, já aos seis anos, que além do impacto de estar em um ambiente até então desconhecido, tive que aprender a conviver diariamente com a discriminação racial, racismo, exclusão, bullling, entre tantos outros dilemas que fazem parte da realidade de uma menina negra.

Durante o período de adaptação já na primeira série, não foi um processo confortável, pois era uma nova experiência, era a primeira vez que saía do núcleo familiar para estar em contato com várias outras pessoas. Nesse período não consegui socializar com meus colegas, mas a relação com minha primeira professora foi agradável, por isso conseguia gostar de estudar, apesar de não gostar de estar na escola, e nem na sala de aula, por motivos que serão explicações ao longo do memorial.

A escola CAIC ao qual estudava, não tinha o ensino médio, havia apenas a educação infantil e ensino fundamental, por isso fiz todo o ensino fundamental nesta unidade escolar. Durante os anos no ensino fundamental me recordo apenas dos momentos marcantes, tanto os bons quanto os ruins. Um desses momentos que recordo bem foram as aulas de História a partir da quinta série.

Quando estava na quinta série, a Lei 10639/03 que em 2014 passou a ser obrigatório as escolas a introduzirem o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira já havia sido sancionada. Entretanto, por ser na época uma legislação relativamente nova os meus professores tiveram dificuldades de introduzirem os conteúdos e questões relativas à lei. Por isso, não estudei a história africana nesse período do ensino básico.

Mesmo meus professores de história e os das demais áreas não terem tido em sua formação disciplinas que os capacitasse para dar aula sobre a história africana, recordo de algumas aulas na quinta e sexta série abordando a temática sobre racismo. Essa temática era abordada em momentos pontuais, mais especificamente no mês de novembro, por causa do dia 20 ser referente à consciência negra. Lembro vagamente de o tema racismo ser abordado pelos professores de diferentes disciplinas, mas não consigo lembrar disso ser abordado nas aulas de história. O mais marcante foi uma aula em que a professora de ciências, que também era negra, deu sobre essa temática, eu não tinha muito interesse em estudar ciência daquela época, mas essa aula ainda consigo lembrar, lembro da professora falar sobre a diferença de tratamento que

negros e brancos recebiam na sociedade, e foi nessa aula que tive o primeiro contato com essa temática.

Nas aulas de história os professores eram muito bons, no sentido de me cativar na forma como nos apresentavam os conteúdos, me recordo da professora de história que tive no CAIC, na sexta série. Ela ensinava história na perspectiva historicista, mas tinha uma forma apaixonada em falar sobre os grandes feitos. Sobre a "descoberta" da América, por Cristóvão Colombo, ela nos passou o filme "1492 a conquista do paraíso" dirigido por Ridley Scott. E as outras aulas sobre colonização, priorizando a história dos homens tidos como heróis. Entretanto, a partir das demandas previstas na Lei, que previa o ensino da história da África e da população negra e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, a professora se esforçou em trazer essa "história", mas no material que tínhamos na época, no caso o livro didático, abordava apenas os negros como escravizados, cujo o termo usado na época era "escravo".

A história dos negros que estudei em todo ensino fundamental foi apenas quando aparecia a escravidão. E só éramos representados nos livros didáticos como "escravos" O momento das aulas em que estudávamos esse conteúdo era extremamente desconfortável. Era um conteúdo que eu não gostava de estudar, além de toda violência que era retratada nas imagens dos livros em relação àquela população, tinha as comparações pejorativas que meus colegas faziam de mim com as figuras que apareciam no livro. Isso, além de interferir diretamente no meu processo de constituição da minha noção de pertencimento, formação da minha identidade, também me deixou com aversão em estudar sobre a história escravocrata.

Hoje compreendo a importância em estudar essa temática, mas naquele período o fato de só focar na história dos negros partindo da perspectiva de submissão, não contribuiu para que eu tivesse orgulho em ser pertencente a esse grupo. Vivíamos em um período em que essa forma de retratar os negros estava presente em outros meios de informação e comunicação, como na televisão.

Os negros apareciam em novelas como escravizados, empregadas domésticas, porteiros, diaristas, babás. Isso juntamente com a forma que estudávamos história, colaborou para que a ideia de inferioridade se internalizasse e era a maneira como me sentia, inferior. Isso fez com que eu não me sentisse no direito em expor minhas dúvidas, dificilmente me manifestava em sala de aula, pois sempre que de alguma maneira me manifestava, era alvo de discriminação e piadas racistas por parte dos colegas.

Durante todo o ensino fundamental, tive problemas em relação ao bullying. Porém apesar disso era uma boa aluna. Sempre tive incentivo da família, dos meus pais que mesmo trabalhando o dia todo, se dedicavam em garantir que eu e minha irmã tivéssemos o mínimo

para conseguir nos dedicar. Por causa desses incentivos e acompanhamento dos meus pais em relação aos meus estudos, foi que conseguia permanecer indo à escola, pois diversas vezes tive vontade de parar, de não estudar mais.

No entanto, me recordo também de momentos bons, professores que me inspiraram, a escola tinha uma estrutura que proporciona conforto para estudar. Havia projetos muito interessantes como aulas de pintura, violão, dentre outras, aos quais participei. Fiz aulas de pintura em tela na época.

Ao concluir o ensino fundamental, foi necessário escolher outra escola para fazer o ensino médio, a escola mais próxima da minha casa naquele período, era a escola Freio Ambrósio. Escola também estadual, mas com uma estrutura física menor que o CAIC. Quando estive na escola nos primeiros momentos, senti esse impacto de estar em uma escola bem menor e que não tinha algumas instalações, que existia no CAIC. Mas, ao longo do ano fui me adaptando, e apesar da escola ser menor os professores também eram inspiradores. As aulas que eu tinha preferência eram aquelas das áreas das ciências humanas, então gostava muito de história, sociologia e filosofia. Inclusive tinha tido a disciplina de sociologia e filosofia no ensino fundamental, na sexta e sétima série, atualmente no ensino fundamental não tem mais essas disciplinas no currículo.

No ensino médio não tive problemas de discriminação que havia tido no ensino fundamental, então no primeiro ano do ensino médio consegui ter mais tranquilidade para vivenciar o espaço escolar, a sala de aula e a interação com os professores e com os colegas.

No ensino médio, no entanto, foi quando algumas estratégias e metodologias estavam sendo realizadas pelos professores, para trabalhar a lei 10639/03. Recordo de um evento na escola em que tivemos contato com a cultura afro-brasileira, através da culinária, dança, entre outros. Na época achei interessante ver que na nossa cultura brasileira tínhamos muita influência da cultura africana, mas essa temática não foi muito explorada posteriormente em sala de aula. Então ficou como um momento isolado, de novo delimitado apenas ao mês de novembro. Novamente no ensino médio, o ensino de história partia da perspectiva historicista, mesmo com essas delimitações, a disciplina de História era a que mais gostava.

Terceiro ano do ensino médio, mudei do bairro em que morava, e precisei consequentemente mudar de escola. Esses momentos de mudança para mim, sempre foram perturbadores. Comecei a estudar na escola estadual Mário Motta, também escola periférica. Nessa escola tive boas experiências de aprendizado em relação aos conteúdos escolares, mas as aulas de história eram decepcionantes, antes eu tinha as aulas na perspectiva historicistas,

focado no passado, com uma narrativa cronológica, mas naquele momento nem isso tinha, não tive aula de história no terceiro ano.

Foi um período emblemático, pois estava concluindo o ensino básico e já estava preocupada com o vestibular. Naquele ano, em 2011 pensava em fazer psicologia ou História. História porque era um curso proporcionado pela Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT aqui em Cáceres, MT, que me interessava mais. Psicologia também era uma área que me interessava, mas não era possível para mim naquele momento, porque minha família não podia pagar o curso em uma universidade particular.

Então no terceiro ano do ensino médio, tentei me dedicar o máximo pra conseguir passar no vestibular no ano seguinte. No entanto, como já foi abordado, não tive aulas de história, pelo menos em relação a ter os conteúdos e as discussões referentes a esse conhecimento, porque o professor de história regente não dava aula, ele apenas conversava sobre assuntos aleatórios até dar o horário que terminava a aula.

Ao final do ano, não me sentia preparada para fazer o vestibular, pois como o curso escolhido era História, não ter tido aula de história acabou prejudicando meu processo de aprendizado. No ano seguinte, após concluir o ensino médio, consegui passar no vestibular para cursar licenciatura em história em 2012/2, e foi no mesmo ano em que me casei.

Esse processo de vivência na graduação, iniciou-se quando ingressei na universidade do Estado de Mato Grosso em 2012, após ser aprovada no vestibular em que havia realizado para cursar licenciatura plena em História, na instituição localizada no campus Jane Vanini em Cáceres/MT. Os primeiros semestres classifico como os mais difíceis, foi um período em que ocorreram algumas situações pessoais que dificultaram um melhor aproveitamento daquela experiencia. A partir do sexto semestre comecei a pensar na minha pesquisa de TCC.

Isso por que naquele semestre tive aula pela primeira vez de história da África. A metodologia usada pela professora responsável pela disciplina na época foi muito eficiente, no sentido de buscar desmistificar aqueles estereótipos construídos sobre a África que tivemos acesso. Ela trabalhou várias imagens de alguns países africanos, que tinham a arquitetura e a infraestrutura parecida com as que vemos em filmes que retratam países desenvolvidos. Percebemos e paramos pra refletir como não conhecíamos esses outros aspectos do continente. Nessas aulas percebemos a pluralidade e diversidade que o continente africano tem, e como nossas preconcepções eram reduzidas. Nas aulas foi possível perceber o quanto não ter estudado sobre o continente africano abordando sua diversidade, prejudicou a formação da minha identidade enquanto mulher negra.

Nas duas disciplinas África I e II, tive muitos momentos de questionamentos e descobertas. Foi nessas disciplinas que decidi o que queria pesquisar no TCC. Na pesquisa buscava compreender como os projetos pedagógicos, abordavam as particularidades da lei 10639/03. Dentre as singularidades da legislação, o objeto era identificar nesses projetos, como se trabalhavam a estética afro, mais especificamente os penteados-afros e cabelos crespos. A escola definida para o desenvolvimento da pesquisa de monografia, foi a escola Estadual Rodrigues Fontes, localizada na cidade de Cáceres em Mato Grosso. A unidade escolar em questão havia um projeto que foi produzido por professores juntamente com a diretora, era um projeto que visava trabalhar a cultura afro-brasileira na escola junto aos estudantes, e envolvia toda a comunidade da escola.

Dentre os temas trabalhados em oficinas havia um nicho sobre penteados afros, e nesse recorte que busquei analisar na investigação. Um momento muito importante nesse processo, se deu quando em diálogos com meu orientador, ele me indicou a leitura do livro da Nilma Lino Gomez, o livro de título "sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra", o material foi fundamental para compreender as nuances do racismo e como este sistema interfere na maneira como mulheres negras se relacionam com seus cabelos crespos.

O livro em si foi crucial para trazer uma perspectiva teórica sobre um problema ao já havia vivenciado desde a infância, a dificuldade de reconhecer beleza nos meus cabelos crespos. No entanto, para além de uma referência teórica, Nilma Lino Gomez foi a primeira autora negra que havia lido no curso, após quatro anos na gradação, essa informação pode parecer irrelevante para alguns, mas naquele momento foi primordial pra mim, foi o momento em que percebi a importância da representatividade na prática.

Outro aspecto que contribuiu muito para a pesquisa foi conhecer a diretora da escola em questão, ela é uma mulher negra com cabelos assumidamente crespos. Naquele contexto, o diálogo com a diretora possibilitou compartilhar conhecimento e vivencias que colaborou no meu processo de reconhecimento, em que pela primeira vez me sentia pertencente, me reconhecer enquanto mulher negra e orgulhar das minhas raízes africanas. Nesse momento eu passava pela transição capilar, e ter essas experiências na pesquisa, colaborou nesse processo de conexão com minha ancestralidade.

O processo da pesquisa foi fundamental e um marco divisor na minha trajetória acadêmica quanto na minha vivência. E compreender todas essas questões relativas ao racismo, estética negra, vivencias históricas de mulheres negras, direcionou que continuasse a estudar e investigar mais sobre esses debates relativas à legislação que prevê o trabalho sobre a cultura afro-Brasileira e sobre a contribuição dos negros e negras na constituição da sociedade

brasileira, tanto na cultura, na política, intelectualidade, movimentos sociais e nas diversas formas de resistências.

Dessa forma, após a experiencia na pesquisa foi possível compreender que várias questões abordadas no quadro teórico, também foram aspectos que fizeram parte da minha trajetória enquanto mulher negra.

O processo de reconhecimento do meu pertencimento étnico racial, se constituiu na fase adulta, a partir das leituras e pensadores que problematizaram o racismo existente na cultura brasileira. Nesse contexto, foi possível perceber que os discursos e falas racistas aos quais eram direcionadas a minha estética e principalmente sobre meu cabelo crespos, eram construções históricas e sociais.

Nesse sentido, as concepções sobre minha estética passaram a se transformar e a relação com meu cabelo foi o primeiro aspecto a mudar, deixei as técnicas de alisamento, e iniciei a transição capilar, ou seja, permiti que meu cabelo crescesse naturalmente afros. Essa questão referente a aceitação e afeto com o cabelo crespo ou afros, é uma construção constante, considerando que durante anos a mídia e a sociedade de forma geral cria a ideia de que o cabelo afro é feio, rebelde, ruim.

Essas construções narrativas implementa um padrão de que o cabelo aceitável, normal e bonito é apenas o cabelo alinhado com o padrão eurocêntrico, o liso. Dessa forma, as crianças negras que cresceram nesse contexto social, buscam formas de se enquadrarem nessa “norma”, iniciando muito cedo os procedimentos de alisamentos, com o objetivo de se resguardar do bullying e do racismo. Coincidentemente, minhas experiencias assemelham com a de milhares de mulheres negras, e essa problemática transcorre gerações, pois assim como foi a minha experiencia, foi também a da minha mãe, da minha vó, tias e irmã. Todas essas mulheres se conectam a partir de um aspecto que permite que elas se identifiquem, o racismo estrutural que se perpetua nas bases da sociedade brasileira.

A partir dessa premissa, é possível perceber que a desigualdade social e as condições históricas que condicionaram mulheres negras a invisibilidade, tem sido pauta de discussões em movimentos sociais, que questionam e problematizam a falta de visibilidade referentes a vivencia de mulheres que são impactadas pelas estruturas sociais de maneiras diversas, como por exemplo mulheres negras, indígenas, trans dentre outras.

Neste sentido, as pesquisas desenvolvidas atualmente sobre a história de mulheres negras têm considerado a importância de abordar as discussões e reflexões a partir das narrativas teóricas produzidas por escritoras e intelectuais negras, assim possibilitando que as problematizações direcionem a partir de experiências intelectuais de mulheres que vivenciam

os impactos do racismo e machismo presentes na sociedade brasileira. Fomentando dessa forma, a importância de abordar essas discussões considerando as experiencias cotidianas que mulheres negras vivenciam com o racismo.

A partir disso, consideramos importante desenvolver essa pesquisa abordando conceitos e discussões presentes no movimento do feminismo negro, tais como Interseccionalidade, patriarcado, gênero e decolonialidade.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações das mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental do componente curricular História, da coletânea História sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Junior, referente ao triênio de 2017 a 2019. Os materiais didáticos selecionados para a pesquisa são referentes aos livros utilizados nas turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono ano.

Compreendemos que mesmo após a Lei 10639/03, as mudanças efetivas ao qual objetiva a legislação, tem acontecido de maneira gradual, e para que essas mudanças aconteçam é necessário problematizar e analisar todos os aspectos educacionais que tem como foco inserir a história da África e dos negros em sala de aula, um deles, e que é a fonte da presente pesquisa, é o livro didático, sendo um recurso importante para auxiliar o trabalho do professor, mas precisa de um olhar crítico sobre ele, pois como afirma Circe Bittencourt (2018) é um produto cultural, e sendo constituído dentro de uma sociedade que se estrutura no racismo, tem a possibilidade de conter representações que reforcem o racismo, o machismo e o sexismo.

No entanto, esta pesquisa buscou questionar o apagamento da história de mulheres negras assim como, questionar os estereótipos presentes nesse material, pois a falta de representatividade dos negros no ensino de história e na literatura didática, é uma realidade que pode resultar no afastamento ou impossibilitar que alunos e alunas negras se sintam pertencentes ao processo historiográfico abordado no ensino de História.

A presente pesquisa tem como estrutura três capítulos, e como resultado final a produção de um produto pedagógico que teve como objetivo auxiliar o professor de História a incluir a história e biografias de mulheres negras nas suas aulas.

O primeiro capítulo intitulado, "*mulheres negras no ensino de história*", aborda a historiografia do ensino de História, e a possibilidade da inclusão da vivencias de mulheres negras. Além desses aspectos, é inserida a definição de conceitos que englobam o desenvolvimento da pesquisa, sendo o conceito de representação, representatividade, identidade e estereótipos. Na sequência após as discussões sobre os conceitos, foi desenvolvida uma análise das dissertações que tiveram como proposta investigar a história de mulheres negras no livro didático.

O segundo capitulo de título, *"mulheres negras: ancestralidade e resistência*", se constitui em discussões e abordagens sobre a história do feminismo e do surgimento do feminismo negro, instigando reflexões sobre a necessidade dessa vertente e qual a importância desse movimento para as mulheres negras, as analises partem das leituras e estudos de intelectuais negras, como a Djamila Ribeiro, Lelia Gonzáles, Patrícia Hill Collins, bell hooks entre outras.

Outros conceitos importantes e necessários para o desenvolvimento da pesquisa são discutidos nesse capítulo, como o conceito de patriarcado, interseccionalidade e feminismo decolonial. Após as análises sobre feminismo negro e feminismo decolonial, inserimos a discussão sobre a marginalização das histórias de mulheres e mulheres negras, e como muitas biografias e experiencias históricas dessas mulheres são desconhecidas pela sociedade brasileira. Finaliza-se este capítulo problematizando esses apagamentos nos manuais didáticos.

No terceiro capítulo, objetivou-se como os livros didáticos inseriu a história de mulheres negras nas aulas de História do ano de 2017 a 2019, assim como, problematizar seus apagamentos nos conteúdos Históricos presentes nos manuais.

No processo de investigação foi identificado algumas problemáticas que envolviam a inclusão das figuras femininas negras, como por exemplo a falta de biografias de mulheres que poderiam ter sido inseridas em diferentes contextos.

Foi problematizada uma fotografia no livro didático do oitavo ano, em que apresentava a imagem que reforçava uma narrativa problemática referente aos estereótipos sociais relativos as mulheres negras no Brasil, como o da mulata exportação, discutido pela autora Lélia González (2020), e outra fotografia no livro do nono ano, em que é retratada uma mulher negra de pele escura, limpando a porta de um banheiro.

Essas discussões foram realizadas contextualizando o conteúdo e unidade do livro ao qual essas figuras aparecem, juntamente com as referências teóricas propostas inicialmente. Como resultado da pesquisa, após as observações pontuadas, foi produzido um guia didático para professores do ensino básico.

A história de mulheres negras nos manuais didáticos, não só esteve reduzida, como também com representações equivocadas e limitadas a papeis estereotipados. A partir dessas observações, a proposta deste material é a produção um guia didático que possibilite auxiliar professores a inserir nos conteúdos programáticos, a história de mulheres negras que viveram nos períodos históricos abordados no conteúdo estudado.

O guia didático será composto por biografias de mulheres negras, assim como sugestões de atividades. Essas atividades foram pensadas a partir de uma perspectiva mais ampla, que

serão realizadas com fontes. Ou seja, propõe-se atividades que trabalhem com fontes materiais e imateriais. Para inserir as biografias selecionadas para este material, abordaremos a partir dos objetos de conhecimento propostos pela BNCC.

CAPITULO I: MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSAIOS E REFLEXÕES

Introdução

O primeiro capítulo intitulado, "*mulheres negras no ensino de história*", aborda a historiografia do ensino de História, e a possibilidade da inclusão da vivencias de mulheres negras. Além desses aspectos, é inserida a definição de conceitos que englobam o desenvolvimento da pesquisa, sendo o conceito de representação, representatividade, identidade e estereótipos. Na sequência após as discussões sobre os conceitos, foi desenvolvida uma análise das dissertações que tiveram como proposta investigar a história de mulheres negras no livro didático.

O ensino de História e as mudanças curriculares introdução

As políticas educacionais presentes no currículo da disciplina de história dos dias atuais, ocorreram após anos de mudanças. O que compreendemos ao analisar a historiografia do ensino de história, são as transformações curriculares que ocorreram de acordo aos interesses políticos e ideológicos que moldaram o sistema educacional brasileiro. Em relação aos interesses políticos, um período em que autores como Selva Guimaraes apontam foi durante os anos do regime militar no Brasil, em que as ações do governo estavam voltadas em adequar o currículo tendo como objetivo a formação técnica dos estudantes do ensino médio.

Essa formação técnica, foi criticada na época por educadores, que argumentavam que esse ensino dificultaria uma formação mais ampla, preparando o estudante apenas para exercer a mão de obra. Essa afirmação declarada pelos profissionais da educação e por outros setores da sociedade, demonstravam os reais objetivos dos militares, que buscavam formar jovens obedientes e passivos, em que não tivessem uma educação que os orientassem a questionar as ações do governo e os problemas sociais.

No ensino de História no período do governo dos militares, ocorreram interferências ao que seria ensinado e também a diminuição da carga horaria, as disciplinas das áreas das ciências humanas foram diretamente afetadas, por serem conhecimentos que proporcionariam uma formação mais crítica que incentivam a reflexão. Na disciplina de história, intensificou-se o ensino de uma história que exaltassem os "heróis" nacionais, voltada ao patriotismo. Nesse modelo de ensino buscava perpetuar o eurocentrismo, considerando que historicamente a disciplina foi inserida no Brasil a partir de referências de países europeu.

Assim, segundo a autora Elza Nadai (1992) o surgimento da disciplina como autônoma, ocorreu a partir do século XIX sob a influência francesa em seu formato curricular e as perspectivas teórico-metodológicas. Nesse sentido, nos anos oitocentistas inaugurou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cujo o objetivo era o de escrever a história da nação brasileira a partir da ideia de apresentar um Brasil civilizado.

A historiografia nacional que se desenvolve a partir do IHGB, se constituía tendo como principal característica a exigência de imparcialidade. Naquele contexto de Brasil Imperial, a escrita da história se desenvolvia exaltando a colonização portuguesa, pois se compreendia naquele período que a colonização teve um papel "civilizador". Esses aspectos da escrita da história que estava inicialmente ligado a historiografia, posteriormente foi influenciando a escrita da história que deveria ser ensinada nas escolas, assim a história contemporânea não era considerada importante para estar sendo ensinada, pois buscava-se o distanciamento para que a "verdade histórica" fosse possível.

Esse processo de construção de uma identidade nacional, a partir do delineamento da nação brasileira, através do IHGB, traz vários questionamentos e críticas por parte de pesquisadores, pois a "História" escrita da nação privilegiou grandes nomes e invisibilizou sujeitos que fizeram e fazem parte da nação brasileira, como os negros e indígenas. Segundo Cláudia Prado Fortuna (2011)

> Nesse cenário urbano, surgem os discursos que tecerão as representações estereotipadas sobre os negros. Tanto a historiografia oitocentista como a literatura romântica, vão reforçar, em seus romances e obras de História, essa imagem de um negro perigoso e ameaçador para a família patriarcal. Sobre a historiografia oitocentista, é importante destacar que a pesquisa histórica no século XIX floresceu sob a égide do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que reunia a elite intelectual do país. Fundado em 1838, este Instituto é considerado como o marco da institucionalização da História do Brasil. (FORTUNA 2011 p. 103)

Como apontado pela autora, o Instituto foi fundado e organizado pela elite brasileira, o que demonstra o por que a história escrita na época, privilegiava e exaltava a colonização, colocando o branco no papel central da narrativa historiográfica. Nesse sentido, é possível

perceber como isso influenciou a forma como os negros e indígenas foram retratados nessa historiografia, sendo colocados em lugares de subordinação, incivilizados, que foram "civilizados" pelos portugueses através da colonização luso-brasileira.

Percebe-se no entanto, que essas representações ainda estão muito enraizadas na historiografia brasileira, pois quando avaliamos de forma mais aprofundada os discursos historiográficos dos manuais didáticos, é possível identificar uma cronologia, em que exaltam a colonização e a civilização dos povos indígenas e dos negros, não é coincidência no entanto, nos deparar com discursos na atualidade que indivíduos justificam a colonização acreditando que era necessário para que tivéssemos uma sociedade civilizada.

Neste modelo, a disciplina de História idealizada e proposta, objetivava abordar a História universal, focando na história das civilizações e a história da pátria que foi colocada em anexo, em que os conhecimentos e conteúdos presentes nos discursos do ensino de História, foram contemplar os feitos e realizações do continente europeu apagando os outros continentes e civilizações, ou atribuído poucos espaços nos recursos didáticos. Como salienta Fonseca:

> A afirmação dos poderes políticos fez com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhes apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle pelos detentores do poder. (FONSECA p.249)

Constata-se, que o objetivo da disciplina esteve ligado a construção da identidade nacional coletiva, e para construir essa identidade foi necessário ocultar uma narrativa de conflitos entre os grupos étnicos raciais que formaram sociedade brasileira, fomentando discursos que demonstravam a união e a mistura das "raças", o que estimulou a equivocada compreensão de que o Brasil se constituiu a partir de relações pacificas entre os negros, indígenas e os colonizadores.

Essa idealização de escrita da história, surge a partir do IHGB, que tinha como objetivo construir uma ideia de unidade, considerando a miscigenação ou mistura de raças, buscando assim constituir uma narrativa de especificidade ou independência cultural do povo da nação brasileira.

Na década de 1990 novos rumos já eram apontados referentes a educação e ao ensino tradicional, com isso foi necessário ampliar os debates para os problemas educacionais identificados no ensino, pois a história da África e da América eram praticamente excluídas do ensino de história, como afirma Elza Nadai (1992).

Segundo Tais Nívia Fonseca, salienta algumas mudanças que ocorreram na década de 1990, discorre a autora que ao final da década de 80 e início da de 90, a historiografia passava por u processo de renovação, se apoiando nos ideais da "nova história", e a partir do debate sobre o ensino de história, percebia-se cada vez mais sua associação com a narrativa historiográfica. Sendo assim, era necessário buscar mudanças curriculares para atender as demandas da realidade do ensino de história nas escolas, buscava-se, no entanto, propostas que garantisse a liberdade de ação dos professores e a melhoria dos materias didáticos.

As principais propostas de mudanças em relação a disciplina de História, estava relacionada a levar para o ensino fundamental e médio discussões presentes na historiografia mais recentes, abordando a história contemporânea, como a história do cotidiano e das mentalidades. Essa seria uma mudança significava, visto que desde de o surgimento do IHGB, a historiografia e o ensino de história pensado na época, desconsiderava a história contemporânea, pois como já foi discutido, buscava uma neutralidade nas produções e no ensino.

Nesse contexto, com as propostas de mudanças na década de 90, professores e editoras buscavam elaborar livros didáticos de qualidade para colaborar no trabalho docente, reforçando a necessidade de articular um ensino de história que não privilegiasse somente a história política, a cronologia e os grandes nomes, assim a história do cotidiano foi sendo colocada como um ideal de renovação para o ensino.

Segundo Circe Bittencourt (2018), as mudanças curriculares da década de 90, perpassa a nova configuração mundial, que de acordo a autora, se estabelece a partir da lógica de mercado e ao modelo econômico. Uma lógica que cria formas de dominação e exclusão. Assim a partir de 1996, iniciava-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares (PCNs). Como salienta Circe Bittencourt (2018)

> Teve início a elaboração dos PCNs sob a orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendencia psicologista dos currículos não era nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, daquilo que denomina de construtivismo. (BITTENCOURT 2018, p. 78)

A partir das propostas do PCNs, as orientações previam a relação entre ensino e aprendizagem, e não apenas focada no ensino como era antes. Assim observava as várias formas de se estabelecer as definições de currículo, que nesse contexto ganha proporções mais complexas, abrangendo todas as dimensões das dinâmicas escolares, distinguindo o currículo formal e o currículo real.

Compreendendo que a concepção de currículo formal seja "prescrito, pré-ativo ou normativo, criado pelo poder estadual, e o currículo real corresponde ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos" (BITTENCOURT 2018, p. 81) assim, buscava como já mencionava, mudanças no ensino e adequação dos materiais didáticos para auxiliar professores e alunos.

No entanto, mesmo com essas críticas a história focada na cronologia, na política entre outros, a história que foi direcionada as novas propostas do currículo escolar, ainda manteve alguns problemas, como o eurocentrismo e o silenciamento da história de grupos étnicos.

O silenciamento dessa historiografia, demostrou uma problemática na educação brasileira. De acordo com Circe Bittencourt;

> Os recortes da história da humanidade, foram elaborados de acordo a uma concepção eurocêntrica, que na situação de nossa sociedade são insuficientes para atender as finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional. Ao se pretender a constituição de identidades entendidas na sua pluralidade –identidade individual, social, étnica, de gênero, nacional e regional –, os temas escolares precisam ser alterados. (BITTENCOURT. 2008, p. 127)

Compreende-se que a partir das perspectivas de mudança no currículo, se fomentou as discussões para que o ensino eurocêntrico fosse superado. Assim como afirma a autora "a seleção de temáticas propostas pelos PCNs, visa ultrapassar os problemas acima apontados, e assim discernir a história temática, produzida pelos historiadores da história por eixos temáticos propostos pelos currículos". (BITTENCOURT. 2008, p. 127) Nesse sentido, creio ser importante identificar e analisar qual é o lugar da história dos negros e das mulheres nos PCNs, houve avanços e inclusão?

A História enquanto disciplina, foi organizada e nos dias recentes se estabelece a partir de conteúdos divididos por áreas do conhecimento. Tais Nívia de Lima Fonseca define o conceito de disciplina sendo:

> A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimento identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. Dessa forma as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos. (FONSECA p. 107)

No entanto, a disciplina de História, surge a partir de interesses científicos e religiosos, e ao longo dos anos, de acordo com as mudanças sociais e culturais, a disciplina foi sendo flexibilizada para atender aos interesses sociais do contexto histórico atual. A autora Elza Nadai

(1992) levanta inicialmente uma problemática que é percebida na realidade educacional sobre o ensino de História. A autora ilustra que:

> Há a relação de "ódio" da juventude em relação a disciplina, a decoração como atividade precípua de aprendizagem, o conhecimento pronto e acabado e no segundo caso, o reconhecimento pelo autor de que é necessário buscar uma superação da teoria e de práticas que tradicionalmente informaram o exercício da disciplina histórica. (NADAI, 1992 p.143)

Essa realidade apontada pela autora, refere-se a década de 90, em que as mudanças estavam acontecendo, entretanto, são questões levantadas naquele período e que ainda se apresentam no cotidiano escolar dos dias recentes, é possível identificar como que ainda se mantem em muitas escolas, um ensino de história pautado em ensinar conteúdo, sem levantar questionamentos sobre as temáticas estudadas em sala de aula. Esse contexto, pode ser reflexo de um ensino de história descontextualizado, em que o aluno não consegue atribuir sentido em sua realidade, portanto um ensino de história que não consegue propor a construção de uma consciência histórica, pois, está mais preocupado com a memorização de datas, nomes e grandes feitos.

Nesta perspectiva, apresentada pela autora, o ensino de história tradicional que desde a década de 90 apresentado pela autora, e que ainda se mantem em vários aspectos até hoje, não está preocupado em construir uma reflexão sobre a historicidade dos sujeitos sociais. Este fator está intrinsecamente associado a própria história da disciplina de história. Os apontamentos propostos por Elza Nadai (1992) sendo um caminho viável para superar um modelo de ensino tradicional, pressupõe que a:

> História tem sido temática e as propostas de ensino variam desde aquelas que propõe numa perspectiva de dialética marxista, o estudo das formações sociais, até aquelas com que tem como pressupostos a abordagem a partir do cotidiano da micro-história onde não se guarda nenhuma hierarquia de assuntos. (NADAI 1992, p. 159)

Assim, ao propor um ensino de história que tem como objetivo a superação do ensino conteudista, é necessário considerar outras formas de abordagens dos períodos históricos previsto no currículo, abordando a partir de outras fontes (além do livro didático) e narrativas. uma das sugestões que a autora aponta, e que também pode colaborar nesse processo é a perspectiva da micro-história, abordando aspectos culturais e do cotidiano, em que amplia o conhecimento e o ensino para outros horizontes, auxiliando a constituição de uma consciência histórica por parte dos estudantes.

Uma consciência histórica proposta por Rüsen (2010)[1], para que os estudantes se identifiquem e interpretem suas experiencias no tempo e espaço. Esse aspecto é apontado também pela autora Elza Nadai em 1992, e essa metodologia tem sido inserido no ensino de história de maneira lenta. As discussões acadêmicas e no espaço escolar pressupõe as dificuldades ainda enfrentadas por professores para inserir esse ensino de história significativo, isso por que historicamente como já mencionado, a constituição do ensino de história no Brasil, teve influência direta da Europa e o modelo quadripartite.

A partir das mudanças apontadas em 2003 foi sancionada a lei 10639/03, com o objetivo de que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana fossem incluídos nas escolas de rede pública e privada no Brasil. Dentre os objetivos da lei, verifica-se a possibilidade de proporcionar o conhecimento sobre fatos e sujeitos históricos que durante anos estiveram excluídos da sala de aula, e essa ausência da história dos negros no ensino demonstra também que esse espaço não era pensado para esses sujeitos.

O acesso à educação também foi um direito conquistado pelos negros no Brasil, visto que houve na História do país articulações políticas para impedir o acesso desses sujeitos a educação como aponta Fonseca (2008). Fato também apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que demonstra em seu texto que "o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravizados e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores". (BRASIL, 2004 p. 07).

Assim, demonstra o processo de luta e resistência por parte do Movimento Negro em conquistar o direito a educação. De acordo a Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior que aborda em sua dissertação a luta do movimento negro e a concretização da Lei 10639/03,- após a abolição, os escravizados não tiveram nenhum apoio para se consolidar na sociedade brasileira, sendo lançados a própria sorte, e isso traria consequências posteriormente, inclusive na educação, como destaca "Essa campanha das primeiras décadas do século XX, para que os homens negros se eduquem e o combate ao analfabetismo, é um dos elementos que percorrerá todas as fases do Movimento Negro, porém com diferentes perspectivas em cada uma delas" (JUNIOR. 2019, p. 26)

[1] RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

O Movimento Negro tem uma atuação política, em que questiona as desigualdades sociais aos quais os negros foram submetidos ao longo dos anos no Brasil. Tendo como debate central a superação do racismo, articulam ações que visam a emancipação desses sujeitos. Segundo Nilma Lino Gomes (2019), o movimento negro tem diversas formas de organização, sendo um movimento político e educador. Assim para que seja considerado como Movimento Negro, é necessário que "se faça presente e de forma explícita uma postura política e de combate ao racismo." (GOMES 2019 p. 25)

Dessa forma, o movimento negro tem se comprometido com ações que buscam através da educação, constituir uma educação emancipatória, acesso à educação formal era relevante para os negros, possibilitaria ingressar em espaços e posições que não acessavam. A partir das organizações do movimento negro, algumas conquistas foram alcançadas.

> O Teatro Experimental do Negro nos mostra que Movimento Negro começa a lidar com o problema da educação de outra forma, que além de alfabetizar em caráter quase que emergencial, como dissemos, não poderia e nem queria substituir o Estado. Mostra-nos, ainda, que começa a haver uma aproximação com a África e que essa aproximação poderia cumprir esse papel de elevar a autoestima da população negra. (JUNIOR. 2019, p. 38)

Dessa forma, o Movimento Negro salientava e afirma a importância de fomentar o conhecimento aproximação em relação ao continente africano, constituindo uma consciência a ancestralidade, buscando superar as rupturas que o processo de escravização consolidou. Nesse sentido, as atenções por parte do Movimento na educação, propõe que esses debates sejam inseridos nas escolas, visto que é nesse campo que se constitui uma formação social, que perpassa por gerações e abrange sujeitos de diferentes etnias, classes sociais e culturais. Assim, compreende-se que sem esses debates e críticas do Movimento Negro, as pequenas mudanças que tivemos nas últimas décadas, não seriam possíveis, ou demorariam anos para serem concretizadas.

Essas discussões são complexas, visto que demonstram movimentações historicamente pautadas em problemas sociais, que em diferentes períodos se apresentavam de maneira especifica em cada época, como por exemplo, a partir do século XX em um contexto de pós escravização, e proclamação da república, os sujeitos negros estavam em situações de marginalização, ao qual deixaram de ser escravizados ou libertos, mas não eram tidos como cidadãos aceitos socialmente.

Mesmo com a abolição, foram necessários anos de lutas e denúncias para que estes sujeitos pudessem acessar alguns direitos sociais, e dentre as primeiras reinvindicações a educação era a que estava no centro dos debates, considerando a alta taxa de analfabetismo. Um

dos meios de reinvindicação e denúncias, eram através da imprensa negra paulista, que segundo Nilma Lino Gomes (2019)

> A imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra. Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam à época foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros. (GOMES 2019 p. 30)

A imprensa negra teve um papel importante em romper com um imaginário racista do final do século XIX pro XX, imaginário que acreditavam na inferioridade dos negros baseados nas teorias raciais do século XIX, conhecido como racismo científico, nesse ideário, acreditava-se que os negros não eram capazes de desenvolver a intelectualidade.

Assim, a imprensa negra teve um papel informativa, educador e politizador, politizando a população negra sobre suas demandas sociais, e a integração desses na sociedade. Outro movimento também importante, foi a Frente Negra Brasileira, que surgiu em São Paulo na década de 1931, e que segundo Nilma Gomes (2019), promovia a educação e entretenimento de seus membros, criava também cursos de alfabetização e além disso, tinha como meta a integração dos negros na vida social, política e cultural.

Essas e as diversas ações dos coletivos e movimentos que buscavam articular e denunciar sobre o racismo e discriminação racial, em diferentes contextos históricos tiveram que enfrentar as ações do governo, que buscava silenciar e reprimir qualquer movimento contestatório.

Nesse sentido, compreendemos como a legislação demostra um pequeno avanço, mas para ser sancionada foi necessário um intenso percurso, visto que "as proposições a respeito do ensino de História da África e dos Afrodescendentes foram apresentadas pela então deputada Benedita da Silva e, mais uma vez, foi rejeitada", (JUNIOR. 2019, p. 45).

Após muita insistência por parte do movimento negro, que reforçavam a importância da Lei para a população negra, a normativa foi sancionada apenas em 2003, mas os aspectos presentes na mesma, já vinham sendo a anos reivindicados pelo movimento negro.

A então deputada Benedita da Silva é uma mulher negra, muito ativa na busca pelo combate ao racismo e exclusão dos negros no Brasil. Foi a primeira senadora negra do Brasil, teve uma origem humilde, assim como milhares de famílias negras brasileiras, Benedita da

Silva ingressou na política após anos de participação em movimentos sociais como, o movimento de favela, movimento negro e feminista.

Em 1992 foi candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT), concorreu ao cargo de prefeita, no entanto foi derrotada no segundo turno. Nos anos seguintes, conseguiu assumir cargos políticos. Em 1980 a ONU promoveu uma campanha mundial pelo combate à discriminação racial e todos os tipos de intolerância.

É nesse contexto que a então senadora Benedita da Silva, apresentou um projeto de lei nº 18 de 1995, ao qual propôs a inclusão da História da África nas unidades escolas. No entanto, mesmo não tendo a aprovação inicial da lei, Benedita da Silva e o movimento negro, foram peças fundamentais para que a História dos negros e do continente africano fossem incluídos nos conteúdos programáticos e no ensino de forma geral.

Representatividade, representação e Identidade: relacionando conceitos

O racismo estrutural articulado na sociedade brasileira à séculos delimitou e interferiu de maneira direta ou indireta a ascensão e inclusão de sujeitos negros a espaços e acessos fundamentais, como acesso à educação, moradia digna e empregos formais. De acordo ao que salienta MUNANGA (2006), o abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade, entre negros e brancos, que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista.

Essa realidade apontada pelo autor, demonstrou sobretudo a necessidade de se estabelecer políticas públicas para que essa desigualdade social fosse reduzida para que houvesse de fato uma reparação histórica. O racismo e a discriminação dos negros, resultaram do processo histórico da conjuntura político e ideológica, e reflete na sociedade constituída no tempo presente.

As consequências do racismo institucional e estrutural, além da desigualdade social, se estende também a falta de representatividade em diversos meios, assim como as representações estereotipadas dos grupos raciais historicamente marginalizados. Os poucos papeis atribuído a esse grupo étnico racial na mídia, nos meios de comunicação ou nos manuais didáticos, são limitados a personagens em contexto de escravização, serviços subalternos, criminalidade,

hiper sexualização, dentre outros que colaboram para o fortalecimento de estereótipos e preconceitos.

A representatividade de sujeitos negros, tem sido abordada em várias discussões quando referentes a educação e relações étnico-racial. Nas redes sociais é um debate com maior intensidade como demonstra os apontamentos de Djamila Ribeiro, e tem se expandido para outras áreas. Na educação tem se voltado as atenções para a representação de sujeitos negros no livro didático, o que tem sido apontado a pouca visibilidade atribuída a esses sujeitos históricos.

O conceito de representatividade tem sido discutido cercado por aspectos complexos, o que pressupõe questões subjetivas e políticas. De acordo Silvio de Almeida, nem sempre um sujeito negro ocupar espaços que foram historicamente negados a eles demonstra uma representatividade efetiva, pois segundo ele esse sujeito pode não representar os interesses do grupo étnico racial ao qual pertence, interesses estes, sociais, políticos e econômicos.

Outro aspecto sobre o conceito é em relação a proporcionalidade, ou seja, há casos em que negros são incluídos em filmes, séries e até em posições políticas, entretanto o número reduzido de sujeitos negros nesses espaços torna a ideia de representatividade ineficaz, a representatividade também tem relação com a multiplicidade, pluralidade, pois reconhecer a diversidade de vivências e subjetividade de sujeitos negros, os humanizam.

A representatividade é um avanço importante e ocupar os espaços de poder pode colaborar para que outros sujeitos se sintam representados e possam ter suas pautas atendidas, mas os autores declaram que é necessário intensificar o debate para ações concretas no combate ao racismo, e que a representatividade é parte desse processo, mas que somente isso não será o suficiente para superar a estrutura racista.

Compreendemos a importância da representatividade negra em diferentes esferas, pois de maneira direta ou indireta, auxilia na construção da identidade e autoestima de sujeitos negros que há anos não se viam representados de maneira positiva na cultura popular e nem nos espaços de poder. Não tem como negar a relevância de ter pessoas negras tendo visibilidade e destaque tanto na televisão, no esporte, na política, nas revistas, propagandas, o que possibilita que crianças negras possam se ver e se identificar.

Partindo dessa premissa, a representatividade pode auxiliar na formação da identidade negra, considerando que muitos negros não se sentiam pertencentes ao seu grupo étnico-racial, pois as representações sobre esses sujeitos estavam sempre atreladas a aspectos negativos, como o fenótipo, que era apresentado como sujo, ruim, grotesco e também aos papeis sociais, que na maioria das vezes estavam ligados a miséria ao sofrimento e a violência.

Essa forma de representação cria um imaginário social em que coloca negros apenas nessas categorias subalternas, representação que muitas vezes é construída por sujeitos brancos. De acordo a Charter,

> São atribuídos a representação: tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem. Nesse sentido a representação mostra o objeto ausente (coisa ou pessoa) substituindo por uma imagem capaz de representa-lo adequadamente. (CHARTIER, 2002 p 163)

Nessa perspectiva, o conceito de representação está relacionado a constituição da imagem ou sobre uma determinada realidade, portanto é uma versão do real que parte da compreensão de quem está narrando e que ao construir sua narrativa cria não apenas uma nova representação, mas também um efeito de verdade que gera novas realidades. Ou seja, a representação é o que o sujeito compreende sobre alguém, como salienta Selva Guimaraes (2008): As imagens são obras que evidencia a representação do real, a partir da compreensão e perspectiva de alguém.

As imagens pintadas, como as apresentadas nos livros didáticos, fotografias e a construção de personagens, apresentam a forma como o sujeito que as constroem compreende o sujeito negro, e nesse processo traz em sua subjetividade os aspectos racistas aprendidos no contexto histórico e social que está ou esteve inserido.

No entanto, considerando que as representações são geradoras de outras realidades, a constituição da representação pode colaborar para gerar uma imagem estereotipagem. Nesse sentido, a estereotipagem de acordo a Stuart Hall (2016)

> Na estereotipagem estabelecemos uma conexão entre representação e poder, como o poder da representação, poder de marcar, atribuir, e classificar, do poder simbólico. O poder, ao que aparece aqui, tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos. Incluindo o poder de representar alguém dentro de um determinado "regime de representação". (HALL 2016 p.193)

Assim, as representações partem de concepções pré-estabelecidas, o que colabora para perpetuar estereótipos negativos de determinados grupos sociais; sendo que:

> A estereotipagem é parte da manutenção da ordem social simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o "normal" e o "pervertido", o normal e o "patológico", "aceitável" e o "não aceitável", o "Pertencente e o que não pertence. A estereotipagem tende a ocorrer onde tem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído. (HALL 2016, p. 192)

Com isso entende-se que, os estereótipos partem das relações com o diferente, ao qual se estabelece uma relação entre o "eu" e o "outro", como afirma Hall, a estereotipagem faz parte do processo de formação social, e se estabelece nessas relações. Entretanto, perpetuar ideias limitadas e reducionistas sobre grupos marginalizados, impede as relações de alteridade, reforçando o etnocentrismo.

Na educação, refletir sobre a representatividade negra no ensino e a superação do eurocentrismo, se torna essencial considerando que a escola é um dos espaços sociais que crianças e jovens constituem sua formação, e também um dos espaços que irá fazer parte do processo de construção de suas identidades.

O conceito de identidade neste aspecto, parte da compreensão de identidades múltiplas, pois, a formação identitária perpassa por complexas transformações, a maneira como o sujeito se define ou se enxerga, se baseia também nas relações sociais e culturais que o cercam. Nesse sentido, a identidade segundo Stuart Hall "uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.

Ela tornou-se politizada". (HALL 2006 p. 20). Assim as identidades constituídas pelo sujeito são interpeladas pelas representações, e elementos simbólicos do contexto social em que vive.

A abordagem sobre identidade, como evidenciado, se estabelece sobre questões complexas como relações sociais, assim, pensar e refletir a construção da identidade negra no espaço escolar, exige uma análise mais cautelosa e sensível. Como demonstra Nilma Lino Gomes (2008) pensar a identidade negra, e o processo em que o sujeito se reconhece pertencente a esse grupo étnico racial é considerado um ato político. Segundo a autora;

> A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica mas sobretudo no seu sentido político, Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços − institucionais ou não − nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES 2008 p. 44)

Para refletir sobre a identidade negra nas diferentes esferas sociais, precisamos considerar que estas se constituem a partir de referências e influências de aspectos simbólicos e culturais que fazem parte do cotidiano do sujeito, como os personagens presentes em filmes e séries, em revistas e também nos sujeitos históricos que são abordados no ensino de História. no entanto, não é apenas na escola que os alunos terão referências de formação social, entretanto e nessa mediação entre a escola e sociedade que possibilitarão uma formação que os façam refletir.

História das mulheres negras no ensino de História

Abordar a história das mulheres negras no ensino de História é uma questão que embora venha sendo trabalhada já algum tempo pela historiografia, ganha força com a obrigatoriedade das Lei 10639-2003. A legislação voltada para uma educação antirracista, foi uma conquista histórica do movimento negro, que a anos lutavam para que as questões voltadas para a desigualdade racial fossem discutidas para haver a superação do racismo.

As pesquisas voltadas para esse segmento têm sido ampliadas nas academias e programas de pós graduação. Pesquisas apontando as problemáticas da aplicabilidade da Lei 10639/03 e outras que abordam os projetos realizados nas escolas públicas, que buscam cumprir o que determina a Lei, dentre os desafios enfrentados.

É possível perceber as atenções voltadas para essa abordagem, enquanto interesse de pesquisa por parte de muitos pesquisadores, e isso pode demonstrar os efeitos da inserção de disciplina nas universidades voltadas para a história e historiografia da África e a cultura afro-brasileira. A ampliação dessas pesquisas apresenta um avanço nas questões referente as relações étnico-raciais, ao compararmos com alguns anos atrás, é possível reconhecer essas mudanças. No entanto, pesquisas de dissertação que abordem a história de mulheres negras no ensino de história tem se destacado de forma mais lenta. Observa-se que está sendo abordado essa temática com maior número em pesquisas de teses de doutorado

Dentre as pesquisas de dissertação encontrada e disponível na internet, observamos que os pesquisadores estabelecem um recorte a ser investigado, e alguns deles são recorte de conteúdo ou período histórico em que foram analisadas as representações das mulheres negras nos livros didáticos. Sendo assim, esse tema de pesquisa já foi abordado por outros pesquisadores.

Na dissertação de Rayssa Andrade Carvalho (2015), a autora articula uma análise sobre as representações imagéticas em livros didáticos dos anos de 1997-2014, propondo uma trama dialógica centralizada nas discussões teóricas em torno das representações femininas na historiografia e literatura didática.

Há décadas a representação de mulheres negras na cultura popular se estabeleceu em espaços voltados a servidão, na história colonial essas mulheres na maioria dos casos são apresentadas como escravizadas, com seus corpos expostos, com sua história reduzida a duas frases no canto da página do livro.

Nos últimos anos percebe-se que o número de mulheres negras representadas por imagens nos livros didáticos do ensino fundamental, teve um pequeno aumento. Como salienta Carvalho (2015),

> Num olhar centrado apenas na quantidade de imagens em cada uma das obras pode-se deduzir que houve um aumento na representação das mulheres nos livros das coleções mais recentes. Contudo, olhando mais de perto, percebemos que tal conclusão não se sustenta, pois, o percentual de imagens que retratam mulheres negras é de 4,0%. (CARVALHO 2015 p. 117)

Desse modo observa-se que como destacado na pesquisa, as imagens presentes em algumas coletâneas de livros didático, tem inserido de maneira limitada representações femininas negras. A representação da história de mulheres na história já tem sido incluída de maneira limitante, quando centraliza o olhar para história de mulheres negras esse número é ainda mais reduzido.

Outras problemáticas que podemos dialogar sobre as representações das mulheres negras, são as imagens dessas mulheres no período escravocrata, que em muitos dos casos são de mulheres escravizadas que estão despidas, com partes do corpo exposto. Carvalho introduz essa problemática em sua dissertação ao analisar uma das imagens presentes no livro didático da 6º série coleção história-edição reformulada de 1997. De acordo a autora:

> A digitalização da página 139 do livro da 6º série trazendo a reprodução de uma pintura que representa três mulheres negras escravizadas em posição central no cenário. Nesse sentido os dois homens brancos e as duas mulheres brancas parecem examinar as africanas e um dos homens se expressa como se fosse responsável por vende-las. Nessa pintura percebemos uma sensualidade expressas nas mulheres negras que foram representadas com os ombros, os seios e as pernas a mostra, assim, as partes aparentes dos seus corpos demonstram a sexualidade que podem contribuir para a construção da figura da "mulata". (CARVALHO 2015 p. 97)

Como podemos perceber a partir das análises da autora, as representações presentes no material didático, pode contribuir para que os estereótipos atribuídos a essas mulheres sejam

perpetuadas, mesmo que de maneira não intencional, as leituras sociais dessas imagens e subjetividade dos sujeitos que tem acesso a elas produzem uma interpretação e uma compreensão do que estão visualizando.

Assim, mesmo que a inclusão das imagens femininas negras no manual didático seja uma possibilidade positiva para a representatividade, é necessário um olhar crítico para perceber como a veiculação dessas imagens podem impactar de maneira positiva ou negativa. E para que se concretize mudanças efetivas nesse sentido, em buscar construir uma representação positiva dos negros nos livros didáticos, é necessário ampliar pesquisas que objetivem questionar o apagamento de mulheres negras dos conteúdos didáticos e como essas mulheres tem sido representadas nesse material.

As pesquisas encontradas são de considerável relevância para compreendermos como tem sido abordado essa temática nos últimos anos, mas se compararmos com outros temas de pesquisa, a história de mulheres negras nos livros didáticos, são poucas disponibilizadas na rede.

As pesquisas encontradas, como a de Carvalho tem o foco em analisar as representações imagéticas no livro didático, na pesquisa da autora Fernanda Gomes Françoso, que também tem como recorte de pesquisa a história de mulheres negras, com a dissertação "Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos da secretaria de educação do Estado de São Paulo", publicada em 2017. FRANÇOSO (2017) buscou analisar as representações raciais e de gênero nas imagens de mulheres negras apresentadas no contexto histórico da escravidão no Brasil dos livros didáticos de História. Nesse sentido, a autora afirma que,

> Em nossa pesquisa, temos como objetivo investigar de que maneira a condição racial e de gênero das mulheres negras é apresentada e ensinada nos Cadernos e nos livros didáticos para o ensino de História, utilizados nas escolas públicas do estado de São Paulo. Os pressupostos dos Estudos Culturais no que se refere às teorias feministas e os estudos sobre raça serão utilizados para entretecer interpretações dos referidos materiais. (FRANÇOSO 2017 p. 107)

As argumentações propostas pela autora, analisa a maneira como as mulheres negras são representadas nesses materiais, e também questiona o apagamento dessas mulheres em vários contextos históricos, portanto, centraliza a investigação ao período colonial em muitas das imagens são apresentadas mulheres negras que estão em situação de escravização. Em alguns recortes no material didático em que são apresentadas em outras condições sociais ainda sim permanecem subalternizadas. A autora argumenta que:

> O livro didático, ao apresentar a imagem das mulheres negras quitandeiras, corresponde ao objetivo proposto de demonstrar os diversos tipos de pessoas

> e de trabalhos que compunham aquela sociedade mineradora brasileira, descritas no título da unidade e do capítulo. Entretanto, o texto, ao abordar a história dos homens livres pobres, agregando figuras com a imagem de mulheres negras quitandeiras, não contribui para o conhecimento das ações de resistência destas mulheres, limitando-se apenas às descrições, ainda que incompletas, de um aspecto meramente ilustrativo de suas vidas em relação à pobreza. (FRANÇOSO 2017 p. 119)

Essa abordagem discutida e apresentada pela autora, reforça as narrativas em que mulheres negras tiveram vivencias ligadas apenas ao trabalho braçal e ao sofrimento, ao introduzir no livro didático imagens que estão com o objetivo apenas ilustrativo sem que o material didático tenha uma proposta de problematizar e questionar aquela representação pode produzir compreensões sobre o papel das mulheres negras ligados a servidão e a pobreza.

A analise produzida por FRANÇOSO (2017), demostra a percepção da autora ao pequeno avanço em relação a inclusão das imagens e textos sobre as mulheres negras, mas a vários pontos nessas representações que precisam ser salientados, como as lacunas e as distorções entre as imagens e os textos escritos. Sendo assim:

> As discussões sobre a história de luta destas mulheres e os modos como enfrentaram o racismo, em seus diferentes aspectos, não são contemplados nos textos, sendo que, dentre eles, podemos destacar: a) a contribuição para o processo de abolição da escravidão, b) os modos de forjamento de práticas sociais mais autônomas, c) as ações em diferentes atos de oposição contra o regime escravista, d) a participação na esfera política, bem como e) a criação de diversos movimentos e organizações de mulheres negras em tempos mais recentes. Trata-se de discussões constantemente reivindicadas por movimentos sociais e referidas em trabalhos acadêmicos, para que sejam efetivamente incorporadas em currículos e materiais didáticos. Vale ressaltar que a inserção de tais temáticas nos currículos e livros didáticos também não basta, haja vista que se torna necessária a proposição de orientações e/ou formação aos/as docentes sobre estes novos temas para um melhor aproveitamento pedagógico destas temáticas no espaço escolar. (FRANÇOSO 2017 p. 119)

A autora propôs analisar os livros didáticos fornecidos pelo PNLD (Plano nacional dos livros Didático) do triênio 2014/2016, dentre eles História Sociedade e Cidadania. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012, de Alfredo Boulus Júnior; e Projeto Araribá. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010, de Maria Raquel Apolinário. Na investigação de uma das imagens do material didático Projeto Araribá a autora salienta que:

> A charge proporciona a discussão sobre a ação das mulheres negras no sentido da resistência, mas como o texto não desenvolve nenhuma reflexão sobre tal aspecto, acaba omitindo a representação da fuga da escrava expressa na figura. O texto, como é apresentado, sem relação direta com a imagem, não permite a discussão de tal temática, nem sobre a condição atual das mulheres negras, nem sobre o preconceito e a discriminação racial, que são temas importantes

> nas reivindicações do movimento negro para a educação, assim como não desenvolve discussões críticas mais aprofundadas sobre as ações das mulheres negras na sociedade. Indubitavelmente, a coleção poderia disponibilizar mais fontes sobre os temas citados acima, a fim de proporcionar acesso aos debates atuais sobre a história das mulheres negras e do movimento negro pelos/as estudantes. (FRANÇOSO 2017 p. 129)

Percebe-se que alguns pontos expostos pela autora na análise dos livros didáticos em sua pesquisa, são aspetos discutidos e debatidos nos movimentos sociais, como o movimento negro e o feminismo negro, em que a anos discutem os estereótipos produzidos em vários espaços sobre os negros.

O debate sobre a necessidade de incluir a história e contribuição dos negros na História do país, se estabelece entre outras problemáticas que consiste em como tem sido essa representação. Quando a abordagem é sobre mulheres negras, os questionamentos se ampliam para outras dimensões, principalmente em relação a escassez da historiografia dessas mulheres nos livros didáticos, e como reforça FRANÇOSO (2017), não se tem uma abertura para discutir questões vivenciadas por essas mulheres no presente como o enfrentamento do racismo, problematizar a pouca visibilidade dada a essas mulheres.

Nos livros didáticos analisados pela autora, demonstrou-se que o contexto histórico que mais referência as mulheres negras é o período colonial no contexto de escravização mesmo que elas tenham sido representadas em diferentes funções, como quitandeiras entre outras atividades, ainda é necessário questionar se essas representações são suficientes para superar os estereótipos direcionado a essas mulheres principalmente aos papeis desempenhados nesse contexto histórico, pois o que é reforçado, é que elas foram apenas escravizadas, mas houve mulheres negras que lutaram também pela liberdade de muitos escravizados, entretanto elas não são referenciadas em alguns materiais didáticos.

Uma terceira dissertação analisada, é a dissertação da autora Andreia Costa Souza, com o recorte “Ensino de História e Mulher Negra: um olhar interseccional sobre a percepção dos estudantes em Conceição do Araguaia-PA”. Na pesquisa o objetivo da pesquisadora foi investigar sobre as percepções e experiências de alunos do oitavo ano, em relação as discriminações e opressões que condicionam a mulher negra. Foi utilizado para a análise a perspectiva intersecional tendo como parâmetro teórico e metodológico do feminismo negro, que como ressalta a autora parte de uma abordagem decolonial.

O objetivo geral, como salienta SOUZA (2020), foi analisar as potencialidades resultantes de um processo formativo sobre questões étnicos raciais e de gênero, trazendo sob a perspectiva intersecional , e com a colaboração de alunas negras.

No primeiro capítulo a pesquisadora Andreia Costa Souza salienta que ao fazer o levantamento bibliográfico, constatou que há poucos estudos com a delimitação das categorias raça e gênero relacionado ao ensino de História. Analisando esse apontamento da autora, compreendo as dificuldades que encontrei para encontrar pesquisas relacionadas a meu recorte de pesquisa. A autora justifica essa ausência pelo processo de apagamentos que esse grupo abordado na pesquisa foi condicionado na histografia ao longo dos anos, afirma também que é consequência do "Ensino de História –totalmente centrados, até poucas décadas atrás, na perspectiva eurocêntrica e colonial" (SOUZA 2020 p. 26).

No decorrer da pesquisa a autora reforça a importância de conhecer intelectuais negras e suas contribuições para analisar a História de outras maneiras, ressaltam a relevância de Lélia Gonzalez para compreender uma outra forma de explicar a História de protagonista silenciadas a séculos. Lélia Gonzalez é uma importante pioneira do movimento de mulheres negras no Brasil, ao qual aborda e questiona a condição das mulheres negras no Brasil. Nesse capítulo a autora constitui uma discussão teórica a partir de autoras como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Angela Davis, Patrícia Hill Collins, dentre outras.

Analisando essa produção, percebe-se que a autora Andreia Costa Souza, busca trazer essa perspectiva decolonial, inclusive para o ensino, tendo como referências uma abordagem da teoria de Paulo Freire, da educação como prática de liberdade, inserindo também a perspectiva teórica de bell hooks. É uma pesquisa que aborda sobre questões vivenciadas por mulheres negras na sociedade brasileira, dialogando com o conhecimento e experiencias dessas mulheres, o que demonstra uma preocupação da autora em trazer uma compreensão descolonizada. O recorte proposto pela autora não tem o livro didático como objeto da pesquisa, entretanto, é uma pesquisa que colabora na compreensão da abordagem decolonial e a [2]interseccionalidade como metodologia de pesquisa.

A história de mulheres negras utilizadas enquanto referência de pesquisa, tem a possibilidade de se investigar diversas perspectivas de suas vivências. Como podemos observar com as pesquisas analisadas, podem ser abordados as representações dessas mulheres no livro didático através da análise das imagens, analisar e investigar quais papéis são atribuídos a elas no ensino de História, quais as problemáticas enfrentadas por elas em diferentes períodos históricos, além disso, a investigação de biografas e histórias de resistência sobre esse grupo.

[2] A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente. (AKOTIRENE 2019 p. 29)

Uma dissertação de mestrado que aborda de maneira lúdica a vivência de uma mulher no período colonial, é a pesquisa da Roberta Veloso, cujo a abordagem da sua análise foi a história da Caetana e seu ato de resistência em relação as condições imposta a ela, em que seu proprietário lhe concedeu em casamento a um outro escravizado, e a escravizada caetana disse não a condição que estava vivenciando. Essa foi uma das diversas formas de resistência que mulheres negras enfrentavam, e mesmo que aquele período em que o sistema era extremamente [3]opressivo, ainda assim é possível verificar as diversas maneiras de resistir.

A pesquisa desenvolvida pela autora Roberta Veloso (2018), é uma pesquisa que além da dissertação foi necessário produzir um material pedagógico, e a proposta e produção foi uma HQ (História em Quadrinhos) escrito e desenhado pela autora, foi uma adaptação da produção historiográfica "*Caetana diz não: história de mulheres da sociedade escravista"*, essa HQ foi produzida juntamente com alunos do 2º ano. Nesse sentido, a pesquisa tinha como proposta e objetivo apresentar os recursos da história em quadrinhos como metodologia de ensino, articulando a história de uma mulher negra.

No primeiro capítulo da dissertação a autora apresenta algumas problemáticas relacionadas aos estudos de raça e gênero, analisando as representações dessas mulheres em sala de aula, e também nas histórias em quadrinhos, argumenta a autora:

> Considerando o histórico de representações femininas no mundo dos quadrinhos, a escolha da personagem Caetana busca dialogar com essa ausência de vozes femininas que escapam dos modelos aos quais as mulheres nas HQs estiveram geralmente atreladas. Sendo assim, tendo em vista a proeminência de narrativas masculinas ou de personagens femininas estereotipadas, a adaptação da trajetória da Caetana pretende contribuir na ampliação do ainda escasso quadro de narrativas protagonizadas por mulheres negras. (VELOSO 2018 p. 46)

Como percebe-se, a análise introduzida pela autora questiona e identifica a ausência da representação feminina negra nos quadrinhos, o que demonstra também por consequência do histórico da população negra, a exclusão desse universo cultural das História em quadrinhos. Assim como no cinema essa representação é quase nenhuma, quando há, geralmente é construída[4] a partir de preconceitos, considerando que na maioria dos casos são homens brancos

[4] De acordo a Veloso (2018) não é surpreendente constatar que são atribuídos papéis secundários as mulheres nas produções midiáticas, revistas e História em Quadrinhos, e isso sem considerar que muitas vezes carregam aspectos estereotipados de comportamento e papel social. Observa-se também as imagens geralmente apelativas e sexualizadas dessas personagens, o que nos permite questionar quais são as intencionalidades quando se inserem personagens femininas nessas produções. Aparentemente, não se estabelecem um papel de importância a essas personagens, sendo limitadas a servir como apoio as atuações dos personagens homens. Como reforça Veloso (2018), na década de setenta surge as primeiras heroínas femininas, mas que foram introduzidas com uma representação superficial e vazia.

por traz dessas produções. E a autora salienta ainda que assim como nos quadrinhos no ensino de História esses problemas são percebidos por consequência dessas representações ou ausências, as pesquisas que objetivam colocar em foco o protagonismo de mulheres negras é extremamente relevante para possíveis avanços nas discussões e reflexões sobre os estudos de raça e gênero.

Sendo assim, a autora justifica a importância de colocar enquanto personagem central da adaptação a vivencia de uma mulher negra, pois quando pensamos em papéis femininos no ensino de História, em diferentes períodos históricos, observamos que elas estão sujeitas ao espaço secundário, deslocadas na narrativa ao papel de servidão.

Em relação ao livro didático, apesar de não ser o objeto central de pesquisa da autora, ela salienta que "o ensino de História no Brasil é amplamente baseado em livros didáticos elaborados por e para grupos determinados de pessoas, contribuindo assim na posição privilegiada de determinados agentes em detrimento de outros" (VELOSO 2018 p. 77), o que demonstra que esse objeto de trabalho do professor, se constitui a partir de relações de poder.

Outros elementos em relação ao livro didático são apontados pela autora, o que é também discutido por outras pesquisas e bibliografias quando abordam sobre esse material, que é a legitimidade atribuída ao livro didático, tanto por professores quanto por alunos, fazendo com que os conteúdos presentes ali sejam internalizados como verdade inquestionada. Soma-se a isso as representações estereotipadas, e a ausência de outras narrativas sobre esses sujeitos, e isso pode influenciar as produções de identidades, como reforça a autora, nesse sentido, questionar e introduzir outras vertentes narrativas torna-se uma maneira possível de superar a construção desses estereótipos.

Em outras pesquisas como o de Fernanda Nascimento Crespo, mestranda do ProfHistória da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é analisado a história de vida de Laudelina, identificando a partir dos estudos voltados para as questões de gênero e raça. Apontando as problemáticas sobre o currículo voltado a disciplina de História, que a autora salienta sobre a folclorização que reforça estereótipos, problemática esta apontada também pelas outras pesquisas já citadas acima. Nesse sentido, argumenta que a utilização de narrativas biográficas, podem contribuir como instrumento para superar alguns desses desafios, apontando a biografia como um recurso para o processo de construção do conhecimento Histórico.

Nesta conjuntura, os recursos como esse apontado pela autora no artigo, é uma das formas encontradas para inserir a histórias dessas mulheres. O contexto histórico ao qual a autora centraliza suas investigações é o período da pós-abolição, em que analisa a situação da

mulher negra naquele contexto, salientando sobre as condições de trabalho em que mulheres negras estavam condicionadas, segundo a autora:

> Enquanto mulheres brancas, de grupos sociais privilegiados, conquistavam gradativamente os espaços públicos e um mercado de trabalho ocupado quase que exclusivamente pelos homens brancos até então, mulheres negras como Laudelina já eram íntimas das ruas e não foram absorvidas por um mercado de trabalho formal. (CRESPO 2016 p. 163)

Observa que a autora evidencia uma divergência em relação a experiencia de vida de mulheres brancas em relação as mulheres negras no período pós-abolição, em relação ao mercado de trabalho, biografias como a de Laudelina demonstram que mulheres negras já trabalhavam e continuaram trabalhando principalmente no serviço domésticos. A autora reforça a importância de incluir a história como a de Laudelina em sala de aula sublinhando que:

> Laudelina, por exemplo, vivenciou ativamente a militância relacionada às trabalhadoras domésticas em diferentes momentos durante o século XX. Desde de 1936, quando cria a primeira Associação de Empregadas Domésticas na cidade de Santos (SP), além do caráter beneficente, havia também a intenção de inserir essa categoria nos planos de Vargas, que naquele momento dedicava esforços aos sindicatos e à questão trabalhista. (CRESPO 2016 p. 175)

As biografias e as histórias de vida, são importantes recursos para inserir nas narrativas históricas, compreendendo a dificuldade de encontrar na historiografia história de mulheres negras, como foi salientado anteriormente, o protagonismo negro não foi considerado nas produções históricas, na medida em que havia o interesse de centralizar na história econômica ou política.

A dissertação de Fernanda Crespo demonstra um estudo voltado a questões de raça e gênero, e outros artigos científicos com essa categoria de analise podem ser encontrados na internet, em plataformas de instituição de ensino ou mesmo ao pesquisar no google. Esse artigo da Crespo, no entanto, faz parte de uma pesquisa de mestrado, a pesquisa que centraliza seus estudos sobre história biográfica. Outros trabalhos encontrados foram os de Priscila Carboneri Schio, mestranda do ProfHistória da UNICAMP e Priscila Cabral de Sousa também mestranda do ProfHistória vinculada a Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa de Fernanda Crespo também é vinculada ao programa de pos-gradução ProfHistória.

As produções sobre mulheres negras no ensino de História, em vários dos trabalhos encontrados, são de mestrandos de mestrado profissional em ensino de História. Esse resultado demonstra a importância do programa ProfHistória em proporcionar que professores de história reflitam sobre suas práticas pedagógicas, partindo de seus anseios e desafios vivenciados em

sala de aula, outro aspecto analisados nas pesquisas encontradas, é o fato de serem pesquisas produzidas por mulheres negras, o que demonstra também um outro aspectos, a vivencia dessas pesquisadoras e a conscientização da falta de representatividade que essas mulheres presenciaram no ensino de história, tanto como alunas do ensino básico, como professoras.

A dificuldade enfrentada de se trabalhar a história dos negros, levam esses docentes ingressos no programa a buscarem alternativas para superar as problemáticas identificadas, problemas como, a falta de materiais pedagógicos ou metodologias que colaborem para um ensino mais inclusivo e eficiente, no sentido de superar o ensino de história apontado por Elza Nadai, como já demonstrado anteriormente, assim constituir um ensino em que se constitua a ideia de pertencimento.

No entanto, algumas pesquisas analisadas sobre a análise do material didático os autores fizeram suas investigações no conteúdo voltado a colonização e o Brasil Império, uma das justificativas é que são nesses recortes que as mulheres negras são apresentadas em maior número de imagens. Acredito que essa é uma das problemáticas dos livros didáticos distribuídos atualmente, em que os sujeitos negros aparecem mais nesse contexto, e nos outros conteúdos são pouco mencionados, quando se trata de mulheres negras são ainda mais reduzidos. Contudo, a ausência de representações é um problema tão grande quanto uma representação estereotipada

Assim como foram encontrados alguns artigos que tem como recorte a história de mulheres negras, tanto a partir de biografias como a análise das representações destas no ensino de história, parte desses artigos eram reformulação de dissertações, ou seja, houve uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, e outros eram pesquisas de artigos, sem estar ligados a uma pesquisa maior.

As leituras e investigações, no entanto, centralizou-se nas pesquisas voltadas para o ensino de história. As leituras mais aprofundadas se constituíram em pesquisas que tem maiores proximidades com a proposta de pesquisa voltada a problematização das representações de mulheres negras nos livros didáticos e no ensino de história, e, portanto, foram encontradas nos sites na internet, dissertações que abordam esse recorte de investigação.

CAPITULO II: MULHERES NEGRAS ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIAS

Introdução

O segundo capitulo de título, *"mulheres negras: ancestralidade e resistência*", se constitui em discussões e abordagens sobre a história do feminismo e do surgimento do feminismo negro, instigando reflexões sobre a necessidade dessa vertente e qual a importância desse movimento para as mulheres negras, as analises partem das leituras e estudos de intelectuais negras, como a Djamila Ribeiro, Lelia Gonzáles, Patrícia Hill Collins, bell hooks entre outras.

Outros conceitos importantes e necessários para o desenvolvimento da pesquisa são discutidos nesse capítulo, como o conceito de patriarcado, interseccionalidade e feminismo decolonial. Após as análises sobre feminismo negro e feminismo decolonial, inserimos a discussão sobre a marginalização das histórias de mulheres e mulheres negras, e como muitas biografias e experiencias históricas dessas mulheres são desconhecidas pela sociedade brasileira. Finaliza-se este capítulo problematizando esses apagamentos nos manuais didáticos.

A condição das mulheres negras no Brasil: Movimento de mulheres negras, feminismo negro e Interseccionalidade

De acordo com algumas produções sobre a condição das mulheres negras no Brasil, é apontado as profundas desigualdades sociais ao qual foram condicionadas ao longo da história do Brasil. Essas desigualdades, demonstram aspectos específicos sobre a vivência e trajetória dessas mulheres, que perpassam por múltiplos desafios. Ao referenciarmos a história dessas mulheres, e analisarmos suas experiências históricas percebemos que muitas delas enfrentaram diferentes formas de repressão, mas que dentro das suas possibilidades resistiram e resistem até os dias mais recentes.

CAPITULO II: MULHERES NEGRAS ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIAS_____

As formas de opressão ao qual são condicionadas as mulheres negras na sociedade brasileira, se concretiza a partir do racismo e do machismo, segundo o que salienta Djamila Ribeiro em sua interpretação da obra de Kilomba;

> Para Kilomba é necessário enfrentar essa falta, esse vácuo que não enxerga a mulher negra como categoria de análise. Kilomba sofistica a análise sobre a categoria do outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens ocupam um espaço muito difícil na sociedade supremacista branca por ser uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades desses grupos e romper com a invisibilidade da realidade de mulheres negras. (RIBEIRO, 2017 p. 23)

A partir dessa perspectiva é possível compreender que existem diferenças entre as condições vivenciadas por mulheres negras em relação as mulheres brancas, e em paralelo a de mulheres negras como relação aos homens negros, mesmo tendo o racismo em comum, constata-se que as mulheres negras vivenciam experiências próprias do gênero.

Uma das especificidades da trajetória de mulheres negras é a relação com o trabalho. Desde o período da escravidão mulheres negras escravizadas eram condicionadas a usar sua força de trabalho, ocupando funções como amas de leite, mucamas, quitandeiras, trabalhando nas plantações, dentre outros papéis em que era atribuídos a elas.

No período pós abolição muitas descendentes dessas mulheres negras continuaram a ocupar cargos de servidão, que para conseguirem manter o sustento da família, trabalhavam como empregadas domésticas. Como salienta Lélia Gonsalez (2020)

> Quanto a mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto a possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. Ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto as famílias das classes médias e alta da dominação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quantitativo a internalização da diferença, da subordinação e da inferioridade. (GONSALEZ. 2020, p. 41)

Como apontado pela autora, essa era a realidade de milhares de mulheres negras que fizeram parte da história do país, por vezes vivendo em comunidades e favelas aos quais não tinham acessos e condição digna de moradia e saneamento. Muitas dessas mulheres enfrentavam jornadas duplas de trabalho, sendo conduzidas a enfrentar longas jornadas, que quando não era de domésticas, era outras funções com baixa remuneração. Essa realidade experienciadas por muitas mulheres negras demonstram também que elas estavam e estão na base da pirâmide de opressão.

Essa realidade em relação ao trabalho demonstra sobretudo a vivência paralela de mulheres negras e mulheres brancas na luta por direitos de gênero, uma vez que, enquanto mulheres brancas buscavam maiores participações aos espaços públicos e o trabalho fora de casa, as mulheres negras desde da escravização já trabalhavam fora muitas vezes abrindo mão dos cuidados com seus familiares para atender as demandas de suas funções externas ao lar. Essa discussão é mais discutida nas próximas páginas.

Em um outro aspecto, há, segundo Lélia Gonsalez (2020), o estereótipo referente a mulheres negras sendo a de mulata exportação, esta tem a imagem de seus corpos explorados, vistas como um objeto alvo dos fetiches masculinos, inclusive sendo vendida essa representação fora do Brasil.

Como é observado, esses elementos caracterizam a trajetória de muitas mulheres negras, e com o advento do movimento feminista, muitas questões relacionadas as especificidades da vivencia feminina negra foram excluídas do movimento que era constituído por maioria de mulheres brancas.

> Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses todos? Se mulheres, sobretudo negras estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não olhar atentamente, se impossibilita o avanço mais profundo. A insistência de em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto. (RIBEIRO 2017 p. 24)

Nesse sentido, o movimento feminista universal buscava lutar pelas demandas e direitos das mulheres, mas não demarcavam e não se atentavam as diferenças existentes na categoria feminina.

O feminismo é um movimento de mulheres que intensificou e colaborou na divulgação das discussões sobres as desigualdades de gênero presentes nas estruturas sociais. O termo feminismo surgi em torno do século XIX, mais popularizada nos Estados Unidos, e desde os princípios das reinvindicações apontavam as problemáticas históricas e social que oprimia mulheres através do patriarcado.

Segundo Carla Cristina Garcia, “o feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob seus diferentes ases históricas” (GARCIA 2011 p.13).

Sendo, no entanto, uma filosofia política e também um movimento social. A consciência feminina sobre os aspectos sociais que as oprimem e discriminam a partir da sua identidade de gênero, possibilita a tomada de postura diante dessa repressão, oportunizando transformação na maneira em que se colocam diante das relações sociais que as cercam, auxiliando nas reflexões sobre desigualdade salarial, dupla jornada de trabalho dentre outros aspectos.

O patriarcado ao qual a sociedade brasileira tem como estrutura de dominação e poder, constituiu de forma muito peculiar as micro-opressões (micromachismo) as mulheres, sendo tão velado nas demandas cotidianas que muitas mulheres não percebem as problemáticas desse sistema. O conceito patriarcado traz alguns aspectos complexos e relativos, pois anteriormente as definições pelo movimento feminista era definido como governo dos patriarcas, no entanto como evidencia Garcia;

> Forma de organização política, econômica, religiosa, social baseada na ideia de autoridade e liderança do homem, no qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres; do marido sobre as esposas, do pai sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens, e da linhagem paterna sobre a materna. O patriarcado surgiu da tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram da sexualidade e reprodução das mulheres e seus produtos: os filhos, criando ao mesmo tempo uma ordem simbólica por meio dos mitos e da religião que o perpetuam como única estrutura possível. (GARCIA. 2011, p. 17)

A partir das definições de Garcia (2011), compreende-se o patriarcado sendo essa estrutura de poder que influencia a constituição das relações sociais entre homens e mulheres, sendo nas relações afetivas, políticas e de trabalho. No entretanto constata-se a importância dos movimentos de mulheres que busquem a superação desse sistema. O movimento feminista passou por várias transformações e mudanças, isso devido ao contexto social e político ao qual foi sendo introduzido. Na primeira onda do feminismo observa-se que tiveram algumas mulheres pioneiras na luta pelos direitos femininos, como exemplo a Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft. Segundo Garcia (2011)

> Muitas foram as circunstâncias que fizeram da Veneza do século XVII o lugar onde surgiram as primeiras formulações radicais da ideia feminista. A República de Veneza de Paolo Sarpi (1552-1623), rica, culta e competente, tentava manter aberto o enfrentamento crítico com o papado, mas desde o Renascimento que tanto esta cidade quanto Pádua haviam dado livre acesso à cultura às mulheres. (GARCIA. 2011, p. 36)

Nesses primeiros apontamentos sobre as desigualdades entre os sexos no século XVII e XVIII, várias repressões foram intensificas sobre as mulheres que faziam parte desses debates. Já no século XIX, “marcado por grandes movimentos sociais emancipatórios o feminismo aparece, pela primeira vez, como um movimento social de âmbito internacional, com identidade

autônoma e caráter organizativo". (GARCIA 2011 p. 52). Intensifica-se os debates sobre as desigualdades e problemas que a industrialização e o capitalismo estavam ocasionando, tanto para os operários e operarias quanto para as mulheres e outras camadas sociais, com isso os movimentos sociais aparecem com um pouco mais de expressividade, a partir de teorias emancipatórias.

Tendo como as primeiras reinvindicações a emancipação política e econômica da mulher, considerando que eram privadas de algumas autonomias, tendo suas vidas conduzidas pela figura masculina, sendo o pai ou marido. Como já foi anteriormente mencionado, os intensos debates e movimentações acontecem nos Estados Unidos e na Europa, depois ganha proporção internacional. Alguns nomes importantes demarcam essa segunda onda do feminismo, como o de Elizabeth Cady Stanton, Sojourner Truth, John Stuart Mill e Harriet Taylor.

Na terceira onda do feminismo ocorre em um período de pós segunda guerra em que muitas transformações sociais, ~~e~~ políticas e econômicas estavam ocorrendo em várias partes do globo, a conquista do voto feminino também já era uma realidade em vários países que estavam desenvolvendo, nesta terceira onda do feminismo alicerçado nos estudos e produções de Simone de Beauvoir. De acordo a Garcia (2011)

> *O segundo sexo* será o alicerce do feminismo dos anos 50 e se converteu no livro mais lido pela nova geração de feministas, constituída pelas filhas, já universitárias, das mulheres que obtiveram depois da Segunda Guerra Mundial o direito ao voto e à educação. Serão estas mulheres que protagonizarão a terceira onda do feminismo. (GARCIA 2011 p. 84)

A partir dessas perspectivas se constituiu o feminismo que tem influência até os dias mais recentes nesse movimento e luta das mulheres. Nas últimas décadas intensificou-se os apontamentos e debates em relação as demandas sociais de mulheres de diferentes grupos sociais, o que já foi apontado anteriormente, e que o movimento feminista na maioria dos casos não inclui essas reinvindicações.

Analisando historicamente o movimento feminista a partir da segunda onda, ramificou-se tendo uma abordagem teórica marxista, socialista utópico e liberalista, este último sendo constituído por mulheres burguesas e que até hoje se mantem levantando pautas e demandas femininas na vertente econômica.

O movimento, no entanto, demonstra uma flexibilidade e as adeptas ao movimento se organizam de acordo a suas intencionalidades e ideais. Atualmente é necessário pensar nesses

movimentos de forma mais abrangente, pois as mudanças sociais e os debates que surgem prevê uma inclusão de pautas antes invisibilizadas.

A inclusão de aspectos referentes as diferentes formas de desigualdades que mulheres negras são condicionadas, foi um apontamento e uma percepção demonstrada por várias mulheres negras, um exemplo foi os apontamentos proferidos por Sojourner Truth, durante sua trajetória questionava a exclusão de mulheres e mesmo sendo uma ex-escravisada participou da Primeira Convenção Nacional dos Direitos das Mulheres em 1850, sendo a primeira mulher negra a participar da convenção.

Em uma das convenções que participara ecoou um discurso que se tornou famoso e é reconhecido como importante demonstração da potência feminina negra, pois evidenciava os principais aspectos da diferença social entre mulheres negras e brancas. O discurso exposto por Djamila Ribeiro (2018), intitulado "E não sou eu uma mulher?" declarava:

> Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem — quando tinha o que comer — e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (RIBEIRO, 2018 p. 34)

Mesmo que em seu discurso não apontasse diretamente a diferença racial e de gênero, ela naquele momento estava reivindicando um reconhecimento enquanto mulher. No entanto, em algumas organizações e discursos sobre feminismo, o discurso de Sojourner Truth, deixou evidente como mulheres negras e brancas eram vistas socialmente. E na nossa perspectiva, o discurso direcionava as novas pautas e sustentaria a principal teoria do movimento feminista atualmente, que tem tido cada vez mais destaque, que são as discussões sobre o feminismo decolonial e a interccecionalidade.

Assim, as demonstrações da necessidade de as pautas feministas abranger outras vivencias já apontavam desde a segunda onda. Sojourner Truth, explicitava em seu discurso, a partir de sua experiencia como escravizada, que mulheres podiam trabalhar lado a lado com os homens, no entanto muitos ali não a viam como uma mulher, e esse foi o principal impulsor para a fluidez do seu discurso. E diante do posicionamento dessa mulher, abriu-se caminho para

que outras mulheres negras endossasse o discurso sobre as desigualdades de gênero e raça. No entanto, a participação das mulheres negras na luta pelo direito das mulheres foi historicamente invisibilizados. Como destacou bell hooks (2014)

> O papel das mulheres negras na defesa dos direitos das mulheres no século XIX nunca é mencionado. O "Century of Struggle" (o século da luta) de Eleanor Flexner, que foi publicado pela primeira vez em 1959, permanece um dos muito poucos trabalhos de livros históricos em extensão sobre o movimento de mulheres que documenta a participação das mulheres negras. O movimento de direitos de mulheres do século XIX podia ter providenciado um fórum para que as mulheres negras exprimissem as suas queixas, mas o racismo das mulheres brancas impediu-as de participarem de forma total no movimento. (HOOKS.2014, p. 116)

Nota-se que diante da luta e afloramento sobre o surgimento das discussões sobre desigualdade entre homens e mulheres, desde a primeira e segunda onda do feminismo, o protagonismo estava ligado a mulheres brancas, sendo um movimento reconhecido por ser um movimento com pautas que buscavam os direitos dessas mulheres. Os contextos históricos aos quais se entranhavam as demandas feministas, ainda era muito opressivos para mulheres negras, sendo assim o racismo, apartheid e a escravidão, prejudicaram a participação e reconhecimento dessas mulheres dentro do movimento.

Segundo hooks, havia um equívoco por parte de algumas mulheres brancas feministas que acreditavam que as mulheres negras não estavam engajas na luta feminista, tendo aspirações nas demandas raciais, no entanto, as mulheres negras não tinham espaço para falar sobre os aspectos que as oprimiam, sendo no entanto excluídas e silenciadas.

Diante dessas problemáticas enfrentadas por mulheres negras dentro do movimento feminista, percebe-se a necessidade destas mulheres em não aceitar o racismo de mulheres brancas e, portanto, se articularem em função de suas pautas. As mulheres negras no Estados Unidos passaram a se organizar entre si, formando um grupo de mulheres negras, ao invés de mulheres no geral, e essa "separação" ocorre ocasionado também pelo apartheid. Por essas evidencias apontadas por bell hooks, percebe-se ainda hoje a urgência de se constituir um feminismo mais inclusivo.

No entanto as mulheres negras se organizaram e perceberam que precisam buscar uma autonomia para conseguirem conquistas significativas, como o acesso das mulheres negras ao ensino superior, a superação do racismo e sexismo, e também conquistar ainda mais espaços que foram historicamente negados a essas mulheres.

Devido a essas evidencias históricas em relação a experiencia de mulheres negras dentro do feminismo, identifica-se a importância do feminismo negro. O feminismo negro se

constituiu buscando conquistar essas demandas referentes a vivencia de mulheres negras, abordando tanto pautas sociais das desigualdades entre homens e mulheres, e partindo do recorte racial, considerando também o racismo.

Os primeiros apontamentos do surgimento do feminismo negro surgem no Estados Unidos, a partir dos discursos e reinvindicação de Maria Stewart, incentivando as mulheres negras a se unirem para lutar por seus direitos. Maria Stewart foi uma das primeiras feministas negras nos Estados Unidos a valorizar a relação das mulheres negras umas com as outras para criar uma comunidade própria de ativismo e autodeterminação. (COLLINS 2019, p. 30)

As contribuições e os discursos de intelectuais negras como Maria Stewart, ainda é desconhecido por muitos, considerando que ficaram inviabilizados pelas estruturas de opressão. Contudo, a partir dessas mulheres a constituição do feminismo negro foi se estabelecendo, pautado na necessidade de centralizar as atenções as questões das mulheres negras.

Nesse processo, precisamos destacar que as mulheres negras intelectuais e acadêmicas que vieram após Maria Stewart, tiveram o papel fundamental em construir as bases para a formação do movimento de mulheres negras, contribuindo inclusive em perpetuar e trazer do obscurantismo as ideias das intelectuais negras que foram silenciadas.

Ao assumir esse compromisso de dar destaque e visibilidade a intelectualidade de mulheres negras, que ao longo da história tiveram suas vozes ignoradas, se tornava um movimento de resistência, visto que, os grupos sociais dominantes buscam manter oculto o conhecimento produzido pelas mulheres afro americanas não apenas nos Estados Unidos.

Esse processo de suprimir o conhecimento de intelectuais negras, estavam e está presente em vários outros países e continentes em que essas mulheres estão inseridas, como na América do sul, Europa, África. Dessa forma, a repressão sobre ideias de mulheres pretas é uma forma de exercer o poder por parte de grupos dominantes. Por esse motivo, percebemos a importância do movimento feminista negro, pois foi uma maneira de disseminar e divulgar as demandas sociais que mulheres negras enfrentavam e enfrentam, tendo dentro desse movimento suas vozes e protagonismo reconhecido.

Nos Estados Unidos a teoria social crítica, se tornou base do feminismo negro, pois partindo da perspectiva da coletividade, mulheres negras enfrentavam opressões de diferentes maneiras. Nesse sentido;

> O pensamento feminista negro, a teoria social critica das estadunidenses negras, reflete relações de poder semelhantes. Para as afro americanas a teoria social crítica abrange conjuntos de conhecimentos e práticas institucionais que tratam ativamente das principais questões enfrentadas pelas estadunidenses negras como coletividade. Tal pensamento é necessário porque as afro

> americanas como grupo permanecem oprimidas em um contexto nacional caracterizado pela injustiça. Isso não significa que todas as afro-americanas desse grupo sejam oprimidas da mesma maneira nem que umas não oprima as outras. A identidade do pensamento feminista negro como teoria social crítica reside seu compromisso com a justiça, tanto para as estadunidenses negras como coletividade quanto para outros grupos oprimidos. (COLLINS, 2019, p. 43)

Essa perspectiva apontada por Collins, demonstra os aspectos teóricos do pensamento feminista negro, em que considera as diferentes formas de opressão, nesse sentido, analisar as diferentes dimensões de opressões se torna necessário para que se reforce a luta feminina negra enquanto coletividade. Compreender por exemplo que é necessário considerar as diversas vivencias dessas mulheres assim como as dimensões de opressão que essas mulheres vivenciam, assim mulheres negras pobres, lésbicas, trans e bissexuais, latinas americanas, terão além da opressão por raça e gênero, outras formas de repressão que fazem parte de suas vivencias.

O feminismo negro, que se desenvolveu a partir de intelectuais afro-americanas, se constituiu com bases de ideias de mulheres negras que viveram as consequências da escravidão e da condição dessas mulheres aos espaços de subalternidade e inviabilização.

As definições do movimento feminismo negro, foi e ainda é foco de discussões complexas, pois o termo feminismo carregava alguns aspetos pejorativos, principalmente para a formação do movimento de mulheres negras.

De acordo a Collins “similarmente, os significados pejorativos cada vez mais ligados ao termo feminista parecem concebidos para desacreditar um movimento voltado para o empoderamento de mulheres. (COLLINS. 2019 p. 62).

Além desses apontamentos, historicamente o movimento feminista foi um movimento em que no processo de desenvolvimento silenciou e invisibilizou mulheres afrodescendentes, por isso algumas mulheres negras problematizam o termo “feminismo”. Entretanto, ao estabelecer o recorte feminismo negro, se consolida uma perspectiva teórica do movimento que possuem características e especificidades delineadas para as questões de raça e gênero. Como salienta Collins;

> Em vez de desenvolver definições e discutir sobre os nomes que usamos – por exemplo se esse pensamento deveria ser chamado de feminismo negro, mulherismo, feminismo afrocentrico ou mulherismo africano – talvez seja mais útil revisitar as razões pelas quais o pensamento feminista negro existe. As características distintivas do pensamento feminista negro não precisam ser exclusivas e podem ter muitos pontos compartilhados com outros conjuntos de conhecimento. É na realidade a convergência dessas características

> distintivas que dá ao pensamento feminista negro estadunidense seus contornos particulares. (COLLINS. 2019, p. 62)

Assim, a busca por uma definição e qual melhor termo a ser adotado pelo coletivo de mulheres negras, foi uma das questões envolvidas no processo de definição do feminismo negro, mas como evidencia Collins, o movimento feminista negro é um movimento que abrange as perspectivas dos outros conhecimentos que envolve a vivencia feminina negra.

As referências do feminismo discutidas até aqui, são referências norte americanas, que inclusive possuem em sua trajetória histórica aspectos semelhantes do sistema de opressão escravocrata que mulheres negras de outros países também vivenciaram. Segundo Djamila Ribeiro [...] No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força nos anos 1980. Segundo a autora

> A relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros coletivos de mulheres negras, época em que aconteceram alguns encontros estaduais e nacionais de mulheres negras. Em momentos anteriores, porém, há vestígios de participação de mulheres negras no Encontro Nacional de Mulheres, realizado em março de 1979. No entanto, a nossa compreensão é que, a partir do encontro ocorrido em Bertioga, se consolida entre as mulheres negras um discurso feminista, uma vez que em décadas anteriores havia uma rejeição por parte de algumas mulheres negras em aceitar a identidade feminista. (RIBEIRO, apud MOREIRA 2018 p. 34)

Assim, o feminismo negro é um movimento presente no Brasil, e é desenvolvido e discutido por intelectuais negras brasileiras, mas que tiveram influencias das lutas e resistência de mulheres negras norte americanas. Segundo Djamila Ribeiro

> Desde a década de 1970, militantes negras estadunidenses como Beverly Fisher denunciavam a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim da mesma década e no começo da seguinte, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitas políticos. Na terceira onda, que teve início da década de 1990 e foi alavancada por Judith Butler, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nos períodos anteriores, colocando-se em discussão a micropolítica. (RIBEIRO 2018 p. 29)

Lélia Gonzalés, uma intelectual que já foi citada anteriormente, traz uma perspectiva do pensamento feminista negro latino americano, levantando algumas questões pertinentes sobre as estruturas de poder e opressão. Salienta sobretudo a necessidade de um feminismo negro latino americano. Segundo a autora

> É importante insistir que, dentro da estrutura das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as americanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e americanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano. (GONZALÉZ.2020, p. 132)

Como evidenciado, as desigualdades sociais entre as mulheres negras e indígenas na sociedade latino-americana, pressupõe que o movimento feminista reflita sobre as articulações que envolvam as demandas e vivencias dessas mulheres. No Brasil, existem algumas problemáticas especificas sobre o sistema de opressão, a sociedade se formou a partir de um processo de colonização, e nessa estrutura as consequências da escravidão e genocídio tiveram impactos na trajetória de mulheres afro-brasileiras e indígenas.

Na esfera do movimento em que essas mulheres mais atuam é na perspectiva popular, tendo como enfrentamento, as várias formas de violência que vivenciam, sendo uma delas a luta pela sobrevivência familiar, se prestando a trabalhos informais e muitas vezes em condições insalubres.

Em relação ao trabalho, a realidade de milhares de mulheres negras foi condicionada ao trabalho doméstico como ressaltado anteriormente. De acordo a alguns dados[5], as desigualdades entre homens e mulheres demonstram que homens historicamente recebem mais do que mulheres para desempenharem a mesma função, quando delimitamos um recorte racial percebe-se que mulheres negras recebem ainda menos, e estão em maioria em trabalhos informais. Em caso dos trabalhos domésticos, tendo que trabalhar em tempo integral e as vezes tendo que passar a noite no emprego, geralmente muitas dessas mulheres são distanciadas de seus filhos e familiares, mas a necessidade e as dificuldades de sustenta-los, reduz a possibilidade de escolha sobre a maternidade.

> Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da "inferioridade" que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos

[5] Disponível em: Mulheres ganham 77,7% do salário dos homens no Brasil, diz IBGE (cnnbrasil.com.br)
Disponível em: Mulheres recebem 77,7% do salário dos homens, diz IBGE | CNTS
Disponível em: Diferença cai em sete anos, mas mulheres ainda ganham 20,5% menos que homens | Agência de Notícias (ibge.gov.br)

> com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após "adiantar" os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. (GONSALEZ. 2020, p. 51)

Percebe-se que essa condição de doméstica foi uma das consequências do período escravocrata, e que muitas mulheres negras escravizadas e após a abolição sem amparo e sem nenhuma política pública para a inserção dos negros na sociedade brasileira, encontraram nos lares das famílias classe média uma forma de buscar a sobrevivência. E foi essa a posição social que a população atribuiu a mulheres negras, tendo como uma condição social e "natural" o espaço doméstico ou a mulata tipo exportação (imagens de mulheres negras seminuas, expostas internacionalmente)

Os papéis sociais constituídos e condicionados para mulheres negras no Brasil, estiveram atrelados tanto ao serviço doméstico como já mencionado, e também a hiper sexualização através da figura da mulata (negras de pele clara). As mulheres negras de pele retinta (pele mais escuras) enfrentam maiores desafios sociais para conquistar alguns espaços, pois se construiu a ideia de que essas mulheres estão condicionadas a servidão, sendo domésticas ou balconistas.

As dificuldades de conseguirem outras profissões está ligado ao sistema sexista e racista, que em muitos casos como o de seleção para contrato, uma determinada empresa estabelece um perfil estético, demonstrando uma situação peculiar de racismo velado. Como demonstra Abdias Neto do Nascimento[6], apesar de não dizer claramente que não contratam pessoas negras, quando reforçam que o candidato precisa ter um perfil para ser contratado, podemos deduzir que perfil seria esse, geralmente é de pessoas brancas.

Outra realidade da vivencia de mulheres negras de pele mais escura, é o abandono e a exclusão. Em muitos casos tendo que criar seus filhos sozinhas, pois vivenciam o abandono por parte de seus parceiros. O que faz com que essa mulher enfrentam a dupla jornada, a de se submeter a empregos que as exploram, e ainda cuidar de todas as demandas da criação dos filhos.

Em relação as mulheres de pele mais clara, que tem maior passibilidade, tendo maior tolerância social, também não estão isentas dos impactos do racismo e sexismo, mesmo tendo "privilégios" em relação as mulheres negras retintas, as "mulatas", carregam os estereótipos e condições impostas a elas pelo sistema machista e racista.

---

[6] NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

> Atualmente, a significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha de mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: "produto de exportação". A exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do que pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe média branca. Por exemplo, ainda existem "senhoras" que procuram contratar jovens negras belas para trabalharem em suas casas como domésticas; mas o objetivo principal é que seus jovens filhos possam "se iniciar" sexualmente com elas. (Desnecessário dizer que o salário de uma doméstica é extremamente baixo.) (GONSALEZ. 2020 p. 52)

A exploração sexual das mulheres negras na sociedade brasileira a partir da imagem da "mulata", além dos aspectos apontados pela autora, também serviu e ainda é utilizado como atração turísticas, tendo esse estereótipo exportados para outros países. Segundo GONSALEZ:

> profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do "rebolado", para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. (GONSALEZ. 2020, p; 50)

A partir disso, percebe-se que as vivencias de mulheres negras se constituem de várias dimensões com características sociais que as diferem inclusive entre elas, são diferentes formas em que o racismo e o machismo impactam suas trajetórias, nesse sentido, o feminismo necessita ampliar as reflexões que incluam as diferenças sociais e raciais. Muitas mulheres negras latino-americanas e norte americanas, se uniram para formar um movimento coletivo teórico, que não só dialogassem sobre suas demandas, mas que também não as excluíssem. No entanto, o surgimento do feminismo negro, evidenciou que os movimentos sociais como o movimento negro, LGBTQ+ e feminista, precisam repensar sobre a diversidade social e articular sobre as formas de lutas que incluam as pautas de todos.

Atualmente, o feminismo negro tem se constituído adaptando as múltiplas reflexões sobre os aspectos estruturais que geram as desigualdades. Tem se formado coletivos de mulheres negras, fortalecendo as discussões e resistências partindo do local, em que se estabelece a partir de experiencias e vivencias locais.

A partir do pressuposto, e ainda abordando sobre o feminismo negro, alguns coletivos não consideram apropriado o termo feminismo negro, e isso já foi analisado anteriormente a partir das concepções de Patrícia Hill Collins. Os motivos são múltiplos, no entanto uma outra perspectiva teórica tem sido ressaltada que é a Interseccionalidade.

A teoria interseccional tem sido abordada atualmente nos movimentos de mulheres sobretudo no feminismo. Parte do princípio de uma abordagem mais inclusiva e autônoma. Essa perspectiva teórica pensada por mulheres negras do movimento feminista negro, cujo observava

que suas reinvindicações eram desconsideradas tanto pelo movimento negro ou movimento antirracista – que se pautava nas demandas dos homens negros – como pelo movimento feminista. A teoria interseccional, possibilita perceber as convergências das estruturas racistas e machistas, que impactam centralmente mulheres negras. Segundo, Carla Akotirene (2019)

> A Interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem. (AKOTIRENE. 2019, p. 24)

Além disso, a Interseccionalidade tem como proposta fornecer suporte teórico-metodológico para questionar a relação estrutural do racismo, capitalismo, e a heteronormatividade e o patriarcado. As dimensões de analises e questionamentos a partir dessa abordagem teórica, também instrumentalizam as percepções das estruturas dinâmicas, cujo a matriz colonial moderna se concretiza baseado nas relações de poder.

> O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas. (AKOTIRENE 2019 p. 28)

Nessa perspectiva, a Interseccionalidade afasta a compreensão hierarquizantes das opressões, visto que não se dialoga sobre quem sofre mais, mas como a estrutura atravessa as dimensões sociais, como aspectos baseados no racismo, machismo, homofobia dentre outros. Assim, o pensamento interseccional possibilita reconhecer que paralelamente ao sermos oprimidas também corroboramos com violências.

Alguns aspectos que demonstram as convergências estruturais de opressão em uma perspectiva mais complexa. Como por exemplo, o fato de mulheres brancas criarem seus filhos cujo a preocupação é com a educação, futuro profissional, enquanto mulheres negras por outra via, carregam o medo de que seus filhos sejam mortos pelo sistema, consequente da violência policial. Quando mulheres feministas brancas discutem contra o machismo e misógina, geralmente é necessário pensar que homens negros também são atingidos por essa estrutura racista. Assim, como salienta AKOTIRENE (2019):

> Notemos, analiticamente, o medo sentido por mulheres brancas ao passarem pelas periferias em certos horários. Para a interseccionalidade, importa saber, além disso, a aflição imposta ao negro visto como perigoso, na medida em que

> a vulnerabilidade de um, surge mediante a presença desconfiada do outro. (AKOTIRENE 2019, p. 27)

A partir da teoria intersecional, é equivocado buscar estabelecer uma "queda de braço" para definir quem sofre mais, pois não se trata como já evidenciado de hierarquizar opressões, como a autora apresenta, o racismo e o sexismo são cruzados por pontos de vista em que se interceptam as avenidas identitárias. (AKOTIRENE 2019 p. 27), pois assim como salienta Djamila Ribeiro, "não posso dizer que luto contra o racismo e amanhã, às 14h25, se der tempo, eu luto contra o machismo, pois essas opressões agem de forma combinada. Sendo eu mulher e negra, essas opressões me colocam em um lugar maior de vulnerabilidade" (RIBEIRO 2018 p. 40)

Nesse sentido, percebe-se as complexidades de se analisar as dimensões das opressões, pois enquanto estrutura social, cultural se constitui de maneira transversal, e atravessa as diferentes experiencias sociais, o racismo e o machismo convergem na vivencia de mulheres negras, e para Carla Akotirene a Interseccionalidade é uma perspectiva teórica que se constituiu a partir do feminismo negro.

A Interseccionalidade questiona a colonialidade, e como a partir de uma análise decolonial podemos questionar as estruturas de poder, aquelas que estabeleceu os aspectos coloniais e diversas dimensões, religiosa, cultural, econômica baseada na referência eurocêntrica. De acordo com Quijano:

> A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO. 2020, p. 121)

No entanto, por essa hegemonia cultural e também epistêmica, a teoria intersecional apontada por AKOTIRENE 2019, precisa estar ancorada em uma análise mais ampla, para não cair nas armadilhas dos moldes acadêmicos. "É imperativo aos ativismos, incluindo o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política". (QUIJANO 2020 p. 14) Nesse contexto, considerando os entrelaces dessas estruturas e como elas se entrecruzam.

> Antes de se preparar o pensamento feminista negro e a interseccionalidade como metodologias, a encruzilhada engolia oferendas analíticas contra nós, razão de depositar neste texto pontos de vistas produzidos pelas intelectuais negras. O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com a encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. (AKOTIRENE 2019 p. 15)

Nesse sentido, as abordagens que envolvem aspectos vivenciados por mulheres negras precisam estar ancoradas no conhecimento produzido por intelectuais negras. Em relação a perspectiva decolonial e gênero, algumas pensadoras questionam as pontuações de QUIJANO, devido a teoria desse pensador não ser abrangente quando se refere as questões de gênero, ou a realidade de mulheres negras, as autoras ressaltam sobre tudo uma compreensão mais complexa sobre os aspectos dessas estruturas e como isso impacta suas subjetividades e identidades. Referente a esse aspecto, tem se ampliado novos debates sobre a necessidade de um feminismo decolonial, sendo uma das percussoras desta discussão, Lélia González e Sueli Carneiro, intelectuais negras latinas americanas. Assim, o feminismo decolonial de acordo a Ochy Curpel (2020);

> Para o feminismo decolonial uma de suas fontes principais são os pensamentos que surgem das práticas políticas coletivas, nas quais muitas de nós participam e que se relacionam com feminismos críticos e contra-hegemônicos. O feminismo decolonial se propõe a revisar e problematizar as bases fundamentais do feminismo, bem como ampliar conceitos e teorias-chave do que conhecemos como teoria decolonial, proposta por muitos dos pensadores latino-americanos citados acima. (CURPEL, 2020 p. 149)

Essas abordagens tem como proposta, ampliar as dimensões analíticas das desigualdades e questões que evolvem as diversas vivencias femininas. Nesta perspectiva, como foi citado anteriormente, o conceito de feminismo decolonial busca incluir as mulheres em suas pluralidades, redirecionando as narrativas teóricos metodológicos do feminismo tradicional, ou ocidental. Essa perspectiva possibilita a compreensão de que as condições aos quais mulheres negras, pobres, lésbicas, latino-americanas vivenciam, foi constituída pela colonialidade.

Em relação as teorias em torno nas novas discussões sobre o feminismo e suas abordagens metodológicas, a interseccionalidade e o feminismo decolonial, tem alguns aspectos que os diferem entre si. Segundo Curpel (2020):

> A interseccionalidade refere-se ao reconhecimento da diferença entre categorias cruzadas, onde raça e gênero, por exemplo, apresentam-se como eixos de subordinação que em algum momento se separam, com algum nível de autonomia, mas que estão interseccionados. A metáfora

> das estradas que se cruzam, usada pela autora, é um indicador do problema político e teórico dessa proposta. (CURPEL 2020, p. 154)

Além disso, ainda de acordo com Curpel (2020), essa perspectiva não questiona as produções das diferenças nas experiencias das mulheres, que foram radicalizadas e empobrecidas, que reforçam a necessidade da inclusão, mas pouco questiona as razões dessas inclusões. Já a perspectiva decolonial do feminismo "significa entender que tanto a raça quanto o gênero, classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial" (CURPEL, 2020, p. 154). E para além disso, questionar o quanto estamos impondo uma colonialidade de poder, do saber e do ser, principalmente em investigações de mulheres racializadas, negras e indígenas.

Nesta perspectiva, as pesquisas desenvolvidas a partir do conceito de decolonialidade, demostram uma reflexão sobre o lugar de fala, popularizado por Djamila Ribeiro, segundo a autora:

> Falar a partir das mulheres negras é uma premissa importante do feminismo negro, como nos ensina Patrícia Hill Collins sobre a necessidade dessas mulheres se autodefinirem, assim como fez Lélia Gonzalez ao evidenciar as experiências de mulheres negras na América Latina e no Caribe. Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos (RIBEIRO, 2019 p. 22)

Observa-se que, a partir das análises de Djamila Ribeiro (2019), percebemos que ao longo dos anos as produções sobre mulheres negras foram desenvolvidas pela perspectiva eurocêntrica e colonizada, assim é necessário refletir sobre como essas narrativas produzidas constituíram um discurso limitante sobre essas mulheres.

Ao refletirmos sobre lugar de fala, como orienta a autora, percebemos que o mesmo está ligado ao lugar social, em que mulheres negras ocupam. Não se trata necessariamente de experiências individuais, mas de compreender que certos lugares e que certos grupos sociais ocupam, restringem oportunidades, e assim, quando se inclui no debate as múltiplas experiências, há uma quebra na perspectiva universal.

Atualmente, no Brasil, o conceito de lugar de fala tem dominado as discussões quando trata de reflexões em movimentos sociais, entretanto em muitos dos casos principalmente na esfera virtual, é compreendido de maneira equivocada. "No Brasil, comumente ouvimos esse tipo de crítica em relação ao conceito, porque os críticos partem de indivíduos e não das múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados". (RIBEIRO, 2019 p. 36). No entanto, essas condições e experiências sociais,

se estabelecem enquanto condições coletivas, em que não é apenas a experiência de um único sujeito, mas de todo um grupo que são tratados de maneira hierarquizada, e que ao longo dos séculos foram silenciados. Os silêncios se ramificam inclusive em relação as produções intelectuais, aos quais principalmente produções de mulheres negras, foram invisibilizadas ou descredibilizadas. Assim,

> Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do feminista standpoint: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia. (RIBEIRO, 2019 p. 37)

Contudo, quando se ressalta o conceito de lugar de fala, refere-se a possibilidade de ter voz, poder existir de maneira digna, fala-se de um lugar social condicionado que historicamente impediu a possibilidade de se transcender, e essa reflexão vai além da ideia superficial de que só negros podem falar sobre racismo, mas é reivindicar o direito de que as produções intelectuais negras também sejam consideradas como produção de conhecimento, sem que sejam interpretadas como meras narrativas de experiencias individuais.

História das mulheres negras no Brasil: histórias invisibilizadas

O sistema de opressão escravocrata, influenciou e ainda influencia a condição da mulher negra na história das mulheres afro americanas e brasileiras. O racismo e sexismo condicionaram a exclusão e a proibição do voto, condição de trabalho degradante e a pobreza eminente. As críticas em relação a exclusão dessas mulheres refletem inclusive na historiografia ao qual se estabeleceu a partir de relações de poder, definindo quais sujeitos e a história que deveria ser escrita.

As pesquisas históricas sobre mulheres eram ligadas a uma perspectiva universal, como os historiadores sociais que analisavam a categoria mulher como homogenia, como se a essência feminina não se alterasse. A partir da década de 1970 várias discussões sobre a abordagem ganharam força, em que questionavam a possibilidade de inserir a diferença como uma problemática a ser investigada. Como demonstra Soihet (2013)

> A fragmentação de uma ideia universal de mulheres por classe, raça, etnia e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a uma outra em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades. (SOIHET. 2013 p. 278)

Nesse sentido, a história das mulheres era constituída a partir da compreensão de universalização do sujeito mulher, sendo vista como antagonista ao homem. Nesta compreensão percebe-se uma historiografia polarizada, definida por dois extremos. Os questionamentos sobre a historiografia e a maneira de abordagem em relação a categoria mulher, se constituiu a partir das influências do movimento feminista. Assim, "a emergência da história das mulheres como estudo não só acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais como envolveu a expansão dos limites da história". (SOIHET. 2013, p. 277)

As pesquisas históricas a partir da categoria mulher e de gênero, estabelecem como objetivo abordar as investigações sobre as mulheres não apenas em condição de opressão ou sendo uma oposição ao homem, nesse sentido para além de investigar suas opressões e em situação de vitima ou passiva a sua condição, as investigações buscam trazer as contribuições e os diferentes papeis sociais desempenhado por elas. Fragmentar inclusive a perspectiva de representação dessas mulheres.

Como demonstrado, a historiografia passou por mudanças e com o surgimento de novas perspectivas de pesquisa e fontes, a história das mulheres foi sendo inserida, com o advento da história da vida privada, e do cotidiano, descentralizando a história pautada apenas nas esferas políticas e econômicas, a história das mulheres começa a ter um pequeno espaço na historiografia e no ensino de história.

Todavia, mesmo havendo esse debate sobre a inclusão da história das mulheres, ainda há os desafios e questionamentos sobre a forma como essa história foi inserida no ensino de história. A limitação sobre as representações femininas, é um aspecto que tem fomentado debates sobre a necessidade de ampliar as referências femininas no ensino de história, para além de um eixo ou anexo. Incluir a historiografia dessas mulheres mais diluídas no material didático e no ensino de história.

Esses desafios apresentados, referência a história de mulheres no geral, mas é importante apresentarmos o recorte de raça, pois, mulheres negras estão ainda mais distantes em relação a inclusão de sua história no ensino de História. As problemáticas para a inclusão da história dessas mulheres, além dos aspectos estruturais como já mencionados anteriormente, como o racismo e machismo, e uma historiografia eurocêntrica, há também a escassez de fontes.

Essa dificuldade em encontra fontes históricas para inserir na historiografia a história dessas mulheres, resulta muitas vezes nas lacunas e incertezas sobre suas trajetórias e existência.

A participação histórica das mulheres negras na história do Brasil, mesmo com os desafios apontados, pode ser incluída de maneira não estereotipadas, sendo possível a partir da pluralidade de suas vivencias. A inclusão da história dessas mulheres a partir de biografias, e contextualizando o período histórico de suas vivencias e contribuições seria uma alternativa viável no ensino de história.

Lilia Schwarcz, Jaime Lauriano, Flavio Gomes (2020) a partir do livro enciclopédia negra, apresenta mais de quinhentas personalidades negras que viveram em diferentes períodos históricos no Brasil, trazendo a biografia de sujeitos que viveram desde o período colonial até o tempo presente. Relatando suas experiencias históricas desde o continente africano até a diáspora.

Nesse sentido, a partir de várias pesquisas biográficas, percebe-se que sujeitos negros e negras que contribuíram de maneira direta ou indireta para a consolidação da sociedade brasileira tanto em aspectos culturais como o econômico e político, não são referenciados ou abordados no ensino de história nem nos materiais didáticos. De acordo com os autores, é necessário constituir uma reparação em relação a essas histórias invisibilizadas, pois os mesmos salientam que:

> Um grande e constrangedor silencio habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais e, sobretudo, dos nossos manuais e livros didáticos. Neles, enquanto os registros sobre a população branca estão por toda parte, as referências acerca da imensa população escravizada negra são bem escassas. Se hoje as fontes documentais se multiplicaram, fora da bibliografia especializada, são raros os registros das atuações desses grupos, e também do racismo e da violência cotidianos, com seus personagens sendo condenados, ao menos numa história mais oficial, a uma dupla morte; a física e a da memória. (SCHWARCZ, LAURIANO, GOMES. 2020, p. 08)

Nesse sentido, percebe-se que a escassez dos registros sobre a participação desses sujeitos na história, colaborou na compreensão popular de que a história desses sujeitos é a história da escravidão, e mesmo sobre o período escravocrata suas vivencias limitavam-se a condição de escravizados, e os aspectos subjetivos desses indivíduos são constantemente ignorados, seus nomes, singularidades, personalidades, resistências. No entanto, é necessário destacar que os autores enfatizam que a escassez de fontes, é em relação aos documentos oficiais, ou fontes documentais, assim é necessário considerar que existem outras fontes históricas sobre esses sujeitos, mas que durante muito tempo não foram tidas como legitimas para a historiografia.

CAPITULO II: MULHERES NEGRAS ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIAS_____

Em relação a biografias de mulheres negras, como já mencionado anteriormente, a limitação do que era considerado fontes históricas, dificultou a produção historiográfica sobre algumas experiencias dessas personalidades. É interessante compreender que, as experiencias históricas dessas mulheres foram múltiplas, como já mencionado, e é importante que seja inserido no ensino de história essas diversas narrativas sobre essas mulheres.

Além dessas experiências de mulheres africanas, existiram outros milhares no território brasileiro, de mulheres afrodescendentes que vivenciaram múltiplas experiências. Alguns nomes são conhecidos como a Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Chica da Silva. No entanto, como já mencionado, existe uma escassez de fontes históricas sobre essas mulheres, as vezes algumas informações sobre suas atuações ficam ocultas, como por exemplo, existem controvérsias sobre a existência de Dandara dos Palmares, nas documentações sobre Palmares não se encontrou nenhuma referência ao nome de Dandara, aparecem apenas alguns nomes de mulheres negras que viveram em Palmares. As narrativas sobre Dandara a apresenta sendo uma jovem, bela, guerreira que se torna mulher de Zumbi dos palmares, e que morre com ele pulando de um penhasco. Mesmo que o nome de Dandara não apareça na documentação, o papel das mulheres nos quilombos foi fundamental, e a história de Dandara pode trazer essa referência simbólica sobre as mulheres que pertenceram ao quilombo dos Palmares.

Outro nome interessante de ser abordado é o de Catarina Rosa Pereira de Jesus, conhecida por Catarina Mina, era de São Luiz do Maranhão. De acordo com Schwarcz (2021), Catarina exercia o trabalho de quitandeira na região urbana, conseguiu comprar sua alforria e continuou prosperando, e com o tempo conseguiu adquirir escravizados, e aumentando seus negócios articulando com vários comerciantes. Segundo a documentos como seu testamento é evidenciado que ela era cristã católica.

Catarina também deixou bens para alguns de seus escravizados, informações extraídas de seu testamento. Ela se tornara uma comerciante prospera e que demonstrou saber administrar suas posses assim como as relações e seu legado. A história de Catarina apresenta uma outra dimensão sobre o papel feminino negro, no período escravocrata, demonstrando a ascensão e superação de uma mulher negra em uma que o sistema era constituído para manter sua subalternidade.

Outra experiência histórica, abordada em uma pesquisa de dissertação e já mencionada anteriormente é a história da Caetana, segundo SCHWARCZ; GOMES; LAURIANO 2021, foi uma escravizada que viveu no Vale do Paraíba, SP. Nascida no Brasil, e provavelmente filha de uma africana que foi mandada ao Brasil entre 1810 e 1820. Sua história é marcada pela sua

resistência em não aceitar as imposições ordenadas pelo seu proprietário em que a obrigou a se casar com um homem que ele escolheu.

De acordo aos autores, a cativa Caetana viveu na fazenda, Rio Claro e a indicações de que viveu com seus parentes sendo primos, tios. Caetana tinha um status na fazenda pois era mucama e tinha acesso a casa grande. Foi obrigada a se casar com Custódio, que também era um escravizado. Caetana recusou-se a concretizar o casamento entrou com um processo civil para anular o casamento, e o caso parou nos tribunais. A história da Caetana demonstra que mesmo naquele contexto de opressão, muitas mulheres negras escravizadas resistiam buscando controlar suas vidas, principalmente em aspectos que afetariam diretamente suas vivencias como casamento e ter filhos.

Em outros momentos históricos também tiveram mulheres negras, que tiveram participação ativa na sociedade, Antonieta de Barros nascida em Florianópolis em 1901 foi uma importante educadora, escritora e parlamentar. Antonieta se dedicou ao magistério, jornalismo e militância política. Foi professora de escolas tradicionais e destinadas às elites de Santa Catarina. Esteve envolvida nos debates sobre o voto feminino em 1930. Seguiu carreira parlamentar, candidatando-se nas eleições de 1934. Foi eleita deputada Estadual para a assembleia legislativa de Santa Catarina. “Enquanto atuava como professora no Colégio Dias Velho, Antonieta fundou cursos de alfabetização para adultos e defendeu o acesso das mulheres ao ensino superior” (SCHWARCZ; GOMES; LAURIANO 2021, p. 99). Esses são apenas alguns nomes de mulheres negras e suas trajetórias presentes no livro enciclopédia negra de SCHWARCZ; GOMES; LAURIANO 2021.

Essas experiências históricas expostas não estão presentes nos manuais didáticos de História, e na maioria das vezes não são abordadas no ensino de história, no entanto, as pesquisas recentes tem buscado introduzir a história de mulheres negras no ensino de História a partir de trabalhos lúdicos, que permitem que a história dessas mulheres seja inserida de maneira mais dinâmicas.

A dissertação de mestrado de Cristina Soares, abordou a temática sobre a história de mulheres afro-brasileiras em Mato Grosso, a professora pesquisadora produziu um material riquíssimo como resultado da pesquisa, para ser utilizado por professores e alunos na educação básica. No material em questão é um livro ilustrado, juntamente com um caderno de atividade.

No livro ilustrado a autora apresenta imagens que a própria pesquisadora produziu, imagens que representam as mulheres da história africana em Mato Grosso, assim são representadas nesse material a Mãe Bonifácia, Maria Taquara e Tereza de Benguela. No material contem imagens e textos representando a história de cada uma delas. Na segunda parte

do material, há um caderno com propostas de atividades, ao qual o professor pode estar trabalhando em sala de aula.

O material produzido pela pesquisadora Cristina Soares, demonstra que é importante percebermos as problemáticas pedagógicas ainda existentes para incluir a história das mulheres negras em sala de aula, geralmente os manuais didáticos apresentam ou referenciam suas histórias de maneira superficial com pouquíssimo destaque, assim percebe-se a importância de ter um material que contribua para o desenvolvimento de uma aula partindo da perspectiva antirracista.

Contudo, todas essas e outras trajetórias ficaram silenciadas dos manuais e ensino de história, principalmente a história das mulheres que como foi mencionado, eram mães, esposas, quitandeiras, professoras, guerreiras, rainhas. Foram pessoas que em diferentes condições e pertencimento social e cultural, estiveram presentes na sociedade brasileira em todos os períodos de sua história. É emblemático pensar que milhões de africanos e afrodescendentes viveram no Brasil nos séculos passados e sabemos tão pouco sobre esses sujeitos. O Brasil foi formado a partir da diversidade cultural que esses sujeitos colaboraram para constituir, e a historiografia durante muito tempo mantiveram esses apagamentos.

CAPÍTULO III - HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Introdução

No terceiro capítulo, objetivou-se como os livros didáticos inseriu a história de mulheres negras nas aulas de História do ano de 2017 a 2019, assim como, problematizar seus apagamentos nos conteúdos Históricos presentes nos manuais.

No processo de investigação foi identificado algumas problemáticas que envolviam a inclusão das figuras femininas negras, como por exemplo a falta de biografias de mulheres que poderiam ter sido inseridas em diferentes contextos.

Foi problematizada uma fotografia no livro didático do oitavo ano, em que apresentava a imagem que reforçava uma narrativa problemática referente aos estereótipos sociais relativos as mulheres negras no Brasil, como o da mulata exportação, discutido pela autora Lélia González (2020), e outra fotografia no livro do nono ano, em que é retratada uma mulher negra de pele escura, limpando a porta de um banheiro.

Essas discussões foram realizadas contextualizando o conteúdo e unidade do livro ao qual essas figuras aparecem, juntamente com as referências teóricas propostas inicialmente. Como resultado da pesquisa, após as observações pontuadas, foi produzido um guia didático para professores do ensino básico.

3.1 Livro didático: PNLD e as mudanças curriculares no ensino de história. introdução

Como observa-se, a história de mulheres negras foi invisibilizada ao longo dos anos. A narrativa equivocada e limitada sobre as fontes, durante muito tempo fez com que a historiografia ignorasse a existência de sujeitos como negros, mulheres afrodescendentes, devido a circunstância em que perpetuava a desculpa de que não havia “documentos” sobre

suas vivencias no passado, no entanto existem outras formas de investigação como a narrativa oral, experiências e modo de vida, memória, que possibilita incluí-las na historiografia.

Verifica-se que as editoras dos manuais didáticos, após a lei 10639/03, buscou incluir a história da África e as contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira, assim como as características culturais herdadas da cultura africana, todavia isso não aconteceu de maneira espontânea, repentina, foi um processo de anos para que mudanças concretas fossem percebidas. Entretanto, é possível questionar como têm sido introduzidos esses conteúdos e abordagens nesses materiais, tendo em vista que esse material é um artefato cultural como salienta Circe Bittencourt, e que consequentemente trará em sua produção resquícios culturais da sociedade em que tem sido produzido.

Os usos dos livros didáticos têm sido apontados por pesquisadores como um recurso de apoio pedagógico, em que deveria ser utilizado juntamente como outros recursos ou fontes. Entretanto, considerando os desafios cotidianos em sala de aula, muitos desses profissionais optam por aderir em suas práticas o uso exclusivo do livro, perpetuando inclusive a reprodução de informações, sem questionar os discursos presentes naquele material. Essa forma de utilizar esse recurso, favorece a manutenção de um ensino em que os estudantes não questionam o que lhes são apresentados.

As concepções sobre o livro didático têm sido alvo de debates e discussões, visto que esse recurso se constitui de maneira complexa. Assim, as definições do livro didático não são exclusivamente analisadas a partir de uma única perspectiva. Os materiais didáticos contêm características próprias que os diferem de outros livros. Em suas páginas é possível identificar textos, imagens, em alguns casos fontes documentais, propostas de atividades, dentre outros aspectos. Desse modo, segundo Circe Bittencourt (2018), os livros didáticos:

> Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de "múltiplas facetas", e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (BITTENCOURT 2018 p. 256)

Dessa maneira, os recursos didáticos carregam aspectos ligados aos interesses de mercado de acordo com a autora, assim traz em sua formulação a perspectiva ideológica dos agentes responsáveis por sua elaboração. No entanto, por ser um recurso importante no cotidiano escolar, existem processos de avaliação, ao qual as editoras precisam demonstrar que

o material produzido tem viabilidade de ser distribuídos nas escolas brasileiras. O órgão responsável por essas avalições, PNLD (Programa nacional do Livro didático) criado em 1929 tem como objetivo avaliar as produções das editoras que têm interesse em comercializar seus materiais. Dentre os processos de avaliações, considera-se alguns aspectos aos quais os materiais avaliados precisam se adequar. Segundo Selva Guimarães (1993)

> Segundo a cronologia elaborada pelo MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD teve início em 1929 quando o "Estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção". Desde então, o programa sofreu várias mudanças na concepção e no formato de execução, tais como a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país (GUIMARAES 1993 p. 465)

Dessa forma, de acordo com a autora, o programa passou por transformações e mudanças em sua concepção, uma ocorreu em 1938, com a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha como objetivo o controle e distribuição do livro didático no país. Em 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições do livro didático.

Desse modo, o PNLD também tem como função disponibilizar as obras didáticas, literárias dentre outras produções para colaborar nas práticas educativas, sendo distribuídos de forma sistemática, gratuita e principalmente, garantir a qualidade desses materiais. Ou seja, é necessário garantir que esses materiais estejam coerentes com as metodologias e objetivos educacionais, que prevê a formação cidadã, princípios de coletividade, e que incentivem a criatividade e criticidades, pois assim estariam mais coerentes com as mudanças culturais e educacionais que ocorrem. As exigências da qualidade dos livros didáticos foi uma das discussões que ocorreram na década de 1990 em que os educadores questionavam o currículo, onde apontavam um ensino de história excludente e limitado, nesse momento também criticavam as abordagens dos livros didáticos que não colaboravam com as práticas educativas que estavam passando por mudanças. Sobre isso, salienta Selva Guimarães (1993)

> No entanto, trata-se de uma questão mais complexa que merece cuidadosas e permanentes análises. As mudanças operadas no ensino de História nas últimas décadas se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural, particularmente do mercado editorial. Os saberes históricos chegam à escola básica e ao público em geral, sobretudo, pelos modernos meios de comunicação de massa e pelo

> material de difusão cultural: livros didáticos e paradidáticos, internet, TV, jornais, revistas de divulgação, filmes, meios digitais e outros. (GUIMARAES 1993 p. 474)

As produções didáticas que foram aumentando gradativamente, também promoveram um crescimento no número de pessoas que tiveram acesso a alfabetização, segundo Guimaraes (1993) as mudanças econômicas o crescimento da industrialização, dentre outros fatores colaboraram para a demanda por procura de vagas nas redes de ensino, e na década de 60, o Estado impulsionou a indústria editorial. As mudanças econômicas em que o Brasil estava vivenciando nesse período, impactou os incentivos do governo as industrias editoriais, em que passou a estimular o avanço tecnológico nas produções, o que resultou em um crescimento nas industriais editoriais, que possibilitou a exportação de encomendas para o exterior.

Nesse contexto, o PNLD, foi gerenciado pelo órgão (Colted) que foi criado em 1966, que tinha o objetivo de coordenar as produções, edição e distribuição do livro didático. Dentre outras ações, de acordo com Selva Guimarães, o programa também visava a distribuição gratuita de livros didáticos, realização de seminários, e cursos de treinamento para professores. Em 1971 o Colted foi substituído pelo INL, e em 1976 o INL também foi extinto. A partir da década de 70, o currículo, os conteúdos e os aportes teóricos metodológicos foram incluídos no livro didático, que se tornou o currículo do saber histórico nas unidades escolares.

Dessa maneira, os livros didáticos tem assumido um papel considerável na construção do conhecimento escolar, em que se manteve como um dos principais acesso ao conhecimento científico por parte dos estudantes do país. Em muitos casos sendo o principal material de acesso as discussões e informações sobre política, questões sociais, princípios ideológicos e movimentos sociais. Discussões que nem sempre fazem parte da cultura popular dos estudantes, ou dos meios que eles acessam diariamente como a televisão, redes sociais, dentre outros. Assim, o uso consciente e crítico dos livros didáticos corrobora para a ampliação das formas de acessar o conhecimento, de maneira que intensifique os questionamentos em relação ao material utilizado.

Nesta perspectiva, é possível identificar as mudanças e transformações que os livros didáticos tem assumido ao longo dos anos. Consideramos sua importância principalmente por chegar em lugares em que muitas vezes o conhecimento científico não era acessado, como nas casas de estudantes que não tem recursos para comprar livros e apostilas. Reconhecemos a relevância que esses recursos tiveram e tem na educação pública e no ensino de forma geral. No entanto é necessário analisar se esses materiais de fato têm sido produzidos de acordo as

problemáticas e mudanças sociais que acontecem nos currículos e no ensino de história. As produções didáticas voltadas a disciplina de História historicamente assumiram uma "função" de abarcar a história da humanidade, e com isso sua estrutura se organiza em um resumo da história, como se tivesse ali tudo sobre o passado, contudo se faz necessário indagar "qual passado?". Segundo Guimaraes:

> Muitas escolas públicas e privadas, levadas por interesses diversos, chegam até mesmo a extrapolar as sínteses difundidas pelos livros didáticos, substituindo-os por apostilas mais esquemáticas, que conseguem abranger "períodos maiores" da história. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que "alguns atos" são escolhidos e "outros" não, de acordo com critérios políticos. A lógica da produção historiográfica e as operações realizadas determinam o tipo de saber veiculado. (GUIMARAES 1993 p. 552)

Nesta lógica, percebe-se que existe uma seleção ao que se considera importante para ser incluído no livro didático, qual História será abordada. Ao estabelecer critérios de seleção, as escolhas do que se inclui no material e o que não, carregam princípios ideológicos, políticos e culturais como já mencionado anteriormente, entretanto, não apenas a produção do livro didático carrega aspectos políticos, mas também as escolhas dos professores dos materiais que farão parte das suas aulas, se baseiam a perspectiva política e ideológica desse profissional, como salienta Circe Maria Bittencourt (2018)[7]. A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. (BITTENCOURT 2018 p. 264)

Assim, o professor baseado em suas concepções sobre seus objetivos, quais são os aspectos que ele busca ensinar, parte da perspectiva de que tipo de educação e formação que os alunos precisam para ampliar suas concepções de mundo e sobre si. No entanto, para que isso ocorra, esse profissional precisa ter uma compreensão sobre as questões que estruturam problemas sociais que afetam direta e indiretamente a vida dos estudantes. Uma dessas estruturas ao qual referencio é o racismo estrutural, que influencia as práticas discriminatórias em sala de aula. As leituras teóricas dos profissionais docentes precisam conter obras que levantem esses debates, e principalmente que auxiliem metodologias para orientar os estudantes a questionarem seus discursos, concepções e preconceitos. A Lei 10639/03 foi crucial para que

[7] Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história* (Coleção Docência em Formação - Ensino Fundamental) (p. 254). Cortez Editora. Edição do Kindle (2018)

estes temas e questões passassem a fazer parte dos debates nas escolas, universidades, eventos, formação continuada. Incluir a história e cultura africana no ensino de História também resulta na inclusão de temas e conceitos como racismo, eugenia, desigualdade racial e social.

Nessa conjuntura, é perceptível que intensificar o debate para a inclusão da história dos negros é urgente, consideramos que a lei 10639/03 foi sancionada a dezoito anos atras, e algumas pesquisas tem demostrando que ainda há muitos desafios para colocar as demandas da Lei em práticas na sala de aula, mas como observamos, isto resulta de uma conjuntura. Selva Guimaraes reforçou que:

> Refletir sobre esse tema e as repercussões nas práticas de ensino e aprendizagens em História no ensino fundamental, representa uma possibilidade de combater o etnocentrismo europeu arraiado no ensino de História. Significa também debater e repensar alguns dos elementos constitutivos da educação e do ensino de História, tais como a historiografia, currículo, livros e materiais didáticos, a formação de professores. (GUIMARAES. 2006, p, 82)

E para além disso, a abordagem sobre a história da cultura africana, auxilia na superação de preconceitos e intolerância em relação aos aspectos culturais da África, que durante anos no Brasil, se constituiu um discurso de demonização dessa cultura.

Os livros didáticos, avaliados, aprovado e distribuído pelo PNLD de 2017, do autor Alfredo Boulos Junior, da editora FTD, aborda em seus capítulos aspectos referentes a história e cultura afro Brasileira. Nos livros do 6º, 7º, 8º e 9º são abordados conteúdos e atividades que retratam a história africana.

No livro do 6º ano do ensino fundamental, apresenta na capa a fotografia de uma criança indígena com pinturas e adereços que remetem a seu pertencimento cultural, abaixo da imagem contém o nome do autor e o título da coleção, sendo “História sociedade e cidadania”. Nas primeiras páginas, há a apresentação do material, e como estão organizados os conteúdos e as unidades. Na página contém o sumário, há uma imagem de dois bonecos aparentemente de alguma comunidade indígena, a imagem é bem colorida e é possível perceber que nessa coleção os produtores buscaram incluir a diversidade cultural.

O material é dividido em quatro unidades, contendo 14 capítulos. Nas páginas introdutórias aos capítulos, foram bordados temas importantes do ensino de História, como as fontes históricas e as várias maneiras de se estudar História, e nessa introdução, como na maioria das páginas do livro, há diversas fotografias de pessoas de diferentes grupos étnicos.

No entanto, buscamos analisar nesse material, quais as representações presentes de mulheres negras, e quais narrativas históricas estão inseridas nesse material.

Na página 16 do livro do sexto ano há uma fotografia de uma família negra. Esta foto demonstra um aspecto importante de analisar, principalmente por que nas representações sociais de família mais especificamente na mídia, a família negra apresenta uma versão desestruturada problemática e geralmente é composta por uma mãe negra solo. Assim, ao que vemos nesse primeiro momento no material, é uma imagem de uma família negra que é contraria aquela que a mídia divulga. O que analisaremos em seguida é se essa perspectiva de abordar os conteúdos históricos sobre mulheres negras, mantém essa narrativa de trazer outras representações ou que questionem as representações problemáticas dessas mulheres nos meios de comunicação.

Figura 1: As fontes da História



As fontes da História

O trabalho do **historiador** é semelhante ao do detetive. Ao investigar um caso, o detetive usa os vestígios deixados pelos envolvidos, por exemplo, um fio de cabelo, um brinco, uma lata vazia... O historiador age de forma semelhante: utiliza todos os vestígios ou pistas disponíveis para construir um conhecimento sobre a trajetória de um povo, um grupo ou um indivíduo. Os vestígios (escritos, imagens, objetos etc.) produzidos pelo ser humano na sua passagem pela Terra são chamados de **fontes históricas**.

As fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais e da cultura material. Cédulas de identidade, diários e leis são exemplos de fontes escritas. Fotografias, pinturas, desenhos e cartões-postais são exemplos de fontes visuais.

Historiador
Profissional formado em universidade cujo trabalho consiste em escrever narrativas sobre o passado e o presente com base em fontes históricas.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Brasília, 10 de março de 2008 [...].

LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008.

[...]
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Trecho da lei nº 11.645/08 – um exemplo de fonte escrita.

A foto dessa família é um exemplo de fonte visual.

16

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

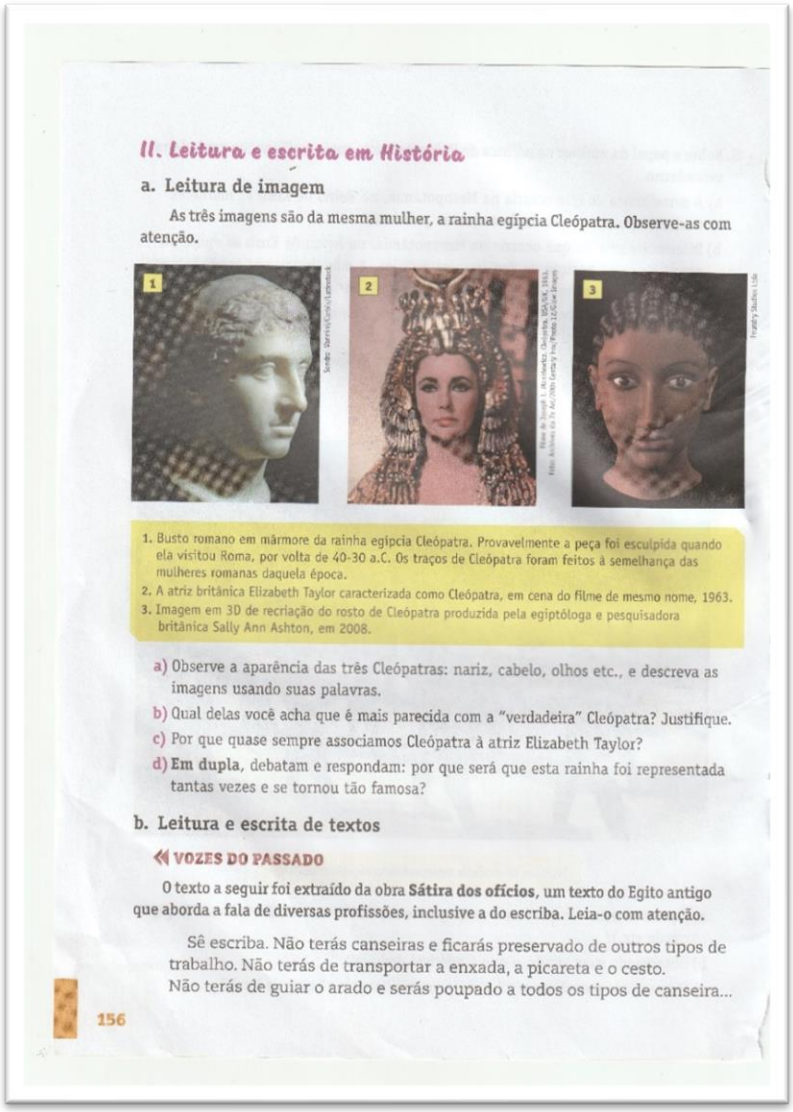
A fotografia está presente na página que aborda o conceito de fontes históricas, e de acordo a descrição da imagem, a fotografia é usada como um exemplo de fonte visual. A foto

não está na página de maneira descontextualizada, pois apresenta um objetivo de ilustrar o que é uma fonte histórica. Compreende-se a importância de imagens como esta, pois apresenta uma família negra, que pode ser como as diversas famílias dos nossos estudantes ao qual eles podem se identificar. A mulher negra aparece nessa imagem diferentemente dos estereótipos sociais de mãe solo, ou das maçantes representações da mídia sendo isoladas de uma dinâmica familiar.

No mesmo material, após esta introdução explicando o que são fontes históricas, são introduzidos os conteúdos históricos. Inicia-se com os temas referentes a pré-História, na sequencia nos períodos históricos referentes a antiguidade, são abordados conteúdos e temas sobre as civilizações africanas como o Egito e Reino de Kushi, nesse contexto se insere referencias sobre as mulheres africanas.

Os temas sobre essas civilizações se dividem em discutir sobre a forma de governo, divisão social do trabalho, hierarquia social, participações políticas, economia, disputas territoriais, conflitos e guerras por territórios. No livro destinado aos estudantes, as atividades propostas visam incentivar o questionamento e análise de fontes. Nas páginas 144 e 149, sobre o reino de Kushi, o material faz referência a participação feminina nos cargos de poder, informando que nessas sociedades a mulher africana tinha possibilidade de assumir cargos de lideranças.

Figura 2: Cleópatra



II. Leitura e escrita em História

a. Leitura de imagem

As três imagens são da mesma mulher, a rainha egípcia Cleópatra. Observe-as com atenção.

1. Busto romano em mármore da rainha egípcia Cleópatra. Provavelmente a peça foi esculpida quando ela visitou Roma, por volta de 40-30 a.C. Os traços de Cleópatra foram feitos à semelhança das mulheres romanas daquela época.
2. A atriz britânica Elizabeth Taylor caracterizada como Cleópatra, em cena do filme de mesmo nome, 1963.
3. Imagem em 3D de recriação do rosto de Cleópatra produzida pela egiptóloga e pesquisadora britânica Sally Ann Ashton, em 2008.

a) Observe a aparência das três Cleópatras: nariz, cabelo, olhos etc., e descreva as imagens usando suas palavras.

b) Qual delas você acha que é mais parecida com a "verdadeira" Cleópatra? Justifique.

c) Por que quase sempre associamos Cleópatra à atriz Elizabeth Taylor?

d) **Em dupla**, debatam e respondam: por que será que esta rainha foi representada tantas vezes e se tornou tão famosa?

b. Leitura e escrita de textos

VOZES DO PASSADO

O texto a seguir foi extraído da obra **Sátira dos ofícios**, um texto do Egito antigo que aborda a fala de diversas profissões, inclusive a do escriba. Leia-o com atenção.

Sê escriba. Não terás canseiras e ficarás preservado de outros tipos de trabalho. Não terás de transportar a enxada, a picareta e o cesto.
Não terás de guiar o arado e serás poupado a todos os tipos de canseira...

156

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

Nessa atividade proposta da página 156, aborda sobre a representação cinematográfica da Cleópatra, uma das rainhas egípcias mais conhecida do Egito antigo. Na atividade é questionado o porquê associamos a Cleópatra com a atriz Elizabeth Taylor., os povos daquele continente no período que estava sendo estudado a partir de fontes materiais e imagéticas, podemos perceber sujeitos com a pele escura, ao qual demonstra que esses povos não eram brancos, como as produções cinematográficas apresenta.

A atividade abre horizontes para uma discussão e debates mais complexos, para incluir a discussão sobre o racismo estrutural e a discriminação que mulheres negras enfrentam na sociedade brasileira. Para além disso, amplia o debate para que os alunos reflitam sobre as

representações eurocêntricas nos meios de comunicação, questionar por exemplo por que nos filmes a Cleópatra é representada por uma atriz branca, se de acordo as fontes históricas, ela era uma mulher de pele negra.

Neste material analisado, é possível identificar a história e linhagem de alguns faraós, mas não há referências a história de mulheres que ocuparam o cargo de faraó no antigo Egito, analisando o livro de Mariana Bracks Fonseca (2021) "poderosas rainhas africanas", a autora apresenta a biografia de rainhas que ocuparam o cargo de faraó e foram importantes para desenvolvimento econômico e urbano do antigo Egito.

Esse material em especifico, no caso o livro didático de história do 6º ano do triênio de 2017, tem como perspectiva, a inclusão da diversidade cultural e "histórica". Por ser destinado a turmas de sextos anos, e essas turmas serem compostas por estudantes de 11 e 12 anos, o material é composto por muitas imagens, imagens chamativas e grandes que ocupam quase metade das páginas, as exposição dessas imagens também não são apresentadas de forma aleatória, pois existe uma intenção mercadológica como nos orienta Bittencourt, [...] A qualidade do papel e das reproduções, a quantidade e disposição das ilustrações nas páginas fazem parte desse aspecto mercadológico do livro. (BITTENCOURT 2018 p. 265).

Assim, as ilustrações presentes no material, tem como objetivo atrair a atenção tanto dos alunos quando dos professores que escolhem esses materiais. Além das imagens, há também contos indígenas e africanos em algumas atividades como percebe-se na página 84 do capitulo 04. Em relação a presença de imagens no livro didático de história, é necessário analisar se essas gravuras são inseridas no livro com um proposito pedagógico ou se estão ali apenas como forma de ilustração.

No ensino de história as imagens, fotografias, gravuras dentre outras, podem ser usadas como fontes de analise, permitindo que se analise aspecto de um período por diferentes anglos, no caso das imagens há a possibilidade de interpreta-las, questionar e analisar, dando sentido a presença dessas figuras presentes no material.

Abordar de maneira mais aprofundada as imagens presentes no material didático, permite que a formação dos estudantes, prevaleça um ensino crítico, ao qual permita que esses alunos questionem imagens problemáticas e preconceituosas fora do espaço escolar.

Quando analisamos o processo educacional de forma geral, compreendemos que na escola os alunos não estão desconectados da sociedade do lado de fora, ou seja, quando estão em sala de aula e quando saem, trazem e levam aspectos que vivenciam em casa, na rua, o que veem na internet, redes sociais e televisão.

Portanto, o que apreendem em sala de aula, e o que aprendem fora da escola, se interligam e é nessa dinâmica que constroem suas percepções, opiniões e aprendizado.

Logo, não é possível formar esse sujeito desconsiderando suas vivencias e suas concepções prévias, até para que haja um resultado mais satisfatório, é necessário conhecer minimamente as referências desses estudantes. Partindo dessa premissa, compreendemos a importância de conhecer quais são os discursos e narrativas que os alunos conhecem sobre a história africana, sobre a história de mulheres negras, pois no livro didático do 6º ano contém diversas imagens (sobre as mulheres negras bem poucas), sobre essas temáticas, inseridas provavelmente para se adequar à Lei 10639/03, em que não só o livro didático, mas o projeto educacional como um todo precisou ser adaptado as demandas da legislação.

Deste modo, é necessário analisar todos os aspectos educacionais, essa conjuntura que precisa estar alinhada e empenhada em colocar em prática as demandas propostas na legislação, com isso, não apenas os livros didáticos e o currículo precisam estar de acordo e coerente com um ensino para relações étnico-racial, mas a formação de professores precisa considerar a capacitação para que esses profissionais utilizem esses materiais de maneira eficiente para os objetivos previstos na Lei, orientando, inclusive, a analisar as possíveis problemáticas apresentadas no material didático, principalmente as imagens, que em alguns casos apresentam aspectos que perpetuam a marginalização da cultura africana e representações problemáticas das mulheres negras. Dessa maneira, Segundo Anderson de Oliva (2003)

> Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. Neste caso, percebe-se que as representações deturpadas sobre o Continente africano não são uma exclusividade brasileira dos dias do presidente Lula. As distorções, simplificações e generalizações de sua história e de suas populações são comuns a várias partes e tempos do mundo ocidental. Dessa forma, se continuarmos a reproduzir leituras e falas como a citada, é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas. (OLIVA 2003 p. 431)

Observa-se que a história que foi introduzida nas escolas brasileiras nos últimos anos, como já mencionado, tiveram algumas problemáticas, seja resultado da formação inicial, ou dos desafios no cotidiano escolar, mas o olhar do mundo ocidental sobre o continente africano precisa ser transformado e superado as distorções e estereótipos sobre o continente.

Permanece no imaginário popular, a ideia de uma África dominada pela miséria, doenças, sociedade tribal e a singularidade cultural, onde a diversidade cultural é ignorada,

esses estereótipos foram perpetuados pelas produções midiáticas sobre o continente e pelos noticiários.

No entanto, a partir da lei 10639/03, a educação assume um importante papel em construir um outro olhar sobre o continente e sua cultura, por essa razão considero importante orientar os estudantes a questionar imagens em sala de aula, auxiliando-os para que aprendam a questionar qualquer outra fonte que possam ter acesso fora do ambiente escolar, para que ao assistir uma novela ou filme que contenha uma representação racista sobre o continente africano, cultura africana e sobre mulheres negras e africanas, possam questionar e problematizar. Percebemos, portanto, que as representações racistas e sexistas estão presentes em todas as esferas da sociedade.

Nas unidades escolares, o ensino de história africana foi e está sendo inserido a partir de uma perspectiva que aborde a resistência do povo preto diante dos anos de opressão e escravização. De acordo com as propostas nas diretrizes curriculares, há a orientação para incluir a história de alguns sujeitos que tiveram participação na luta e resistência negra na história do Brasil, sendo alguns líderes quilombolas conhecidos como, Zumbi dos Palmares e Tereza de Benguela, personalidades importantes para compreender os aspectos da resistência negra nos quilombos no período colonial. Interessante perceber que não apenas os líderes homens são mencionados, mas também a participação feminina na liderança no quilombo.

E essas abordagens só são possíveis de serem ensinadas a partir da inclusão da história africana, por isso consideramos importante a inclusão da história da África para que também seja abordada a história das mulheres negras africanas e suas descendentes.

Os livros do 6º e 7º ano foram os materiais que apresentaram um pouco mais sobre a participação histórica de mulheres negras. Nos livros do 8º ano e 9º as referências a participação feminina é quase nula, percebemos que nesses materiais centram a abordagem histórica para a história política e econômica, assim a narrativa destaca a participação de homens que detinham poder, como líderes, czares, presidentes, ditadores, dentre outros.

Como observa-se, na história de algumas nações africanas as mulheres estavam em lugares de poder, sendo inclusive rainhas, faraós e guerreiras. Assim, a importância de abordar a história da África, traz a possibilidade de trabalhar a história dessas mulheres, a partir da metodologia de incluir a história biográfica, a história de mulheres negras africanas pode ser incluída no ensino de História. No entanto, abordar a história da África e da cultura africana, também possibilita conhecer a história dessas mulheres negras africanas e afrodescendente.

Contudo, algumas pesquisas tem sido desenvolvidas com foco na história de vida e biografias de mulheres negras africanas que tiveram participação ativa em diferentes períodos históricos, mulheres que ocuparam inclusive a liderança em lutas travadas contra a colonização portuguesa. E em outras situações, história de mulheres que se destacaram em cargos de poder, como as que pertenciam ao reino de Kush e o Egito. Nesse sentido, a autora Fernanda Chamarelli de Oliveira (2019) salienta em sua dissertação que:

> É possível atestarmos a existência de mulheres governantes na região antes deste período, mas que não eram reconhecidas pelo mesmo termo. A primeira delas foi Satjyt, que tem seu nome citado em um texto egípcio, durante o Reino Médio. Ela era descrita como soberana reinante e vista como bastante proeminente em sua função, e até mesmo oferecendo perigo ao ponto de fazer com que fossem elaborados "feitiços" egípcios capazes de erradicar seu poder. (Oliveira 2019 p. 94)

A história do reino de Kush está incluso no livro didático do sexto ano do ensino fundamental, na página 145, que foram distribuídos nos anos de 2017 a 2019, pela editora FTD com a colaboração e escrita do autor Alfredo Boulos Junior e a referência a reinos africanos nos conteúdos de antigas civilizações que são abordados no sexto ano, há poucas referências as mulheres africanas, mas há citação de nomes de faraós que governaram o Egito.

Figura 03: Candace, a mulher na política



Candace, a mulher na política

Há indícios arqueológicos de que as mulheres ocupavam posições de destaque no Reino de Kush. Elas podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e podiam, ainda, chefiar o governo, com o título de **candace**.

As imagens também confirmam o poder feminino em Kush. No interior das pirâmides cuxitas, as candaces são mostradas como as principais portadoras de oferendas aos deuses. Nas paredes dos templos são representadas como mulheres poderosas. As candaces do Reino de Kush foram soberanas, superando em importância seus filhos ou maridos.

Entre as candaces mais conhecidas está Amanishaketo (42-12 a.C.), que liderou a resistência cuxita ao poderoso Império Romano.

Um dos raros momentos em que o Reino de Kush aparece na história universal é em um episódio envolvendo a rainha Amanishaketo e o imperador romano Otávio Augusto. Quando o Império Romano avançou sobre o nordeste da África e conquistou a cidade de Napata, os cuxitas resistiram aos romanos. Até que, em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz com os romanos: ofereceu a eles uma faixa de terra no norte de Kush e, em troca, manteve a soberania de seu reino, livrando-o de ter de pagar impostos a Roma.

Para alguns historiadores africanos, a participação da mulher na política e o controle do governo cuxita sobre o ouro, as pedras preciosas e o ferro ajudam a explicar a prosperidade do Reino de Kush, bem como sua longa vida.

Detalhes de relevo que mostra uma rainha cuxita prestes a golpear inimigos. É um clássico da arte meroíta produzido entre 300-100 a.C. Está situado em Naga, Méroe, no atual Sudão.

Candace
Título que deriva da palavra meroíta *Ktke* e significa rainha-mãe.

Economia e sociedade

Enquanto a capital foi Napata, a principal atividade econômica dos cuxitas era a pecuária; eles criavam cabritos, cabras, cavalos e burros (usados sobretudo no transporte de produtos). A riqueza de uma pessoa era medida pelo tamanho do seu rebanho. Por volta de 580 a.C., com a mudança da capital para Méroe, onde as chuvas eram mais regulares, houve um aumento da área de terra irrigada e uma expansão da agricultura. As plantas mais cultivadas por eles inicialmente foram o trigo, a cevada e o sorgo.

145

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

Nesta imagem, observamos a presença de uma fotografia de uma fonte material que há a figura e representação de uma rainha cuxita. No texto ao lado, apresenta o nome dessa rainha, e apontando que a imagem se refere a Amanishaketo, que durante seu governo, resistiu contra a invasão romana. Um aspecto positivo desse material é que, apresenta imagens e fotografias que demonstram que os habitantes dessa antiga civilização eram sujeitos negros. Esse aspecto, possibilita ao professor trabalhar essas imagens fomentando a presença de pessoas negras nesse contexto, sobretudo mulheres negras africanas.

O trabalho com as imagens nesse momento se torna importante, pois, as fontes imagéticas são uma forma de ampliar as compreensões sobre o conteúdo estudados, e

principalmente sobre a história da África é necessário deixar evidente que os indivíduos que desenvolveram grandes civilizações como o Egito antigo e o reino de Kush, eram sujeitos negros. Aos professores de História, cabe a função de reforçar esse aspecto, porque, nas grandes mídias geralmente os atores escolhidos para retratar essas civilizações, são atores brancos, e essas representações promovem o apagamento da História do povo preto.

3.2 Representação das mulheres negras no livro didático: Uma investigação a partir do livro didático do ensino fundamental II.

A representação da mulher negra nos meios de comunicação, revistas, quadrinhos, literatura, dentre outros recursos, se constituiu na sociedade brasileira influenciada pela cultura machista, sexista e racista. Com isto, é possível identificar os diversos aspectos que classificam e colocam essas mulheres em lugares e papeis limitantes e repetitivos. Criou-se uma narrativa tão incisiva sobre o que é ser mulher negra, que mesmo nos espaços e discursos mais "democráticos" e "progressistas" percebe-se os resquícios dessas representações. Representações que se explora as imagens de corpos expostos, situação de pobreza e servidão, ou mesmo as histórias ligadas aos aspectos culturais, como por exemplo, cantoras, dançarinas, entre outras. Esses apontamentos identificamos ao analisar algumas produções didática direcionadas às escolas públicas, como é o exemplo dos livros analisados nesta pesquisa.

Compreendemos que os agentes responsáveis pela produção do livro didático estabelecem uma escolha, tanto referente a corrente historiográfica quanto as abordagens ideológicas, compreendemos também que seguem as orientações e mudanças curriculares para tentar atender as expectativas e as demandas do Estado e dos professores, no entanto, podemos questionar quais aspectos são problemáticos e que perpetuam problemas sociais relacionados as representações femininas negras nesses materiais. Na busca também de uma argumentação sobre outras possibilidades.

Os livros didáticos como já mencionado são um material complexo, e em suas páginas é possível verificar fontes históricas que podem ser trabalhadas em sala de aula. Um exemplo dessas fontes são as fotografias e imagens, mas precisamos questionar se essas imagens expostas no livro têm como proposta pedagógica a análise crítica, ou apenas está como ilustração.

CAPÍTULO III - HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No material didático que foi distribuído no ano de 2017 e foi utilizado até 2019, do autor Alfredo Boulos Junior, do sétimo ano do ensino fundamental, na unidade 4 com título "Povos e culturas africanas: Malineses Bantos e Iorubas" a proposta desse capitulo é de abordar a história africana, a partir de alguns aspectos culturais, apresentando a história dos impérios do Mali, reino do Congo, reino do Benin, em que o autor faz uma abordagem para demonstrar a herança cultural africana no Brasil, que partiram desses grupo.

Na página 78 desse capitulo, há a fotografia da cantora Margareth Menezes, a fotografia acompanha uma caixa de texto contendo informações sobre a trajetória artística e profissional da cantora. A página é composta pela imagem e textos. No texto referente ao conteúdo da unidade, tem como título "Iorubas no Brasil" em que o autor afirma que vários artistas herdaram a tradição ioruba na música, como é o exemplo da Margareth Menezes. Como percebe- se na imagem:

Figura: 04 Iorubas no Brasil:



Iorubás no Brasil

Segundo o estudioso Pierre Verger, foi principalmente após 1830, quando os muçulmanos destruíram a cidade de Oió, capital política dos iorubás, que eles foram trazidos para o Brasil como escravos, tendo entrado, em grande número, pelo porto de Salvador. Entre os iorubás aqui chegados havia grande número de sacerdotes, príncipes, líderes políticos e artistas, que foram empregados sobretudo em trabalhos urbanos e domésticos, na cidade de Salvador e no Recôncavo Baiano.

A arte de matriz iorubá pode ser vista em várias regiões do Brasil, mas é a Bahia seu principal polo de irradiação; lá nasceram ou vivem alguns dos grandes nomes da música e das artes plásticas de matriz iorubá. Na música temos vários artistas herdeiros da tradição iorubá, como os integrantes dos blocos Olodum e Ilê Aiyê, e outros, como o músico Carlinhos Brown e a cantora Margareth Menezes.

Margareth Menezes (Salvador, 13 de outubro de 1962) é cantora, compositora e produtora musical. Autora de momentos marcantes para a música popular brasileira, Margareth, nos seus mais de 20 anos de carreira, tornou-se popular pela potente voz.
Viajou a todos os continentes, contabilizando 20 turnês mundiais e 12 álbuns lançados. Os álbuns **Elegibô** e **Kindala** alcançaram, respectivamente, a 1ª e 2ª posição da *Billboard World Albuns*. Na foto vê-se Margareth se apresentando no Montreux *Jazz* Festival, em Montreux, Suíça, em 2005.

Lionel FLUSIN/Corbis Rights via Getty Images

78

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

Analisando a fotografia da cantora, observamos que ela está em uma apresentação de um dos seus shows, pois está com o microfone e alguns instrumentos aparecem desfocados ao fundo. A cantora está com um vestido branco e com um decote bem profundo. Observando outras fotografias da cantora, percebemos que as roupas mais chamativas e decotadas fazem parte da caracteristica visual da artista, dessa maneira, a fotografia presente no livro, está retratando ou demonstrando a cantora no exercício do seu trabalho. Mas, é possível problematizar a fotografia da cantora escolhida para ser incluída no livro de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, principalmente compreendendo que essa maneira de representar mulheres negras é uma das formas de perpetuar estereótipos racista e sexista na cultura brasileira.

Em um outro contexto social e cultural em que o racismo não fosse tão enraizado e influente, a imagem não fosse tão problemática, entretanto pelo histórico da perpetuação da imagem feminina negra ter sido popularizada na mídia, literatura dentre outros, com representações sexualizadas, essa imagem presente no livro didático mantém a narrativa que as intelectuais negras questionam e problematizam. Pensadoras como Djamila Ribeiro, bell hoonks, Patricia Hill Colins dentre outras. Dessa maneira, segundo bell hooks (2019) salienta que:

> Quando chamam a atenção para o corpo de um jeito que convida o olhar a mutilar os corpos das mulheres negras mais uma vez, a focar somente no "bumbum", as celebrações contemporâneas dessa parte da anatomia não subvertem com sucesso as representações machistas e racistas. Assim como as representações dos corpos das mulheres negras do século XIX eram construídas para enfatizar que esses corpos eram descartáveis, as imagens contemporâneas (mesmo as criadas pela produção cultural de pessoas negras) passam uma mensagem semelhante. (hooks, 2019 p. 108)

Dessa maneira, analisando as imagens que ainda circulam na literatura didática, observamos que essas representações de corpos negros femininos estão presentes e em alguns casos descontextualizadas do conteúdo (não na imagem especifica abordada aqui, pois a imagem está contextualizada dentro do conteúdo).

Ao professor cabe o olhar crítico e atento para perceber essas problemáticas, pois assim como outras fontes essas imagens podem ser utilizadas para uma discussão em sala de aula, em

que se analise junto com os estudantes essas imagens. Assim, a fotografia presente no material não fica aleatória ou apenas como ilustração, mas torna uma fonte de analise importante.

A partir da imagem e aspectos apontados, percebemos que outros questionamentos surgem, como por exemplo, o livro analisado foi utilizado até o ano de 2019, e a cada 3 anos os materiais didáticos são atualizados e algumas mudanças são inseridas. Considerando as problemáticas da representação de mulheres negras de maneira sexualizada, podemos indagar se houve mudanças nos novos materiais? A imagem foi substituída mantendo a mesma identidade visual ao qual a artista Margarete Menezes utiliza? Quais aspectos são possíveis destacar se a fotografia foi substituída? É possível perceber essa mudança a partir dessa imagem:

Figura 05: Iorubas no Brasil



orubás no Brasil

Segundo o estudioso Pierre Verger, foi principalmente após 830, quando os muçulmanos destruíram a cidade de Oió, capital olítica dos iorubás, que eles foram trazidos para o Brasil como scravos, tendo entrado, em grande número, pelo porto de alvador. Entre os iorubás aqui chegados havia muitos sacerdotes, rincipes, líderes políticos e artistas, que foram empregados, sobre- udo, em trabalhos urbanos e domésticos, na cidade de Salvador no Recôncavo Baiano. Embora trazidos à força e em condições dversas, os iorubás fizeram história e arte em solo brasileiro.

A arte de matriz iorubá pode ser vista em várias regiões do rasil, mas é a Bahia seu principal polo de irradiação; lá nasceram u vivem alguns dos grandes nomes da música e das artes plásticas e matriz iorubá.

Na música temos vários rtistas herdeiros da tradição orubá, como os integrantes os blocos **Olodum** e **Ilê Aiyê** e cantora **Margareth Menezes**.

Margareth Menezes (1962) é uma cantora, compositora e produtora musical. Autora de momentos marcantes para a música popular brasileira, Margareth, nos seus mais de 20 anos de carreira, tornou-se popular pela potente voz. Viajou a todos os continentes, contabilizando várias turnês mundiais e álbuns lançados. Os álbuns **Elegibô** e **Kindala** alcançaram, respectivamente, a 1ª e 2ª posições da ***Billboard World Albuns***. Na fotografia, vê-se Margareth se apresentando na Costa do Sauípe (BA), em 2013.

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2020

Analisando o livro didático atualizado da mesma editora e do mesmo autor, percebemos que a imagem foi alterada, no entanto o texto permaneceu, a proposta de conteúdo e até a legenda, mas a imagem da cantora mudou, na fotografia inserida já aparece a cantora de pé ao

lado de um outro artista com um instrumento que simboliza e evidencia melhor a referência cultural proposta na unidade, na foto a artista, ainda permanece com o mesmo estilo de vestimenta, o que demonstra a identidade visual que é possível observar nos seus trabalhos.

No entanto, agora percebemos que a foto não está sexualizada. Identificamos que é possível que se tenha observado a problemática da fotografia colocada no livro do ano de 2019, assim, considera-se a importância de questionarmos aquelas representações, pois as mudanças acontecem quando apontamos essas problemáticas. Além das representações hipersexualizadas, há também o estereótipo que se perpetua nos meios de comunicação, novelas, filmes dentre outros, que é manter papeis para personagens femininas negras sendo apresentadas como lavadeiras, empregadas domésticas, serviçais, escravizadas, babas, diaristas, entre outras.

Desta forma, observamos que, no livro do nono ano dentre os conteúdos e temáticas propostas no material, contém na unidade 03, no capitulo 10, na página 173 a temática sobre a independência africana, com o título "Independências: África e Asia", há presente três fotografias numeradas com 1, 2 e 3. Abaixo das fotos há uma atividade de reflexão, nesse contexto percebemos que as imagens são inseridas com um propósito pedagógico e não apenas como ilustração. como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 06: Independências: África e Ásia



Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

No entanto, mesmo que na primeira página da unidade, a atividade com as imagens tenham sido uma oportunidade de incluir uma abordagem mais crítica e problematizar as representações estereotipada sobre o continente africano, no interior da unidade se abordam poucas informações e referências sobre a história africana, se fosse abordado apenas o processo de independência das nações africanas já seriam pouquíssimas páginas, mas além da história da África contém junto no mesmo capitulo a independência de países asiáticos, que na nossa compreensão caberia um capitulo próprio.

Para além disso, ao canalizar nossa observação aos aspectos propostos nessa pesquisa, que é analisar a representação feminina negra, identificamos outro aspecto problemático nesse mesmo capítulo, de que não há referência sobre a participação ou presença feminina naquele contexto histórico, entretanto há duas únicas imagens que aparece uma menina negra, e uma mulher negra idosa, ambas imagens que reproduz estereótipos.

Figura: 07 A luta contra o apartheid



A luta contra o *apartheid* na África do Sul

Em alguns países africanos independentes, os nativos tiveram de lutar contra a opressão de **regimes segregacionistas** como o da Rodésia e o da África do Sul.

A África do Sul, país rico em recursos minerais, era habitada por povos negros, como os bosquímanos, os xosas e os zulus, e por descendentes de holandeses e ingleses (cerca de 15% da população). Essa minoria impôs à maioria negra uma série de leis segregacionistas, em 1911. Diante disso, os negros liderados por **Pixley Ka** fundaram, no ano seguinte, uma organização para lutar por seus direitos, o **Congresso Nacional Africano (CNA)**.

Em 1948, a minoria branca decidiu oficializar o ***apartheid***: regime segregacionista que obrigava os negros a morar em lugares separados dos brancos, a frequentar escolas, praias e restaurantes só para negros e a andar constantemente com um passe, de modo que a polícia pudesse controlar seu deslocamento. Eram proibidos também de possuírem terras em 87% do território nacional, apesar de serem muito mais numerosos do que os brancos.

Regimes segregacionistas
Regimes que adotam a segregação racial: isolamento de uma coletividade com base na cor da pele ou origem.

Pixley Ka
Líder político de etnia zulu.

Apartheid
Palavra que em africâner quer dizer separação. Africâner é o nome da língua desenvolvida pelos descendentes de holandeses que foram para a África do Sul no século XVII interessados nas minas de ouro e diamantes da região.

Bernard Bisson/Sygma/Corbis/Latinstock

Senhora negra lava o piso de entrada de um banheiro público reservado a mulheres brancas, 1985. Na África do Sul, o regime do *apartheid*, em que a segregação da maioria negra se apoiava na lei, durou quase oitenta anos.

Reagindo a essa situação, o Congresso Nacional Africano (CNA) promoveu várias manifestações contra o governo racista de seu país. Numa delas, em 1964, o governo prendeu oito líderes do CNA, entre eles Nelson Mandela, que foi condenado à prisão perpétua. Nas décadas seguintes, as lutas raciais se intensificaram. Em junho de 1976, milhares de estudantes negros foram às ruas de Johanesburgo, a maior cidade do país, em protesto contra a imposição da língua africâner nas escolas. A polícia atirou contra as crianças e os jovens que marchavam vestidos com seus uniformes escolares. Cento e setenta crianças foram mortas no episódio que ficou conhecido como **Massacre de Soweto**.

183

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015

Como podemos observar na página do livro, a discussão abordada é sobre a luta contra o apartheid na África do sul, apresentando inclusive informação sobre o massacre de Soweto. Compreendemos que não haveria a necessidade de inserir a fotografia de uma mulher negra

limpando a entrada de um banheiro público. Sobre a imagem não houve nenhuma atividade propondo questionar ou refletir sobre a fotografia, e na nossa perspectiva está apenas colocada como ilustração, entretanto, não é uma ilustração que não fará diferença na compreensão dos estudantes, ou seja, não vai passar despercebida, pelo contrário perpetua uma visão racista em que se reproduz de novo a ideia de que mulheres negras estão apenas nos espaços de servidão como já mencionado nessa pesquisa.

Esse lugar marginalizado, em que mulheres negras aparecem limpando a casa de sujeitos brancos, é constantemente reproduzido pelos meios de comunicação, pelas novelas brasileiras dentre outros meios, por essa razão considera-se problemático reproduzir essa narrativa nos livros didáticos sem questionar essa realidade ou essa representação com os alunos.

O livro em questão não propõe esse exercício. Assim, mesmo que no início do capítulo tenha uma atividade que propõe questionar as narrativas estereotipadas sobre o continente africano na cultura brasileira, isso não acontece em relação a fotografia de uma mulher negra presente no capítulo, assim, percebe-se que nem sempre o que está proposto na capa ou na primeira página do capítulo, seguira nas próximas páginas, ou seja, inicialmente acreditamos que o capítulo propõe uma perspectiva mais crítica e reflexiva, mas ao foliarmos as páginas seguintes, essa abordagem não se mantém, principalmente quando a abordagem é sobre mulheres negras.

Do livro do nono ano, é apenas nesse contexto que aparece a referência sobre mulheres pretas, em outros capítulos elas não são mencionadas. As pouquíssimas fotos que se tem sobre elas, estão soltas no capítulo.

3.3 Análise dos manuais didáticos da coletânea História, experiências históricas de mulheres negras nos livros didáticos “sociedade e cidadania”

Historicamente como já mencionado anteriormente a história feminina negra esteve e permanece escasso na historiografia e paralelamente do ensino de história. As poucas referencias presentes nesses contextos ainda se mantém baseados nas experiências históricas de mulheres negras que aparecem nas fontes materiais.

As fontes orais, as narrativas e as vivencias dessas mulheres permanece sendo colocada como secundária ou mesmo não sendo considerado como estudo científico. Esse aspecto como

salienta Grada Kilomba, demonstra como as experiências e a voz de mulheres negras ainda é tido como algo subjetivo, como se fosse experiências individuais. Como reforça a autora:

> Meus escritos podem ser incorporados de emoções e subjetividades, pois, contrariando o academicismo tradicional as/os intelectuais negras/os se nomeiam bem como seus locais de fala e escrita criando um novo discurso e uma nova linguagem. Eu como mulher Negra escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. (KILOMBA 2019 p. 58)

Nesse sentido, a perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimento ignora as diversas formas de produzir conhecimento, e isto de fato faz com que a desculpa de que quase não há fontes históricas para incluir a história das mulheres negras na historiografia, continue mantendo essas mulheres na invisibilidade. No entanto, é necessário pensar e considerar outras formas de incluir essas histórias, as biografias e histórias de vida podem ser uma possibilidade de ampliar as práticas pedagógicas para inserir no ensino de história essas experiências históricas.

Justificativa para as ausências femininas negras no material didático baseia-se na falta de fontes sobre essas mulheres. Entretanto, de quais fontes história se referem, as fontes documentais? Orais? Materiais? Pois para produzir uma investigação sobre a história de mulheres negras é necessário considerar que apenas as perspectivas de fontes tradicionais não são o suficiente para abarcar as especificidades de suas experiências históricas. Nos manuais didáticos percebe-se de maneira mais evidente o que buscamos problematizar nesse capítulo, em que questionamos como percebe-se a ausência dessas mulheres nos conteúdos e objeto de conhecimento, nos manuais didáticos do ensino fundamental na coletânea História, sociedade e cidadania.

Os livros didáticos do autor Alfredo Boulos Junior, têm sido uma referência e considerado coleções que buscam incluir a diversidade em suas produções. É possível observar que a editora e a equipe que produz esses materiais compreende a importância de abarcar no material a história indígena, africana e dos negros. É possível identificar esse aspecto ao analisar o livro do sétimo ano, do sexto, oitavo e nono do ensino fundamental da coleção do triênio de 2017 a 2019.

No livro do sétimo ano são divididos em quatro unidades em que tem como temas, “diversidade e discriminação religiosa”, “arte e religião”, “formação do Estado moderno” “nós e os outros”. Contêm quatorze capítulos e já nas primeiras páginas do livro os produtores expõe

uma reflexão sobre a intolerância religiosa, organizada em duas páginas, com textos e imagens. Nessas imagens e texto, abordam algumas questões sobre as religiões representadas com símbolos do islamismo, cristianismo e judaísmo.

FIGURA 08: Diversidade religiosa



UNIDADE 1

DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA

A fotografia abaixo foi tirada em Londres, Inglaterra, em 2015 e reúne líderes de três grandes religiões monoteístas: representando o judaísmo, o rabino Jonathan Wittenberg (1); o cristianismo, a reverenda Margaret Cave (2); e o islamismo, Ibrahim Mogra (3). Observe-a com atenção.

1 2 3

COEXIST RELIGIONS

Qual será o significado de *Coexist*? A palavra está escrita de um modo muito particular; o que o artista quis dizer com isto? Você já presenciou uma pessoa discriminando outra por sua religião? Você já foi discriminado por sua religião? O que você pensa sobre a intolerância religiosa?

10

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015.

Nas imagens presentes nos textos que falam sobre intolerância religiosa, não há a presença e referência as religiões de Matriz africana, o que seria extremamente importante, pois no Brasil sabemos que são as religiões mais perseguidas e discriminada. Nas imagens presentes há a figura de uma mulher branca aparentemente representando o cristianismo, e outros cinco homens brancos e não brancos representando outras religiões.

Considerando que esse livro do sétimo ano aborda de maneira mais "ampla" a história e cultura africana, questiona-se por que não incluíram nas primeiras páginas referências a religiões de matriz africanas, ao qual poderia se incluir as mulheres negras que representam as lideranças dessas religiões. Quando no título da página descreve "diversidade e discriminação religiosa" por que as religiões e as lideranças das religiões de matriz africanas não são apresentadas e representadas?

Para identificar as repostas para essas questões precisamos abordar a discussão sobre como o livro didático é um produto produzido e compartilhado dentro de uma sociedade e como em suas produções se constituirá de maneira ideológica. O livro didático como afirma Circe Bittencourt é um produto cultural, elaborado a partir de vários processos, com isso carrega em sí aspectos culturais do contexto social em que é produzido. Se a história e historiografia que ganha proporção é aquela produzida por sujeitos brancos, questões como a ausência de sujeitos negros, indígenas podem não ser algo que seja questionado por esses sujeitos.

Assim, quando abordamos a importância de se considerar os estudos e discussões de pessoas negras é exatamente para buscar problematizar essas situações. É possível que essas invisibilizações sejam resultados da cultura patriarcal e racista, ao qual esses problemas como a ausência de mulheres negras não sejam percebidos por quem produz as narrativas didáticas, entretanto mesmo que seja algo que se constituiu de maneira não intencional, precisamos considerar que o material é elaborado a partir de concepções ideológicas, não tem como ser neutro.

Percebe-se que essa ausência da história feminina negra é evidente, e a exclusão dessas histórias se estabelece de maneira sutil ao grau que pode passar despercebido pelo professor de história que utiliza esse material. Isto por quê, eu como professora negra ao utilizar esses materiais didáticos em sala de aula em 2019, não percebia as problemáticas e as representações deturpadas presentes nesses livros.

O fato do livro do sétimo ano conter imagens de mulheres de negras, passa a ideia de que se estava finalmente incluindo essas figuras históricas na disciplina de História. Entretanto no mestrado, com as leituras teóricas do feminismo negro e feminismo decolonial, as interpretações sobre a maneira como as mulheres negras foram incluídas na literatura didática, mudou completamente. Percebe-se agora que, mesmo que tenha imagens de mulheres negras, inclusive pouquíssimas, isso não significa que estão sendo incluídas, ainda permanecem na marginalidade e na invisibilidade. Foi possível perceber isso, ao analisar as páginas do material didático investigado. Observa-se nesta imagem a seguir:

Figura: 09



Carlos Julião. c. 1776. Aquarela. Biblioteca Municipal Mario de Andrade, SP.

Religião, festa e resistência

Na sociedade do ouro, cada grupo tinha a sua irmandade: os brancos ricos integravam a do Santíssimo Sacramento; já os negros reuniam-se na do Rosário dos Pretos (os membros dessa irmandade construíram a Igreja de Nossa Senhora do Rosário). Das festas públicas, porém, participavam pessoas de diferentes origens, cores e condições sociais.

As festas foram também uma forma de resistência dos negros das regiões mineiras; por meio delas conservaram algumas tradições aprendidas com seus pais e avós. Uma dessas festas era a congada; observe a imagem à esquerda.

Carlos Julião. **Cortejo da rainha negra na Festa de Reis**, c. 1776. Alguns elementos da cultura dos nativos da região africana do Congo continuam a viver na festa da coroação da rainha, ocorrida ainda hoje nas congadas mineiras e de outras partes do Brasil.

Os escravizados

O dia a dia dos escravizados nas regiões mineiras era particularmente difícil. Eles trabalhavam em pé, curvados e com as pernas mergulhadas na água até a altura do joelho ou da cintura. Ou então em túneis cavados nas encostas dos morros, onde era comum ocorrerem desabamentos e mortes.

Os escravizados não realizavam apenas tarefas ligadas à mineração. Também transportavam mercadorias e pessoas, construíam estradas, casas e **chafarizes**, comerciavam pelas ruas e **lavras**. Alguns proprietários alugavam seus escravos a outras pessoas. Esses trabalhadores eram chamados de "escravos de ganho". Era o caso, por exemplo, das mulheres que vendiam doces, salgados, flores e frutas em tabuleiros pelas ruas. As "negras de tabuleiro" eram conhecidas não só por seus quitutes, mas também por proteger escravos fugidos e por esconder ouro e diamantes entre os alimentos que vendiam, a fim de comprar a liberdade.

Chafariz
Construção em praça ou jardim com uma ou mais bicas que jorram água.

Lavras
Terrenos onde se praticava a mineração.

Como se vê, a sociedade do ouro premiou a poucos e castigou a maioria. Os habitantes das Minas, porém, não se calaram diante da escravidão, da pesada rede de impostos e de outras violências a que foram submetidos. Resistiam a tudo isso desobedecendo em silêncio, promovendo revoltas, desviando ouro e diamantes, reclamando à Justiça, fugindo para a mata e formando quilombos.

Carlos Julião. **Negras vendedoras**, c. 1776. Repare que ela está descalça, que é como podiam andar as pessoas escravizadas; na época, estar calçado era um sinal de distinção social. Muitas delas eram originárias de regiões da África onde era comum a mulher praticar o comércio.

Carlos Julião. Séc. XVIII. Aquarela. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

64

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015

Figura: 10

IV. Você cidadão!

Leia o texto a seguir com atenção.

As mulheres de tabuleiro de ontem e de hoje



Fábio Colombini

A comercialização do acarajé tem início ainda no período da escravidão com as chamadas escravas de ganho que trabalhavam nas ruas, para as suas senhoras [...] desempenhando diversas atividades, dentre elas, a venda de quitutes nos seus tabuleiros. Ainda na costa ocidental da África as mulheres já praticavam um comércio ambulante de produtos comestíveis, o que lhes conferia autonomia em relação aos homens e muitas vezes o papel de provedoras de suas famílias.

O comércio de rua nas cidades brasileiras permitiu às mulheres escravas ir além da prestação de serviços aos seus senhores: elas garantiam, muitas vezes, o sustento de suas próprias famílias [...]

A venda do acarajé permaneceu como uma atividade econômica relevante para muitas mulheres mesmo com o fim da escravidão. Hoje, atrás das baianas existem famílias inteiras dependendo dos seus tabuleiros: 70% das mulheres pertencentes à Associação das Baianas de Acarajé e Mingau do Estado da Bahia são chefes de família. [...]

"Às vezes nos sentimos órfãs porque trabalhamos sozinhas com nosso tabuleiro, de sol a sol, expostas ao frio, ao calor e mesmo à violência. Mas somos mulheres negras e perseverantes: se não vendemos hoje, venderemos amanhã. Somos um símbolo de resistência desde a escravidão", lembra Maria Lêda Marques [...]

ACARAJÉ é elemento central da cultura afro-brasileira. **Portal Brasil**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/08/acaraje-e-elemento-central-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 24 mar. 2014.

a) Localize e copie o trecho que indica a prática do comércio de rua por mulheres na África.

b) O comércio de rua (incluindo-se a venda do acarajé) foi importante na história das famílias negras?

c) O modo de preparar o acarajé é elemento da cultura material ou imaterial?

d) O ofício das baianas do acarajé pode ser considerado como uma ruptura ou uma continuidade?

31

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2020

Nestas imagens percebemos que há as figuras representando mulheres participando de diferentes atividades, em uma dessas imagens apresenta uma refere-se as “negras de tabuleiro”. No texto, descreve os trabalhos que os escravizados desempenhavam quando não estavam nos trabalhos para seus proprietários. Destacam sobretudo a participação desses sujeitos na construção das cidades brasileiras. Na segunda Imagem há uma atividade em que orientam os alunos a analisarem a fotografia e o texto, a metodologia de trazer a História do tempo presente é fundamental para constituir um aprendizado mais efetivo. Acreditamos que essa abordagem é importante para que fomentem a herança cultural desses povos e sobretudo suas contribuições do desenvolvimento do Brasil.

A partir do pressuposto acima, consumamos que apresentar esses aspectos no livro didático, é crucial para que os estudantes compreendam a pluralidade cultural, assim como, constituir um ensino menos eurocêntrico. No entanto, a as “negras de tabuleiro poderiam ter sido melhor apresentadas, apresentando a história ou biografia de mulheres que ocuparam essa atividade naquele período.

Assim, perpetua as ausências das histórias dessas mulheres, por que não basta encher as páginas de imagens para de fato ter uma representatividade, pois as imagens por si só, ficam isoladas e até ignorada por quem utiliza o material.

A dificuldade de questionar as narrativas racistas e até excludente sobre mulheres negras nos livros didáticos, e não perceber suas ausências, demonstram similaridades das produções didáticas, pois a historiografia exposta nos livros didáticos parte de uma perspectiva eurocêntrica. Quando direcionamos nosso olhar às narrativas sobre mulheres negras nesse material, partimos da concepção descrita por Andréia Nascimento (2021), em que salienta:

> O imperativo narcisista essa cultura eurocêntrica opressiva nos faz olhar apenas para eles, em vez de olhar para nós mesmo, para nossas experiências, nossa cultura e nossa história. É como um retorno ao caminho ancestral em torno da arvore do esquecimento. É a colonização do nosso ser marcado na nossa história. A arrogância do privilegio branco nos silencia, e nos invisibiliza socialmente. (NASCIMENTO 2021 p. 2169)

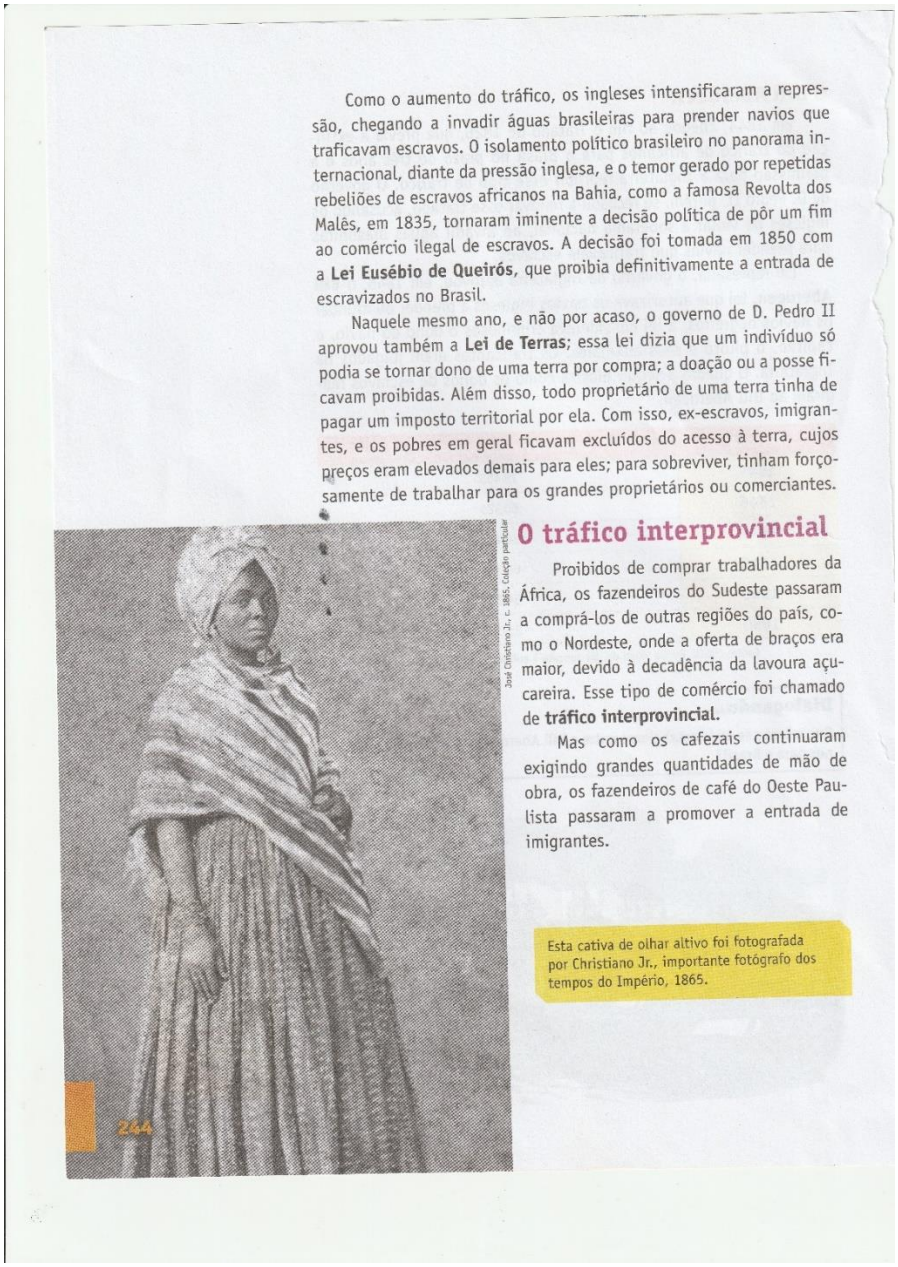
As colocações e reflexão que a autora traz, são abordadas no livro “estudos em decolonialidade e gênero”, ao qual são divididos em vários textos de autoras que problematizam e questionam questões que envolvem a colonialidade epistemológica e de gênero. Ao questionar a cultura eurocêntrica e a maneira como essa perspectiva fez parte da construção da representação de sujeitos negros, a autora chama a atenção sobre como dentro desse contexto racista e patriarcal, esses sujeitos se veem alienados em tentar se encaixar em lugares ao quais não se sentiam pertencentes.

CAPÍTULO III - HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando se questiona a forma como mulheres negras são inseridas nos livros didáticos, e ao visualizar as páginas desse material, a mesma percepção é possível de ser observada, como se essas personalidades não se encaixassem na narrativa eurocêntrica, é possível perceber quando se coloca essas personalidades históricas em páginas separadas, deslocadas dos conteúdos em si, ou seja, separada uma página ou duas para se referir a elas, e depois retornam ao conteúdo.

Na figura a seguir, observamos a fotografia de uma mulher cativa, localizada no contexto do conteúdo referente ao segundo reinado:

Figura: 11 tráfico interprovincial



Como o aumento do tráfico, os ingleses intensificaram a repressão, chegando a invadir águas brasileiras para prender navios que traficavam escravos. O isolamento político brasileiro no panorama internacional, diante da pressão inglesa, e o temor gerado por repetidas rebeliões de escravos africanos na Bahia, como a famosa Revolta dos Malês, em 1835, tornaram iminente a decisão política de pôr um fim ao comércio ilegal de escravos. A decisão foi tomada em 1850 com a **Lei Eusébio de Queirós**, que proibia definitivamente a entrada de escravizados no Brasil.

Naquele mesmo ano, e não por acaso, o governo de D. Pedro II aprovou também a **Lei de Terras**; essa lei dizia que um indivíduo só podia se tornar dono de uma terra por compra; a doação ou a posse ficavam proibidas. Além disso, todo proprietário de uma terra tinha de pagar um imposto territorial por ela. Com isso, ex-escravos, imigrantes, e os pobres em geral ficavam excluídos do acesso à terra, cujos preços eram elevados demais para eles; para sobreviver, tinham forçosamente de trabalhar para os grandes proprietários ou comerciantes.

O tráfico interprovincial

Proibidos de comprar trabalhadores da África, os fazendeiros do Sudeste passaram a comprá-los de outras regiões do país, como o Nordeste, onde a oferta de braços era maior, devido à decadência da lavoura açucareira. Esse tipo de comércio foi chamado de **tráfico interprovincial**.

Mas como os cafezais continuaram exigindo grandes quantidades de mão de obra, os fazendeiros de café do Oeste Paulista passaram a promover a entrada de imigrantes.

José Christiano Jr., c. 1865. Coleção particular

Esta cativa de olhar altivo foi fotografada por Christiano Jr., importante fotógrafo dos tempos do Império, 1865.

264

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015

Nesta unidade do livro do oitavo ano, na página 243, a imagem da mulher escravizada que aparece na página, é apresentada de maneira ilustrativa, não tendo nenhuma referência a ela nos textos da unidade.

Essa maneira de inserir as narrativas e discursos sobre essas mulheres podem colaborar para que perpetue a demarcação da diferença. Ou seja, como se não fizessem parte, mas estão ali, de maneira em que se reafirma uma narrativa hierarquizada, em que essas mulheres estão na sociedade ou na história para servir, sendo colocadas novamente na base da pirâmide social, e a ausências de suas histórias perpetua essa perspectiva.

No livro didático do oitavo e nono ano do ensino fundamental, foram os materiais em que observamos pouquíssimas referências a história feminina negra, ou quaisquer aspectos ligados a suas experiências, tanto política, social, cultural. Essa ausência, também demonstra os aspectos ideológicos da indústria da perspectiva mercadológica da produção desses materiais. Evidentemente que se analisarmos esses materiais de diferentes concepções teóricas, serão identificadas diferentes questões e críticas, pois os produtores desses materiais, partem de uma corrente historiográfica e de referências bibliográficas para formular seus conteúdos e escolhem o que será abordado ou não.

Compreendemos que não há a neutralidade nas produções de fontes e narrativas históricas, e a ideia de neutralidade deveria ter sido superado pela historiografia, pois sabemos que isso não é possível. No entanto, quando um material tem como proposta abordar a diversidade e multiplicidade, precisamos questionar se há de fato essa diversidade, como é o caso dos livros do autor Alfredo Boulos Junior que aqui nos propomos analisar.

Quando problematizamos sobre o apagamento da história de mulheres negras no ensino de história e na literatura didática, estamos também questionando o que se considera ainda hoje na historiografia como fonte histórica, por que se a concepção de fonte for apenas a noção eurocêntrica do que são fontes, de fato existe pouquíssimos materiais sobre as trajetórias históricas de mulheres negras.

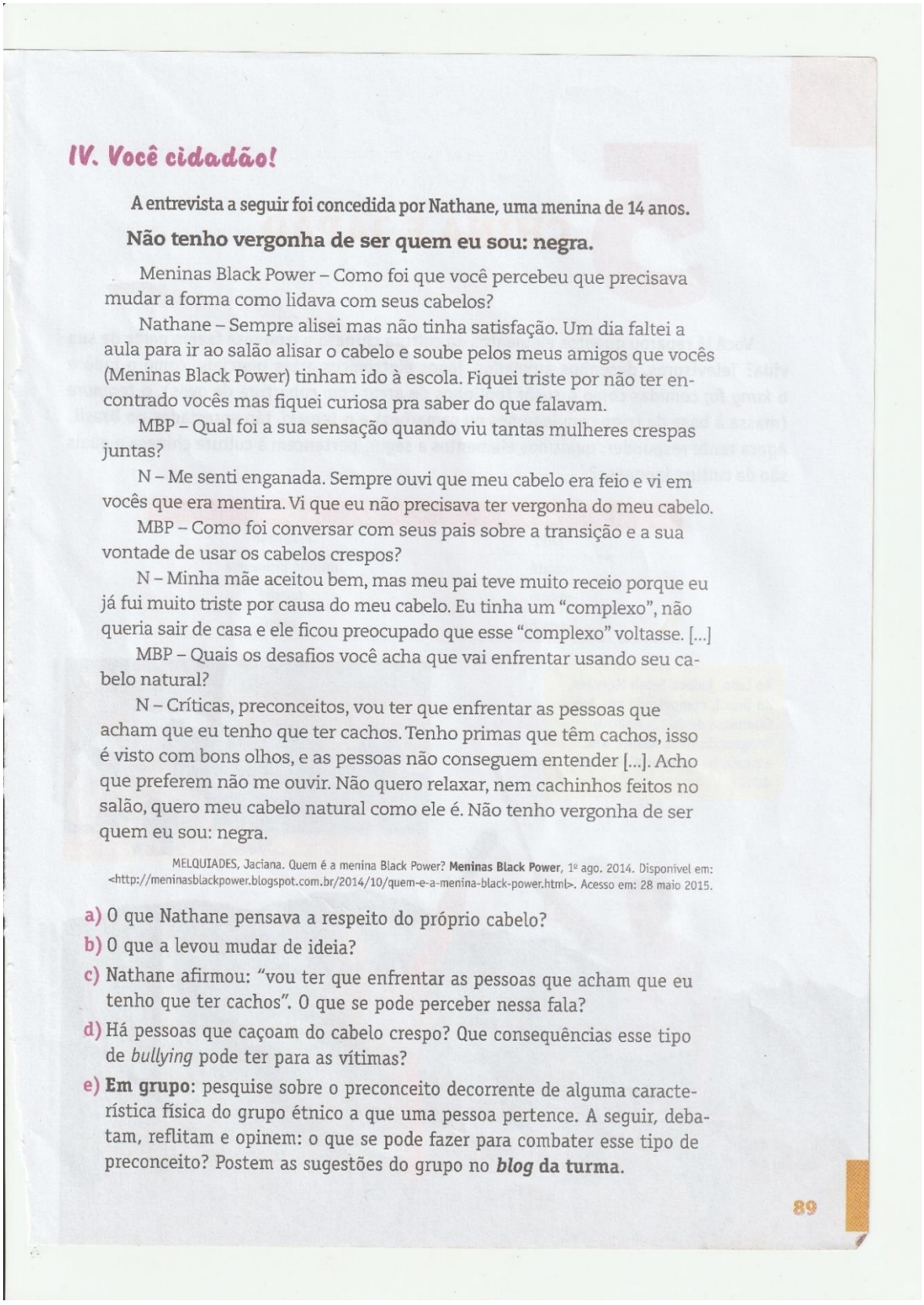
No entanto, suas experiências são tão complexas e amplas que apenas uma forma de investigação (fontes documentais, materiais) não seria suficiente para evidenciar essas histórias. Existem vivencias e experiências internas sensíveis que apenas a partir da narrativa oral ou ouvindo essas mulheres, é possível serem retratados. Questões que envolvem solidão, estereótipo, racismo, e como isso afeta suas subjetividades. Essas questões que envolvem os diversos campos de suas vivencias. Djamila Ribeiro em seu texto “Quem tem medo do feminismo negro”, aborda sobre a vivencia de mulheres negras, inclusive relatando sobre sua

experiência de vida sendo uma mulher negra em uma sociedade racista e sexista. As experiências relatadas pela autora é também a experiência de milhares de mulheres negras, de diferentes classes sociais e de diversos contextos. Sempre há pontos em que nos identificamos, pois a estrutura racista condiciona essas experiências coletivas. Em um dos relatos da autora, salienta:

> Meu pai, autodidata e militante comunista e do movimento negro, exigia que tirássemos boas notas e nos obrigava a ir à escola sem falta. Mas eu me perguntava se ele sabia o que acontecia lá. Se entendia quão difícil era aturar os xingamentos diários. Senti raiva dele muitas vezes, como quando dizia que eu devia ter orgulho das minhas raízes e me proibia de alisar o cabelo. "Isso porque não é no seu cabelo que eles escondem borrachas", eu pensava. "E orgulho de quê? De ser a neguinha feia do cabelo duro?" Eu não compreendia por que meu pai insistia em dizer que meu cabelo era lindo, em vez de simplesmente atenuar meu sofrimento permitindo que o alisasse. Eu chegava a colocar toalhas na cabeça quando estava em casa para simular fios mais longos. Com o tempo, ele cedeu, e minha mãe alisava meus cabelos e os da minha irmã em casa. Era um ritual de tortura, no qual ela acendia uma boca do fogão, deixava o pente de ferro ali até ficar pelando e passava nos fios. Aquilo era comum, mas inúmeras vezes o cabelo queimava: você sentia o cheiro e via os fios se desfazendo. Podia-se até queimar o couro cabeludo nos piores casos. A vontade de ser aceita nesse mundo de padrões eurocêntricos é tanta que você literalmente se machuca para não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer. (RIBEIRO, 2019 p. 11)

O ponto em a autora relata sua experiência com seu cabelo crespo, é os aspectos em milhares de mulheres negras se identificam, pois desde crianças aprendemos a repudiar nossas características africanas, que durante séculos foram caracterizadas como ruim, feio, exótico e que precisava ser corrigido. Os processos de alisamento é uma experiência em que fez parte da vida de muitas meninas negras, foi uma alternativa de esconder os fios volumosos e "rebeldes".

Figura 12: Você cidadão



IV. Você cidadão!

A entrevista a seguir foi concedida por Nathane, uma menina de 14 anos.

Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra.

Meninas Black Power – Como foi que você percebeu que precisava mudar a forma como lidava com seus cabelos?

Nathane – Sempre alisei mas não tinha satisfação. Um dia faltei a aula para ir ao salão alisar o cabelo e soube pelos meus amigos que vocês (Meninas Black Power) tinham ido à escola. Fiquei triste por não ter encontrado vocês mas fiquei curiosa pra saber do que falavam.

MBP – Qual foi a sua sensação quando viu tantas mulheres crespas juntas?

N – Me senti enganada. Sempre ouvi que meu cabelo era feio e vi em vocês que era mentira. Vi que eu não precisava ter vergonha do meu cabelo.

MBP – Como foi conversar com seus pais sobre a transição e a sua vontade de usar os cabelos crespos?

N – Minha mãe aceitou bem, mas meu pai teve muito receio porque eu já fui muito triste por causa do meu cabelo. Eu tinha um "complexo", não queria sair de casa e ele ficou preocupado que esse "complexo" voltasse. [...]

MBP – Quais os desafios você acha que vai enfrentar usando seu cabelo natural?

N – Críticas, preconceitos, vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos. Tenho primas que têm cachos, isso é visto com bons olhos, e as pessoas não conseguem entender [...]. Acho que preferem não me ouvir. Não quero relaxar, nem cachinhos feitos no salão, quero meu cabelo natural como ele é. Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra.

MELQUIADES, Jaciana. Quem é a menina Black Power? **Meninas Black Power**, 1º ago. 2014. Disponível em: <http://meninasblackpower.blogspot.com.br/2014/10/quem-e-a-menina-black-power.html>. Acesso em: 28 maio 2015.

a) O que Nathane pensava a respeito do próprio cabelo?

b) O que a levou mudar de ideia?

c) Nathane afirmou: "vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos". O que se pode perceber nessa fala?

d) Há pessoas que caçoam do cabelo crespo? Que consequências esse tipo de *bullying* pode ter para as vítimas?

e) **Em grupo**: pesquise sobre o preconceito decorrente de alguma característica física do grupo étnico a que uma pessoa pertence. A seguir, debatam, reflitam e opinem: o que se pode fazer para combater esse tipo de preconceito? Postem as sugestões do grupo no ***blog*** **da turma**.

89

Fonte - História, sociedade e cidadania. FTD, 2015

Como podemos observar, na página 89 há uma atividade presente no livro didático do sétimo ano, no capítulo 04, que tem como objetivo abordar sobre o cabelo crespo. No material, há um relato ou depoimento que possibilita introduzir e questionar como o racismo afeta a maneira como as meninas negras se veem. A atividade é interessante se considerarmos que a partir disso, podemos incluir uma discussão mais ampla sobre racismo e incluir ali a experiência de diversas mulheres negras com seus cabelos afros.

A atividade está presente na unidade referente a história e cultura africanas. A atividade propõe uma análise de uma entrevista. A entrevista esta relatada no livro de forma escrita e tem como título "Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra", nessa entrevista, assim como o relato de Djamila Ribeiro, a menina fala sobre sua experiência com seu cabelo crespo e quando compreendeu os desafios de usar seu cabelo natural, ela fala inclusive da sua transição capilar.

O corpo preto na sociedade contemporânea tem sido ressignificado, assumindo um papel político e de afirmação da identidade.

Segundo Nilma Lino Gomes (GOMES 2019, p.99), "as representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica.

Dessa maneira, as discussões sobre a estética negra promovem a possibilidade de superar as concepções do imaginário popular, em que compreendem essa estética como exótico, feio e sujo. As atividades referentes a essas temáticas, inserem de forma ativa os estudantes para aprenderem a questionar suas próprias concepções e preconceitos.

A proposta de atividade é importante, pois, insere de maneira dinâmica a experiência de mulheres negras, que a partir da narrativa através da entrevista é possível dialogar sobre as experiências subjetivas que só é possível acessar pelas narrativas orais, assim, é possível que o professor, solicite aos alunos que façam uma entrevista com outras mulheres negras que eles conhecem, inserindo atividades que proporcionem a análise e trabalho com fontes.

Enfim, a partir da análise dos materiais dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental II, percebemos que tem uma quantidade maior de referências a história de mulheres negras, contendo imagens, fotografias, entrevistas, assim é possível compreender que a inclusão só foi e é possível porque as fontes históricas utilizadas foram mais amplas.

Contudo, ainda se faz necessário superar a perspectiva positivista sobre o que é considerado como fontes históricas, uma vez que, as experiências históricas de mulheres negras, são compreendidas a partir das narrativas orais, sendo as fontes documentais ou materiais ainda

muito escassas. Foi analisado que, os livros que apresentam a história e representação de mulheres negras foram os materiais dos primeiros anos do ensino fundamental II, nos materiais do oitavo e nono, são pouquíssimas referências sobre mulheres negras, no material do nono, apareceu apenas uma fotografia com uma mulher negra, e ainda assim, foi uma representação que reforça um estereótipo social sobre mulheres negras, reforçando a ideia de subalternidade

Considerações finais

O ensino de História no Brasil como foi salientado na pesquisa, esteve ligado a narrativas eurocêntricas, como alguns autores demonstram. Esse eurocentrismo, foi apontado e identificado sobre tudo na bibliografia didática, que está disponível nos bancos escolares.

A discussão sobre a urgência de uma perspectiva decolonial no ensino de História e na pesquisa, nos auxilia a perceber as problemáticas que ainda estão presentes nos manuais didáticos, quando questionamos sobre o apagamento da História de mulheres negras nesses materiais. é possível perceber que a história dessas mulheres ainda precisa ganhar maior destaque no ensino de História, e mesmo que a legislação 10639/03 tenha possibilitado a inclusão da história de sujeitos negros, as reflexões sobre as práticas pedagógicas, manuais didáticos dentre outros recursos, precisam questionar as maneiras como essa abordagem tem sido inserida em sala de aula.

Reconhecemos que o manual didático investigado, apresentou discussões e atividades que possibilitariam a inclusão de temáticas importantes, em que podemos verificar atividades que incentivavam o questionamento e a problematização, isso foi perceptível quando referia-se a história do continente africano e sobre a cultura afrodescendente, no entanto, em relação a participação feminina negra, ficaram algumas lacunas.

Assim, podemos concluir que mesmo uma obra didática que se propôs a apresentar uma narrativa mais diversa, que incluiria uma História múltipla, demonstrou algumas lacunas nos conteúdos históricos quando se refere a participação de mulheres negras nos períodos históricos abordados. A História predominante foi a política e econômica, diminuindo a possibilidade da inclusão da História dos sujeitos que estiveram à margem da historiografia, e a construção dos textos, e algumas imagens analisadas, demonstraram alguns estereótipos que ainda estão presentes no imaginário popular.

Estereótipos que sãos apontado e problematizados por autoras e pesquisadoras negras como Djamila Ribeiro, Lelia Gonzalez, Brada Kilomba dentre inúmeras outras intelectuais negras. Analisando as obras didáticas a partir da perspectiva decolonial, podemos compreender que quando direcionamos a analise em relação a História de mulheres negras e como elas são representadas nos materiais didáticos, é necessário problematizar e questionar se essas representações as incluem como protagonistas, colocando-as como parte das narrativas históricas, ou se apenas as incluíram como ilustração, com papeis limitados, em que suas trajetórias foram invisibilizadas.

Portanto concluímos que, as narrativas produzidas nos manuais didáticos analisados, se predomina uma perspectiva colonial, salientamos que para um ensino de História decolonial, não basta apenas incluir temáticas sobre sujeitos negros na literatura didática, é necessário questionar a escrita da História branca, é preciso rever as estruturas que envolve desde a editoração até sua divulgação, pois os livros didáticos que serão distribuídos nas escolas públicas, que são instituições que recebem majoritariamente sujeitos negros, precisam constituir uma escrita que não seja segregadora.

PRODUTO PEDAGÓGICO

A história de mulheres negras nos manuais didáticos, não só esteve reduzida, como também com representações equivocadas e limitadas a papéis estereotipados. A partir dessas observações, a proposta deste material é a produção um guia didático que possibilite auxiliar professores a inserir nos conteúdos programáticos, a história de mulheres negras que viveram nos períodos históricos abordados no conteúdo estudado.

O guia didático é composto por biografias de mulheres negras, assim como sugestões de atividades. Essas atividades foram pensadas a partir de uma perspectiva mais ampla, que serão realizadas com fontes. Ou seja, propõe-se atividades que trabalhem com fontes materiais e imateriais. Para inserir as biografias selecionadas para este material, abordaremos a partir dos objetos de conhecimento propostos pela BNCC.

Assim, no planejamento dos professores a história e biografias dessas mulheres podem ser inclusas de maneira fluida no cotidiano de sala de aula. A partir da dissertação, foi possível observar que os manuais didáticos que abordam em maior número as experiências femininas negras foram os livros dos sextos e sétimos anos. Nos materiais direcionados aos oitavos e nonos anos, geralmente não há quase nenhuma referência a participação histórica de mulheres negras em acontecimentos considerados importantes no Brasil e no mundo.

Os livros dessas séries observadas, poucas referências são atribuídas as mulheres. Foi necessário, no entanto, estabelecer critérios e limites de biografias que foram incluídas nesse guia didático. Pois a ideia é não apenas inserir as biografias no material, mas orientar e propor sugestões de como os professores podem incluir essas narrativas em atividades com os estudantes. Para as biografias são utilizadas algumas dissertações, e o livro do autor Lilia Schwartz e o livro da Djamila Ribeiro: “quem tem medo do feminismo negro”. As propostas de atividades, também foram idealizadas a partir das perspectivas teóricas do feminismo negro.

Bibliografia Básica

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

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

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil MEC/SECADI, 2014

CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. **Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar**. REHR | Dourados, MS | v. 14 | n. 27 | p. 153-179 | jan. / jun. 2020

CARVALHO, Rayssa Andrade. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras nos livros didáticos de história (1997-2014).** Dissertação de mestrado UFPB. João Pessoa 2015

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: A diversidade em debate**/ - 1 ed, - Curitiba: Appris, 2019.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**/ trad. Patrícia Chittoni Ramos.- Porto Alegre, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** Entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019

CORRÊA JUNIOR, Rui. L. A. **A História da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes**–Guarulhos, 2018. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

CRESPO, Fernanda Nasicimento. **Histórias de Vida e Demandas do Presente no Ensino de História**. REVISTA CANTAREIRA - EDIÇÃO 24 / JAN-JUN, 2016

CRESPO, Fernanda Nasicimento. TESE **O Brasil de Laudelina**: uso do biográfico no ensino de história / Fernanda Nascimento Crespo. – 2016.

CURPEL Ochy, **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** / organização e apresentação Heloisa Buarque de Holanda; autoras Adriana Varejão … [et al.]. - 1. ed. - Rpo de janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Caminhos da história ensinada**. 3º. ed. Campinas, SP. Papirus editora, 1993.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História e Ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** / Fernanda Gomes Françoso. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017

GARCIA, Carla Cristina**. Breve história do feminismo** - São Paulo: Claridade, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira (uma abordagem político-econômica). In: MADEL, T. Luz (org.). **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

HALL, Stuart. **Cultura e representação; organização e revisão técnica**: Arthur Ituassu Tradução Daniel Miranda e Willian de Oliveira – Rio de Janeiro; Ed. PUC. Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, Brasília,2015

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010

MIRANDA, Caroline Barroso "**De que cor eu sou?" O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História** / Caroline Barroso Miranda. — 2020.

MUNANGA Kabengele, GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA Kabengele. **Negritudes**: Usos e Sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.168 2009.

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **rev. Bras. de história**. S. Paulo, v. 13, nº 25/26. Pp 143-162. Set. 92/agosto.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461

OLIVEIRA, Fernanda. **Chamarelli de Senhoras da Núbia**: as Candaces na cultura material em Kush (África, I AEC - I EC) / Fernanda Chamarelli de Oliveira; orientadora: Regiane Augusto de Mattos. – 2019

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005Editorial

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** / Djamila Ribeiro. -- Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no brasil contemporâneo. Dissertação de mestrado apresentada em CURITIBA 2006

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010

SANTOS, Nubia Sotini dos. **As Amas de leite no correio paulistano (1070-1079): o comércio de mães escravizadas**. REHR | Dourados, MS | v. 14 | n. 28 | p. 120-140 | Jul. / Dez. 2020

SANTOS, Nubia Sotini dos. **AS AMAS DE LEITE NO CORREIO PAULISTANO (1870-1879): O COMÉRCIO DE MÃES ESCRAVIZADAS.** REHR | Dourados, MS | v. 14 | n. 28 | p. 120-140 | Jul. / Dez. 2020

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flavio; LAURIANO, Jaime. **Enciclopédia negra**. Editora : Companhia das Letras; 1ª edição, 2021.

SOIHET, R. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 77–87, 2013.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAlNFAS, Ronaldo (Org.) **Os domínios da história***:* ensaios de teoria e metodologia. Rio de janeiro: Campus, 1997.

SOUZA, Andreia Costa. **Ensino de História e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia**. – PA. Dissertação de mestrado profissional, Universidade Federal de Tocantins / Araguaína, TO, 2020.

VELOSO, Roberta Marcelino. **Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no ensino de História**. Dissertação de mestrado profissional – Universidade Estadual de Campinas. – Campinas, SP: 2018

Legislação

Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**.**

Documentos

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CEPPIR, INEP. Brasília, 2004.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 6º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

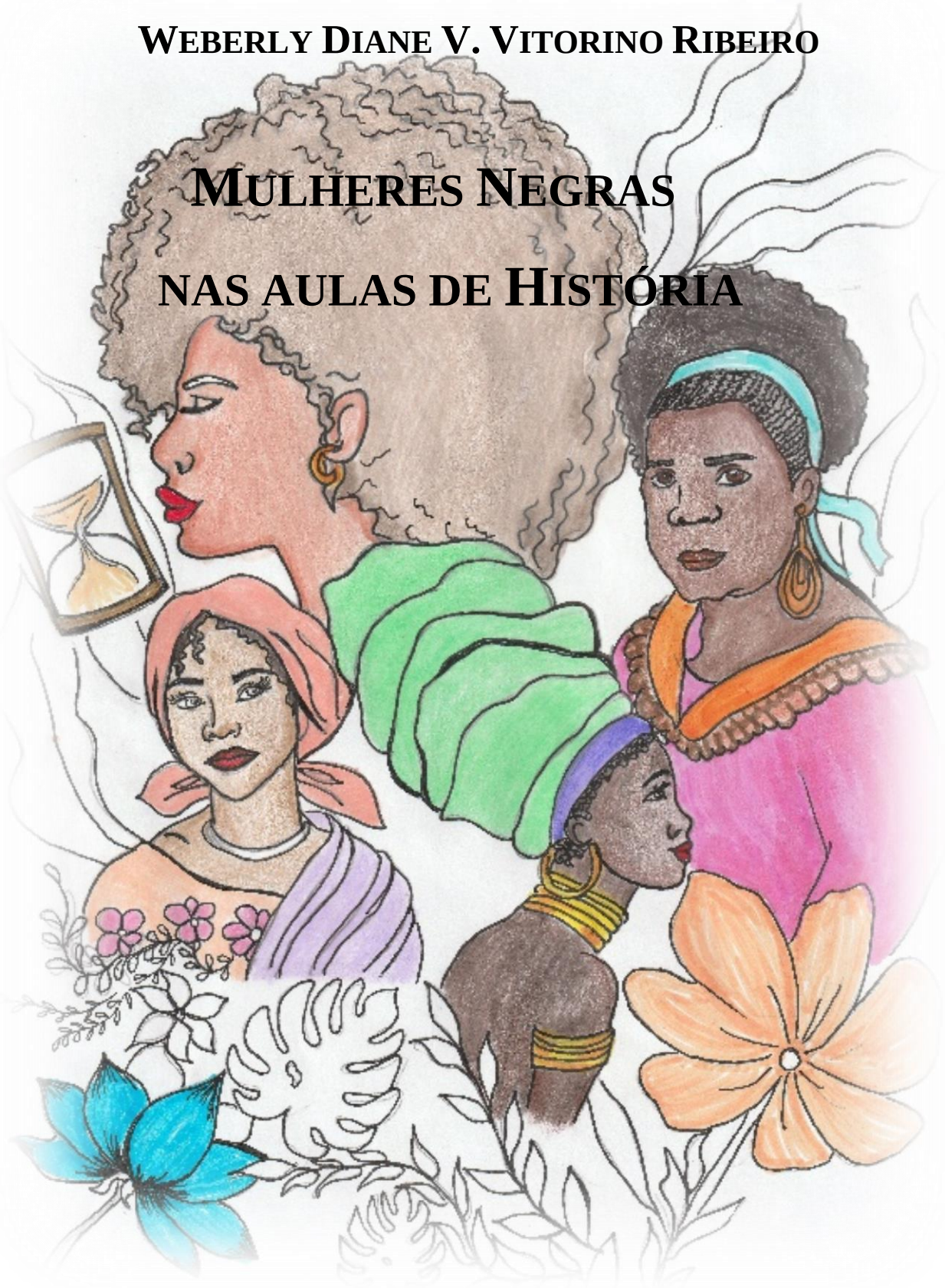
BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 7º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 8º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo**. História sociedade e cidadania**, 9º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

WEBERLY DIANE V. VITORINO RIBEIRO

MULHERES NEGRAS NAS AULAS DE HISTÓRIA



WEBERLY DIANE V. VITORINO RIBEIRO



MULHERES NEGRAS

NAS AULAS DE HISTÓRIA

GUIA DIDÁTICO

MANUAL DO PROFESSOR

RIBEIRO, Weberly Diane Vieira Vitorino. **Mulheres Negras no Ensino de História**. 2022. p.40. Guia Didático elaborado como resultado do Produto pedagógico da dissertação de mestrado profissional em Esnino de História ProfHistória – da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sob orientação da Prof. Dra. Fernanda Martins da Silva.

Imagens produzidas por weberly diane vieira vitorino ribeiro

Capa e diagramação: Weberly D. V. V. Ribeiro e Fernanda M. da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
OBJETOS DE APRENDIZAGEM.....	09
OS REINOS AFRICANOS E OS GOVERNOS DA CANDACES E FARAÓS.....	12
CANDACE AMANISHAKETO.....	13
CANDACE AMANITORE.....	15
RAINHA HATSHEOSUT.....	17
AMINA: A RAINHA GUERREIRA.....	21
SÉTIMO ANO / PERÍODO TRÁFICO TRANSATLÂNTICO.....	24
PASCOA VIEIRA DIANTE DA INQUISIÇÃO.....	25
RESISTENCIA DE CAETANA.....	29
OITAVO ANO / BRASIL NO SÉCULO XIX.....	31
EMÍLIA DO PATROCÍNIO.....	32
CATARINA MINA.....	34
NONO ANO / PERÍODO DA DITADURA MILITAR.....	37
CAROLINA MARIA DE JESUS.....	37
ANTONIETA DE BARROS.....	40
SUGESTÃO DE ATIVIDADES.....	44
ATIVIDADE 1.....	45
ATIVIDADE 2.....	46
ATIVIDADE 3.....	48
MAPA MENTA.....	49
FILMES COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA	51
CANAIS DO YOUTUBE	55
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	56

Apresentação

Ensinar História nos dias recentes como evidenciou Circe Bittencourt (2018), tem sido um desafio apresentado por vários professores de História. As mudanças curriculares, as transformações sociais e culturais também influenciam as propostas metodológicas e estratégias que esses profissionais precisam estabelecer para alcançar os objetivos de aprendizagem almejado.

Nesse sentido, o desafio refere-se a principalmente propor e colocar em prática um ensino mais inclusivo que possibilite a inserção de sujeitos historicamente marginalizados da historiografia e do ensino de História. A história de mulheres negras nos manuais didáticos, não só esteve reduzida, como também com representações equivocadas e limitadas a papéis estereotipados. A partir dessas observações, a proposta deste material é a produção um guia didático que possibilite auxiliar professores a incorporar nos conteúdos programáticos, a história de mulheres negras que viveram nos períodos históricos abordados no conteúdo estudado.

O guia didático será composto por biografias de mulheres negras, assim como sugestões de atividades. Essas atividades foram pensadas a partir de uma perspectiva mais ampla, que serão realizadas com fontes. Ou seja, propõe-se atividades que trabalhem com diferentes recursos, como filmes, imagens e texto.

Para inserir as biografias selecionadas para este material, abordaremos a partir dos objetos de conhecimento propostos pela BNCC. Assim, no planejamento dos professores a história e biografias dessas mulheres podem ser inclusas de maneira fluida no cotidiano de sala de aula.

A partir da dissertação, foi possível observar que os manuais didáticos que abordam em maior número as experiencias femininas negras foram os livros dos sextos e sétimos anos. Nos materiais direcionados aos oitavos e nonos anos,

geralmente não há quase nenhuma referência a participação histórica de mulheres negras em acontecimentos considerados importantes no Brasil e no mundo.

Os livros dessas séries observadas, focam as narrativas a história política e econômica, e nessas abordagens apenas as participações de homens são inseridas nos manuais didáticos.

Foi necessário, no entanto, estabelecer critérios e limites de biografias que foram incluídas nesse guia didático, visto que a ideia é não apenas inserir as biografias no material, mas orientar e propor sugestões que como os professores podem incluir essas narrativas em atividades com os estudantes. Para as biografias serão utilizadas algumas dissertações, e o livro da autora Lilia Schwartz, e o livro da Djamila Ribeiro, “quem tem medo do feminismo negro”. As propostas de atividades, também foram idealizadas a partir das perspectivas teóricas do feminismo negro. O produto é composto por ilustrações de produção própria, inspiradas e adaptadas a partir de algumas imagens disponíveis na internet, dissertações e livros.

Introdução:

Para início de conversa te convido professora(o) a compreender primeiro alguns conceitos e métodos que são de fundamental importância quando o assunto é cultura afro-brasileira.

Para compreendermos a importância de inserir a história de mulheres negras no ensino de História, é necessário compreender os aspectos culturais e sociais, que de certa forma estabeleceram papeis e espaços determinados a elas, inclusive ignorando a pluralidade das ações e práticas femininas.

O racismo é uma das problemáticas que se perpetua na sociedade brasileira assim como o machismo que mantem as narrativas históricas sobre mulheres escassas nos manuais didáticos. como salienta MUNANGA (2006), o abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade, entre negros e brancos, que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista.

As consequências do racismo institucional e estrutural, além da desigualdade social, se estende também a falta de representatividade em diversos meios, assim como as representações estereotipadas dos grupos raciais historicamente marginalizados.

Os poucos papeis atribuído a esse grupo étnico racial na mídia, nos meios de comunicação ou nos manuais didáticos, são limitados a personagens em contexto de escravização, serviços subalternos, criminalidade, hiper sexualização, dentre outros que colaboram para o fortalecimento de estereótipos e preconceitos.

quando questionamos sobre o apagamento da História de mulheres negras nesses materiais. É possível perceber que a história dessas mulheres ainda precisa ganhar maior destaque no ensino de História, e mesmo que a legislação 10639/03 tenha possibilitado a inclusão da história de sujeitos negros, as reflexões sobre as práticas pedagógicas, manuais didáticos dentre outros recursos, precisam

questionar as maneiras como essa abordagem tem sido inserida em sala de aula. Reconhecemos que o manual didático investigado, apresentou discussões e atividades que possibilitariam a inclusão de temáticas importantes, em que podemos verificar atividades que incentivavam o questionamento e a problematização, isso foi perceptível quando referia-se à história do continente africano e sobre a cultura afrodescendente, no entanto, em relação a participação feminina negra, ficaram algumas lacunas.

Dessa forma, a partir da pesquisa e investigação dos manuais didáticos do ensino fundamental, percebemos que foi necessário produzir um material que colaborasse com o trabalho dos professores em sala de aula, referente a possibilidade de incluir a História de mulheres negras.

Com tudo, o presente Guia didático tem como proposta apresentar história biográficas de mulheres negras que tiveram múltiplas experiencias históricas, além de um orientativo para auxiliar o trabalho do professor para incluir a história dessas mulheres no conteúdo programático, como sugestão de filmes e atividades e livros. Essa proposta tem como fundamental proposito, ampliar a representatividade negra no ensino de História.

Objetos de aprendizagem

Os objetos de aprendizagem selecionados, terão a inclusão de duas biografias para os sextos anos, duas para os sétimos anos e duas para o oitavo e duas para o nono ano. Os objetos selecionados em cada turma são:

6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
• **A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.** • **Lógicas de organização política**	• **Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)** • **As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias**

7 º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
• **Lógicas comerciais e mercantis da modernidade** • **O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias**	• **A escravidão moderna e o tráfico de escravizados** • **Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial**

8 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
• O Brasil no século XIX • Configurações do mundo no século XIX • O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	• Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo • Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX • Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baiana

9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
• O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX • Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 • A história recente	• Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira • A questão da violência contra populações marginalizadas • A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos • Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

Habilidades e competências:

6º ano

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

7º ano

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas

(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI

8º ano

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia

9º ano

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. Anarquismo e protagonismo feminino.

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

Sexto ano/ período da antiguidade clássica

Rainhas africanas

Os títulos de Candaces na cultura do reino de Kush, era considerado um importante papel de participação ativa feminina na história da África. Essas mulheres africanas desempenharam funções como conselheiras de seus maridos, filhos e chegaram a assumir cargos políticos. Ao longo da história desses reinos da antiguidade, existiram muitas Candaces, que participaram ativamente do desenvolvimento de seus reinos, atuando efetivamente nos processos de urbanização, fortalecimento da economia e sobretudo na liderança do exército. A história dessas mulheres são fundamentais para ser abordadas nas aulas de história, considerando a importância da representatividade, assim, buscando construir um ensino mais significativo para as alunas e alunos, através da história africana. Nesse sentido, focaremos na História da rainha Amanishakheto e Amenirenas, mas é possível encontrar a história de diversas outras rainhas africanas no livro da autora

[8]Rainha Amanishakheto

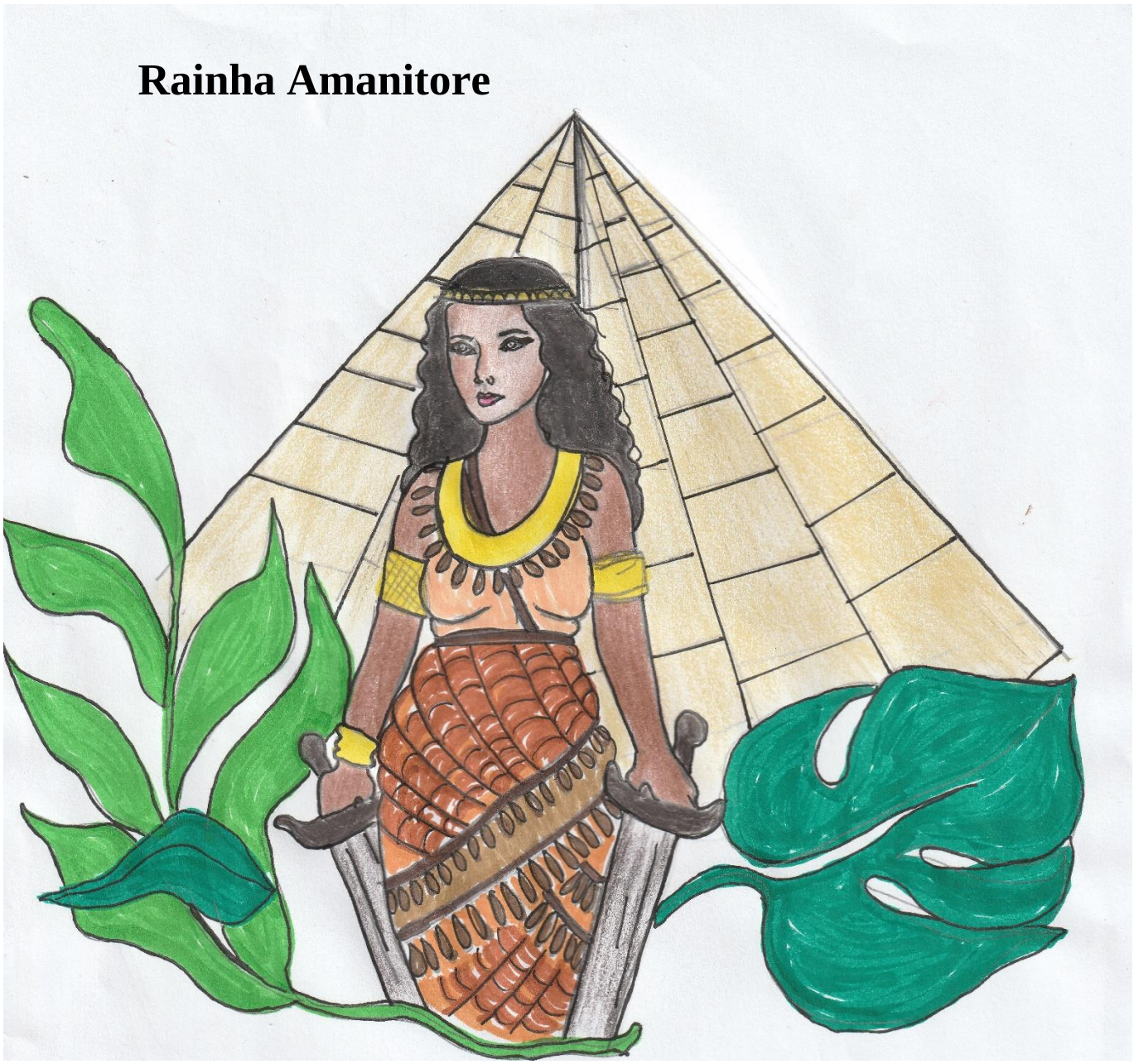


[8] Como podemos observar nas ilustrações desse material, as rainhas estão representadas com vários acessórios e adornos, sejam as coroas ou turbantes, e até joias. Esses elementos tinham simbolismos e significados diferentes em várias culturas. Aqui buscamos demonstrar que suas coroas demonstram poder, pois era um objeto usado por reis e rainhas, e os adereços como brincos pulseiras, colares, que tem a intenção de ressaltar a feminilidade daquelas mulheres.

A candace Amanishakheto foi uma importante soberana que viveu no ano 10 a.c até o ano 1. a.c, que governou de maneira independente o reino de Kush. De acordo as fontes materiais encontradas nos templos, estelas e inscrições, ela era uma rainha abençoada pelos deuses, assumiu o poder após a morte de sua mãe. As representações demonstram a riqueza de do seu reino e a prosperidade de seu reinado. Segundo as informações encontradas nas ruinas, e em sua tumba, essa Candace foi uma rainha poderosa, que além de ter desempenhado um grandioso reinado, também teve participação ativa no comendo do exército. Apesar de ser uma mulher poderosa e que precisava se apresentar de forma mais ativa, também era muito vaidosa.

Amanishakheto, participou da liderança do exército e enfrentou as tropas romanas, sobre o seu comando militar derrotou as tropas de Cesar Augusto. De acordo aos relatos dos romanos, descreviam sendo uma mulher feroz e masculinizada, entretanto os objetos encontrados em sua tumba como por exemplo óleos de massagem, demonstravam uma outra versão dessa rainha, demonstrando sua vaidade e feminilidade.

A Candace ao participar das batalhas no exército estabelecia estratégias de combate, o que colaborava nas vitorias sobre seus oponentes. Além da força e poder, desempenhavam acordos diplomáticos. Na sua pirâmide foram encontrada sua coleção de joias, o que demonstrava sua riqueza.



Amanitore foi outra poderosa rainha africana que governou o reino de Meróe, viveu do ano 1 A.C a 50 D.C[9]. De acordo as fontes materiais, esse reino teve o Ápice de desenvolvimento durante seu governo. Essa rainha se dedicou a construção de grandiosas obras públicas, como por exemplo, templos luxuosos,

[9] Na representação de Amanitore buscamos apresentar a imagem de uma mulher ativa na construção de seu reinado, tanto nas construções dos monumentos, pirâmides, templos, quanto na atuação militar. Consideramos importante destacar essas características em sala de aula e a imagem colabora para direcionar um olhar mais atento e crítico, reforçando uma outra visão das mulheres negras na História que não seja apenas como mulheres escravizadas em situação de sofrimento. A partir dessa compreensão, sugerimos que os professores incentivem seus alunos, principalmente dos sextos e sétimos anos, a elaborar desenhos de mulheres negras diferente dos estereótipos presentes em algumas produções didáticas. Assim, constituindo um aprendizado sobre essas mulheres para além do período de escravidão, ilustrando elas em outras posições sociais.

grandes reservatórios de água, poços dentre as diversas edificações. De acordo as incriçoes, que são as fontes em que se encontram informações sobre essa rainha, ela aparece ao lado de seu marido chamado Natakamani.

De acordo ao livro “poderosas rainhas africanas”, a autora salienta que a rainha Amanitore aparece nas representações como sendo “filha de Rá” e também senhora de suas terras.

Nas fontes ela é representada ao lado de seu esposo, as duas imagens estão do mesmo tamanho e os dois estão com uma espada em punho portando os ´símbolos de prestígios, o que demonstra em certa medida a equidade de autoridade entre homens e mulheres naquele contexto.

Uma curiosidade em relação as representações das Candaces, é que elas eram representadas com corpos mais maiores, salientes, o que demonstrava riqueza, vitalidade e capacidade de alimentar seu povo. Essas mulheres Candaces como a Amanitore, governavam o Estado de forma ativa,
conduzindo o exército, desempenhavam o papel de desenvolver a economia a arte, arquitetura, e foram responsáveis pelo crescimento cultural e econômico de grandes impérios da antiguidade. Aminatore assumiu também funções sacerdotais, juntamente com seu marido. Aminatore tem uma pirâmide localizada no norte de Meroe.
Essa foi mais uma das poderosas rainhas que governaram o reino de Kush e participou ativamente do desenvolvimento de seu reino ao lado de seu marido. Alguns textos relatam que essa rainha era filha da Candace Amanishakheto.

Rainha Hatsheosut



A rainha Hatsheosut assumiu ao cargo de faraó no Egito antigo. Segundo o livro de Mariana Fonseca “poderosas rainhas africanas”, Hatsheosut se tornou a sucessora de pai após sua morte, foi aclamada como filha do deus sol, pois na cultura egípcia, o faraó era visto como a representação divina.

Hatsheosut nasceu por volta de 1500 a. C, ela era a filha considerada legítima do faraó Tutmes I. Após a morte de Tutmes I, quando Hatsheosut tinha aproximadamente 12 a 13 anos ela se casou com seu meio irmão Tutmes II, que era filho de seu pai com sua segunda esposa. Na cultura do Egito antigo, era comum o casamento entre membros da própria família, pois havia a ideia de manter a pureza do sague real.

Ela governou o Egito durante anos ao lado de seu esposo, sendo uma co-governante, com Tutmes II, teve uma filha chamada Neferuri, e o único filho homem de seu esposo era com uma concubina, o que determinava que seu filho não fosse considerado legitimo para assumir o cargo de faraó futuramente. Assim, a rainha Hatsheosut reivindicou para si o cargo de faraó, e teve apoio de aliados do seu governo.

A rainha assumiu o trono, e acendeu principalmente por carregar a linhagem sanguínea e também por ter uma compreensão da religiosidade, assim foi vista como uma sábia representante dos deuses.

Hatsheosut, assumiu o governo de um “lugar” que antes era dominado pelos homens, e em dados momentos utilizou de barba falsa, pois naquele período simbolizava poder. por isso é comum perceber algumas representações arqueológica como estatuas de Hatsheosut com barba.



[10]o antigo Egito até Hatsheosut assumir o cargo de faraó, o Egito foi governado por mais de mil anos por homens. Mas, assim que a rainha se tronou faraó, iniciou-se um dos governos mais marcantes e extraordinários até então. Hatsheosut governou durante 2 décadas. Sob seu domínio foram construídos templos dedicados aos deuses, ordenou a construção também de monumentos, estradas, estatuas. Houve também sucesso na defesa militar e no desenvolvimento de seu reino. Ao contrário de seu falecido marido, que não deixou grandes feitos quando governou o Egito, a rainha reinou de forma lendária, e seu governo foi considerado um dos que mais desenvolveu o Egito.

[10] Nessa imagem os professores podem inserir um diálogo sobre a importância de Hatsheosut no desenvolvimento urbano do seu reino. Nessa representação observamos um destaque a um templo construído durante o governo da rainha Hatsheosut, é interessante inserir o patrimônio cultural africano, pois no imaginário popular ainda rementem as grandes construções, patrimônio ou civilizações, apenas referentes aos impérios europeus.

Sua estratégia de governo foi em desenvolver o Egito economicamente, focou nos territórios que já estava sob seu domínio em vez de conquistar mais territórios, isso foi um dos aspectos que diferenciava seu governo de seus antecessores. Ela também foi responsável por uma grande viagem comercial. Montou uma equipe de viajantes que tinham como missão trazer riquezas para seu reino, além de acordos comerciais com outras regiões. A expedição retornou, trazendo marfim, ouro e mirra.

Após 22 longos anos de governo e após ter realizado diversas construções dedicadas aos deuses, e de ter desenvolvido o Egito economicamente, a rainha Hatsheosut morreu em 1448 a.c. há algumas especulações em relação ao que teria causado a sua morte, uma delas é que a rainha utilizava um produto toxico em sua pele, para tratar uma doença crônica.

O sucessor do trono, após a morte de Hatsheosut foi Tutmes III, filho de Tutmes II, que naquele contexto tinha idade para assumir o cargo de faraó. Ele, no entanto, assim que tomou o poder, buscou de toda forma apagar os feitos da rainha Hatshosut, pois, queria erradicar sua memória, ele foi responsável pelo apagamento de várias inscrições que se referiam ao governo da rainha. Tentou destruir templos e monumentos que ela havia inaugurado, mas mesmo com todas as tentativas, os feitos de Hatsheosut foram mantidos.

Em 2006 uma equipe de arqueólogos encontrou uma múmia desconhecida, e buscaram descobrir sua identidade, após encaixarem um dente molar com o nome de Hatsheosut, na múmia, o dente encaixou perfeitamente, com uma análise computadorizada foi confirmada que era a múmia da rainha, além de mostrar também a causa de sua morte e a idade em que a rainha morreu.

Com a História da rainha Hatsheosut, percebemos que muitas rainhas africanas foram fundamentais para o desenvolvimento de seus reinos, e no Egito antigo não houveram apenas homens no cargo de faraó. Apesar disso, é comum

observarmos nos livros de história dos sextos anos do ensino fundamental, apenas serem referenciados os faraós, e em alguns poucos materiais referencias sobre a rainha Cleópatra. Mas além, da Cleópatra, haviam outras rainhas que assumiram o governo do Egito como Faraós, que merecem serem lembradas, pois suas histórias são impressionantes.

Esta e outras histórias das rainhas na antiguidade foram pesquisadas em site, vídeos, e no livro de Mariana Fonseca "poderosas rainhas africanas". Se a(o) professora(o) tiver interesse em conhecer outras personalidades históricas da África, o material está disponível para a venda na amazon Kindle. Os sites e os links das fontes utilizadas estão logo abaixo. [11]

Disponível em: Hatshepsut - A rainha faraó (memphistours.com)

Disponível em: (3) A MAIOR FARAÓ MULHER DO EGITO - HATSHEPSUT - YouTube

[11] As Histórias presentes nesse material, podem ser utilizadas nas turmas dos 6 ao 9 ano. As rainhas africanas são importantes referencias para abordar as dinâmicas de poder e governo na antiguidade. Nesse material temos a referência de três rainhas africanas que ocuparam em diferentes épocas e contextos o cargo de poder máximo, sendo faraós, Candace e Rainha. Nas aulas, o primeiro passo é inserir a história de suas experiencias, como se tornaram rainhas, e quais foram os desafios enfrentados por elas. É possível que as (os) professores reforcem os obstáculos que muitas dessas mulheres enfrentaram, visto que naquele período, as mulheres já enfrentavam o preconceito de gênero. Em um segundo momento da aula, é importante elaborar atividades e discussões que questionem as poucas ou nenhuma alusão a história dessas e outras mulheres africanas no livro didático ou nos meios de comunicação. Como sugestão de atividade, propor aos alunos a produção de desenhos referentes as mulheres abordadas no produto. Orientando os estudantes a elaborarem suas ilustrações evitando reproduzir estereótipos de gênero, buscando nas imagens ressaltar as realizações, as obras e atuação política das rainhas africanas. Além disso, a partir dos desenhos, sugerir aos estudantes que pesquisem os significados dos adornos e as coroas utilizadas pelas rainhas.
Como podemos observar nas ilustrações desse material, as rainhas estão representadas com vários acessórios e adornos, sejam as coroas ou turbantes, e até joias. Esses elementos tinham simbolismos e significados diferentes em varias culturas. Aqui buscamos demonstrar que suas coroas demonstram poder, pois era um objeto usado por reis e rainhas, e os adereços como brincos pulseiras, colares, que tem a intenção de ressaltar a feminilidade daquelas mulheres.

AMINA: a rainha guerreira



De acordo algumas fontes, a rainha Amina nasceu e viveu aproximadamente no século XVI, no reino de Zazzau, que estava localizado na região onde hoje é a Nigéria. De acordo a autora Marilia Fonseca (2021), este território era privilegiado por estar no centro de rotas comerciais.

Seu pai foi declarado rei em 1556, então Amina se tornou princesa, o que lhe concedia herdar o trono de Zazau. Desde criança, foi orientada por sua avó sobre assuntos políticos, Marka, sua avó era responsável pela sua criação e foi a primeira a perceber as habilidades e interesses de Amina guerra. suas habilidades como guerreira fizeram seu pai a fazer dela uma princesa e possível sucessora ao trono, com o tempo, Zazzau se tornou um reino forte.



O rei tinha além de Amina, sendo a mais velha, e Zaria a filha menor. Segundo a tradição dos reinos africanos, o sucessor do trono deveria ser o primeiro filho homem, que se tornaria um Madaki, um Madaki era um chefe que comandavam as forças armadas, como o rei só teve um filho homem muito tempo depois, Amina se tornou rainha e Madaki, assim ela tinha as duas funções.

Durante seu governo no reino de Zazzau, obteve uma estratégia expansionista, conquistando novos territórios com seu poderoso exército. Nas terras e povos conquistados, Amina estabelecia uma relação de benefícios mútuos

com seus súditos, ao qual oferecia proteção. Durante as batalhas, obteve inúmeras vitórias, o que a tornou uma das guerreiras mais habilidosas e poderosa.

Durante seu reinado foi responsável por algumas construções intensificando o desenvolvimento urbano, uma e suas construções foi uma imensa muralha. A largura da muralha demonstrava a capacidade do governante, e este muro tinha como objetivo a proteção de seu povo.

Além dos muros, foram construídos por Amina, poços, para que a população tivesse acesso a água, dessa forma ela também era vista como uma rainha que não estava centrada apenas na guerra, mas também melhorar a vida de pessoas que viviam nas regiões mais distantes como, sítios e vilarejos.

O reinado de Amina chegou ao fim em uma de suas batalhas em que foi morta durante a guerra. mas ficou memória publica nigeriana.

Na historiografia há teorias que questionam a existência de Amina, apontando como sendo um mito, outras versões demonstram que há fontes que comprovam sua existência. Entretanto, mesmo com a teoria de que ela na tenha existido, esta rainha ficou conhecida por ter sido uma importante líder militar, inspirando a criação de filmes, histórias, séries e livro.

Disponível em: Amina: A rainha guerreira de Zazzau | História de África - Raízes Africanas | DW | 13.03.2020

Sétimo Ano / Período tráfico transatlântico

O período Histórico referente ao processo de escravização e comércio de escravo pelo atlântico, é um dos conteúdos presente nas turmas de sétimo e oitavos anos, assim, abordar a histórias das várias mulheres que viveram nesse contexto é fundamental para ampliar as concepções sobre a escravidão. Abordando principalmente as múltiplas funções que mulheres negras escravizadas ou libertas desempenhavam, quais eram suas experiencias, formas de resistência e o que almejavam para suas vidas. Dessa forma, está presente nesse material, a história de mulheres que viveram naquele contexto do século XVI e século XVIII, duas experiencias que evidencia a complexidade da resistência daquelas mulheres, que mesmo em um sistema que era totalmente desfavorável em respeitar suas decisões, não desistiram em buscar alternativas para serem “ouvidas”.

[12]Pascoa Vieira Diante Da Inquisição



[12] É possível perceber que em todas as imagens há detalhes como, brincos, colares, maquiagem, flores, penteados, tranças, turbantes. Esses elementos buscam trazer a feminilidade e humanização dessas mulheres. Isso por que um dos estereótipos de gênero e raça, que se perpetuou sobre as mulheres negras que foram escravizadas, era que foram mulheres masculinizadas, pelo fato de que muitas dessas cativas eram forçadas a realizar o mesmo trabalho que homens faziam. Dessa forma, na história recente, podemos identificar que esse discurso ainda entoa na cultura brasileira, essa ideia de mulheres negras fortes. Essa visão, acaba por desumanizar essas mulheres e perpetuando a ideia de que são masculinizadas.

O reino de Angola, assim como vários outros reinos africanos foi dominado pelos portugueses no período das navegações. foi nesse reino, entretanto, que nasceu a cativa chamada Pascoa Vieira. A história dessa escravizada é marcada pela acusação e julgamento pela santa inquisição em que foi julgada e condenada pelo “crime” de bigamia.

Pascoa Vieira nasceu em 1959 e era filha de dois escravizados no reino de angola. No ano de 1676 ela se casou com outro cativo, com ele ela teve dois filhos. Enquanto seus filhos ainda eram pequenos, Pascoa Vieira cuidou deles e tinha uma vida relativamente tranquila. Entretanto isso mudou quando seus filhos morreram. Após a morte de suas crianças, ela passou a fugir para encontrar outros indivíduos, e recusava a vida marital.

Os proprietários de escravos buscavam casar seus escravizados entre sí para evitar fugas e para que não se separassem em caso de vendas, esse aspecto estava relacionado as tradições do cristianismo em que os senhores de escravos sujeitavam seus escravizados. No entanto nem sempre isso funcionava como esperado, considerando que havia a resistência de alguns sujeitos que resistiam a essa forma de controle, repressão e domínio do cristianismo. Um dos exemplos é a trajetória de Pascoa Vieira que se recusava a manter o casamento que foi arranjado para ela.

As suas fugas e relacionamentos extraconjugais, desafiavam os costumes e estruturas sociais da época, que segundo os preceitos religiosos, Pascoa Vieira estava cometendo um pecado grave de adultério. Por contrariar as imposições sobre ela, ela foi obrigada a embarcar para a Bahia dentro de um navio negreiro, neste as condições de viagem eram precárias e insalubres, muitos morriam no trajeto, além das mortes outros horrores aconteciam nessas embarcações. Após a chegada em solo brasileiro, Pascoa Vieira estava em um lugar desconhecido, longe de casa, dos amigos, familiares, e novamente estaria sobre o domínio de um senhorio e das repressões religiosas. Naquele período, a

Bahia liderava a economia colonial portuguesa, com lucros que provinham da produção açucareira e da mao-de-obra escravizada.

Pascoa vieira foi vendida como escravizada para Francisco Álvares Távora, se envolveu, no entanto, com o "filho da casa" e também com outro escravizado que vivia na casa chamado Pedro Arda. Pascoa e Pedro Arda passaram a viver "amancebados" e com o intuito de evitar a desmoralização, seu senhor autorizou o casamento dos dois.

Após algum tempo, quando seu senhor acreditava que havia resolvido o problema "moral" casando Pascoa Vieira com Padro Arda, seu filho o informa que está cativa já era casada em angola, e que seu primeiro marido ainda estava vivo. Nesse momento uma das soluções que buscou para evitar ser acusado por crime contra a fé católica, ele vendeu Pedro Arda, a fim de separar o casal, e era seu papel cristão denunciar a escravizada para a inquisição.

Pascoa vieira foi então acusada de Bigamia, deu se início ao processo que buscar provas e testemunhas para confirmar as acusações. Durante o processo seu atual esposo que foi obrigado a se afastar dela, buscava maneiras de provar a inocência de sua esposa, alegando que tinha grande afeição por ela, e que antes da acusação eles viviam uma vida "tranquila".

O caso de Pascoa Vieira chegou ao Santo Ofício, o que fez com que ela fosse novamente arrancada do seu círculo familiar e de seus amigos para ser enviada a outro continente.

Foi presa e obrigada a embarcar novamente em navios em condições precárias, em uma viagem transatlântica longa e perigosa, submetida a fome, o frio, doenças. Chegou finalmente a Lisboa em 1700. La Pascoa permaneceu presa para aguardar seu julgamento, encarcerada, distante de todos que conhecia, longe de seu esposo Pedro Árdua que foi obrigada a se separar.

Seu julgamento aconteceu um ano depois, durante o processo pascoa relatava que seu primeiro casamento ocorreu de maneira confusa e que não entendia a língua ao qual seu casamento foi realizado, também informou não ter sido devidamente educada em relação aos preceitos cristãos, alegando não saber todas as regras da fé católica. Sua pena foi inferior à de outros condenados pela inquisição, acusados pelos crimes de bigamia, no entanto. Faltando seis meses para que pascoa cumprisse totalmente sua pena, foi solicitado sua absolvição, pois foi informado que sua condição física estava bem debilitada, assim era solicitado que ela fosse enviada novamente para a Bahia, para que voltasse para o seu antigo proprietário. Esse pedido de clemencia foi feito por um comissário do Santo Oficio, e foi atendido depois de muita resistência dos representantes da inquisição. Após ser absolvida, muitas perguntas ainda estão sem respostas sobre o que aconteceu com Pascoa Vieira, ainda não se sabe se ela conseguiu retornar a sua família, se conseguiu sobreviver, dentre outros questionamentos sobre o que aconteceu com esta personalidade histórica.

Resistencia da CAETANA



Caetana foi uma mulher escravizada que viveu no Vale da Paraíba em São Paulo, no período oitocentista os escravizados em muitas situações eram obrigados a se casar. Assim como na História de Pascoa Vieira, o casamento entre dois escravizados tinha como objetivos evitar a fuga de cativos, assim como evitar que os homens e mulheres escravizadas(os) se envolvessem e vivessem em concubinato, o que iria contra os preceitos religiosos da época.

Caetana nasceu em uma fazenda chamada Rio Claro, ela já nasceu cativa e é provável que sua mãe tenha chegado ao Brasil como escravizada. Ela nasceu e cresceu nessa fazenda, e em relação aos outros cativos, ela tinha certos

privilégios. Mesmo tendo algumas regalias, essa mulher obrigada a se casar com outro escravizado por seu proprietário. Seu casamento foi realizado contra sua vontade, em 1835, mas mesmo tendo sido forçada a entrar nessa relação, ela lutou por sua "liberdade". Sua trajetória ganha proporção histórica, quando em um ato de resistência, caetana recusa-se a vida conjugal, recusou-se a concretizar o casamento e entrou com um processo civil para anular o casamento, sua solicitação parou nos tribunais.

O primeiro requerimento foi aceito em 1936, e neste ano, quatro meses depois do casamento, a petição da Caetana estava sendo analisado pelo tribunal. Após anos de julgamento, cinco juízes eclesiásticos julgaram o casamento legitimo.

Mesmo com um resultado contrário à sua vontade, a história da Caetana demonstra que mesmo naquele contexto de opressão, muitas mulheres negras escravizadas resistiam buscando controlar suas vidas e seus destino.[13]

[13] A história de Caetana e Pascoa Vieira, demonstram a força e resistência de mulheres que foram escravizadas e obrigadas a se enquadrar na imposição moral da igreja Católica. Ao abordar a história dessas mulheres nas aulas de História, durante as discussões, é necessário que as (os) professores reforcem a importância dessas mulheres e o enfrentamento a um sistema opressor da época, contextualizando que naquele período a imposição do casamento era uma forma de controlar as mulheres, e que ao enfrentarem aquele sistema, Caetana e Pascoa Vieira demonstraram que os escravizados não aceitaram de maneira passiva, decisões que impactariam suas vidas. Como atividade utilizando as imagens, observar alguns elementos que foram colocados nesse material de forma estratégica.

Oitavo ano / Brasil oitocentista

Emília do Patrocínio



Emília do patrocínio foi uma empreendedora que viveu no Rio de janeiro nos anos oitocentistas. Vinda da África, essa africana se tornou uma grande quitandeira, que com o passar do tempo tornou-se uma grande liderança econômica.

Emília foi durante alguns anos escravizada e pertencia a Teodora Maria do patrocínio. Ela comprou sua alforria em 1839, além de sua alforria, também conseguiu alforriar sua filha. Após essa conquista, ela começou a sua trajetória de empreendedora, iniciando como quitandeira, com o sucesso com sua determinação e habilidade, se tornou uma mulher livre, e que faria parte de uma escassa elite de africanos do Rio de Janeiro. Essa elite de africanos eram geralmente, sujeitos que chegaram ao Brasil com escravizados, conquistaram suas alforrias, compraram cativos e passaram então a participar das dinâmicas sociais urbanas.

Emília se casou após ter tido sua alforria com José Soares em 1840, seu esposo era também alforriado e participava das negociações e vendas junto a sua esposa. Com Emília ele teve três filhos. Alguns anos após a união, Emília se tornou viúva. No mesmo ano em que perdeu seu esposo ela entrou na irmandade de santo Elesbão e santa Efigênia, uma importante irmandade negra administrada por africanos.

Catarina Mina



A cidade de São Luís Maranhão era uma movimentada cidade escravista, e em seus portos, inúmeros homens e mulheres africanas(os) desembarcaram trazidos a força nos comércios de escravizados. A partir da diáspora africana, os escravizados chegados no Brasil, buscaram formas de resistir e reconstituir suas trajetórias. O nome de Catharina Mina atualmente é popularmente conhecido nessa região, devido a existência de um dos espaços públicos bem conhecido, ao qual é nomeado como o beco Catharina Mina. Esse beco é composto por uma imensa escadaria, além de conter estabelecimentos comerciais como restaurantes e bares. Mas, quem foi essa mulher que se tornou uma das mais influente comerciante do século XIX?

Catarina Rosa Pereira de Jesus, conhecida por Catarina Mina, era uma africana escravizada que chegou nos portos de São Luiz do Maranhão no século XIX. De acordo a Lilia Schwartz (2021), Catarina exercia o trabalho de quitandeira na região urbana, enquanto ainda era escravizada, nas horas vagas fazia alguns trabalhos com vendas de frutas, verduras dentre outras, para juntar dinheiro o suficiente para comprar sua liberdade. Percebe-se que, mesmo em condição desfavorável, sendo ainda escravidão buscou maneiras para conquistar sua liberdade, o que demonstra que muitos cativos na época não foram sujeitos passivos diante do sistema opressivo.

Catharina Mina se apresentava como uma africana vinda de nação Mina, e católica, tendo sida inserida nos padrões da sociedade daquele período. Desde muito jovem trabalhando arduamente, conquistou enfim sua alforria. Nos centros urbanos, continuou trabalhando, e com o tempo e com suas habilidades de negociação, se tornou uma importante comerciante daquela região onde vivia, na cidade de São Luiz, adquiriu então uma pequena riqueza. Catharina não tinha herdeiros. Ela tinha uma estreita relação com a igreja católica, buscava sempre cumprir os preceitos de sua fé, praticava a caridade anunciando a distribuição de esmolas aos pobres e também beneficiou no seu testamento alguns amigos

próximos. De acordo a documentos como seu testamento é evidenciado que ela era cristã católica. Catarina também deixou bens para alguns de seus escravizados, informações extraídas de seu testamento. Ela se tornara uma comerciante prospera e que demonstrou que soube administrar suas posses assim como as relações e seu legado.

Enfim, a história de Catharina Mina, assim como de outros escravizados que viveram a escravidão nos séculos XVII E XIX, nos demonstram a complexidade das experiencias daqueles sujeitos, é importante salientar nas aulas que a escravidão e todo o sistema de repressão daquele período não impediram que muitos conseguissem resistir lutar por sua liberdade.

Nono ano / Período da ditadura militar

Carolina Maria de Jesus



Carolina Maria de Jesus nasceu no interior de Minas Gerais em 1914, ela era descendente de escravos e vinda de uma família pobre. Segundo Lilia S... ela cursou até o segundo ano do primário. Condicionada a trabalhar desde muito cedo, precisou arrumar formas de aprender, segundo ela seu avô foi sua principal referencia.

Durante sua adolescência precisou acompanhar sua mãe a sucessivas mudanças, e sempre trabalhando em casas de família para ajudar no seu sustento. Na década de 40, decidiu viver na capital paulista onde conseguiu trabalhar de empregada doméstica, mas não apenas como empregada, mas também nas profissões de técnica de enfermagem e artista de circo.

Sua trajetória como escritora iniciaria quando conheceu pela primeira vez uma biblioteca em uma das casas que trabalhava, no entanto logo engravidou e perdeu seu emprego. Após isso precisou se mudar para a favela do Canindé e lá teve três filhos. Criando seus filhos sozinha, passou por diversas dificuldades, até que em 1955, começou escrever em alguns cadernos suas reflexões e pensamentos. Trabalhava recolhendo lixo e lá encontrou essa caderneta ao qual escrevia seus “desabafos”.

Em 1958, com a ocorrência de um conflito entre moradores, o jornalista Audálio Dantas, precisou ir até a favela para cobrir a reportagem que investigava essa desavença, e lá conheceu as anotações de Carolina Maria de Jesus e ficou impressionado. O jornalista publicou então esses escritos na folha da noite e teve uma surpreendente repercussão. Com o sucesso da publicação logo as anotações de Carolina foram publicadas em forma de livro em 1960 com o título de *“Quarto de despejo: Diário de uma favelada”.*

O livro, no entanto, teve uma enorme repercussão e considerado como sucesso de vendas, Carolina recebia ao equivalente 10% do lucro, e além de ser vendido no Brasil, também foi vendido em 40 países. Com os recursos conquistado com a venda desse livro, ela conseguiu comprar uma casa em um

bairro de classe média. Durante alguns anos ela tentou publicar outros livros, mas que não teve o mesmo sucesso que o primeiro teve, o livro com o título Casa de alvenaria: Diário de uma ex-favelada, não foi bem recepcionado pelos leitores. Infelizmente a vida de Carolina não teve as mudanças esperadas, pois passou por diversas situações de preconceitos e racismo, o que fez com que ela passasse o resto da vida morando em uma chácara isolada.

Fotografia de Carolina Maria de Jesus

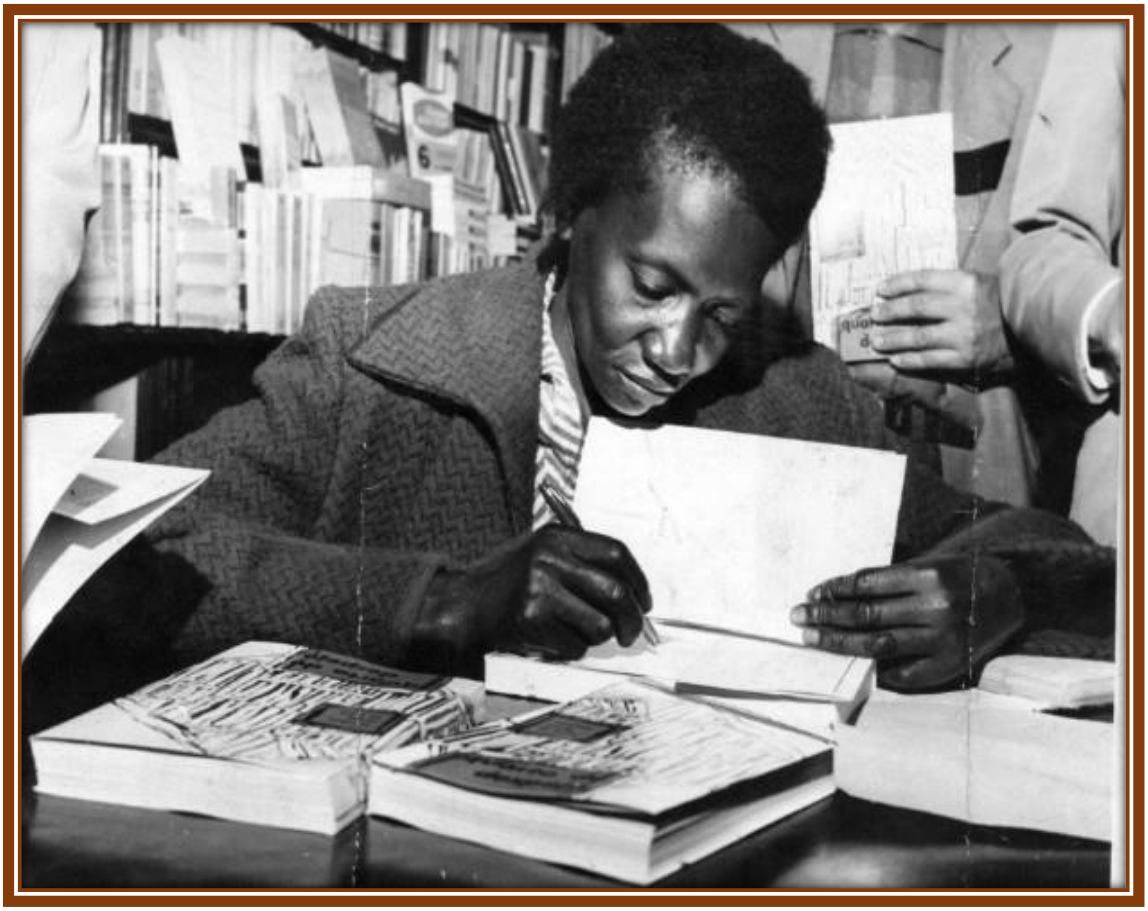


Imagem disponível em: A Mulher Que Venceu Jorge Amado – Carolina Maria de Jesus (saopauloinfoco.com.br)

Nono ano / Era Vargas

Antonieta de Barros



Antonieta de Barros foi uma importante educadora, escritora e parlamentar que participou na década de 30 das discussões sobre o voto feminino. Ela nasceu em Florianópolis em 1901, ela foi criada apenas por sua mãe, que trabalhava como doméstica, aos cinco anos Antonieta havia sido alfabetizada em uma escola particular, aos 17 anos começou a estudar na escola. Sua dedicação foi direcionada a área da educação e em 1922 conseguiu criar e regularizar um curso primário. Enquanto administrava e dava aulas nesse curso, Antonieta ingressou no jornalismo e na vida política. Durante anos ministrou aulas nas escolas tradicionais como professora, e se destacou na política nos anos de 1920 até 1940.

Com sua atuação ativa na carreira política, Antonieta conseguiu ingressar na carreira parlamentar, foi eleita em 1934, deputada estadual de Santa Catarina. Durante os anos em que esteve no cargo, foram pioneiras nas discussões relacionadas a educação, evidentemente que nos anos em que esteve na vida política, passou por situações de discriminação e racismo, pois, o contexto social e histórico em que vivia Antonieta, não incluía sujeitos socialmente marginalizados nos setores públicos, sobretudo as mulheres, que conquistaram o direito ao voto apenas em 1932, e mesmo assim com diversas restrições.

Antonieta também escreveu crônicas para vários periódicos, além disso fundou alguns como A *semana* e *Villa Ilhoa*. Escreveu também para Folha acadêmica e O idealista. Como defensora da educação, foi uma importante ativista, e defendia sobretudo o direito de as mulheres ingressarem na educação superior. Antonieta faleceu com 52 anos, devido a complicações na saúde, entretanto após sua morte, sua trajetória e luta foi reconhecida, e ela homenageada com a medalha de mérito “Antonieta de Barros”.

Fotografias de Antonieta de Barros



MULHERES NEGRAS E HISTÓRICAS



As biografias escolhidas inseridas neste material, foram as histórias de mulheres africanas e afro-brasileiras que tiveram suas participações nos processos históricos estudados no ensino fundamental, mas quase não são lembradas no ensino de história. No entanto, existem outras historiografias e vivencias que podem ser abordadas nas aulas de história a partir das fontes históricas que podem ser incluídas.





Assim, nesse material como já foi mencionado anteriormente, também é composto por sugestões de atividades e sugestão de como trabalhar a história dessas mulheres negras utilizando outros materiais, como por exemplo, a música, filmes e imagens. Nas páginas seguintes, estão dicas de sites, fontes, além de atividades que as(os) professores podem utilizar em suas aulas.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES



Atividade: 1

A professora(o), propomos que inicie o conteúdo sobre o reino de Kush e Egito antigo a partir das histórias das rainhas africanas.

Observe o texto ao lado e responda

1- Cite três nomes de rainhas africanas que viveram no período da antiguidade clássica.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2- Quais papeis as mulheres podiam assumir em algumas sociedades da África na antiguidade clássica.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Mulheres nos reinos antigos

Durante o período conhecido como antiguidade clássica, houveram diversos reinos e impérios que foram governados por reis e rainhas.

No continente africano, as mulheres assumiam variados papéis dentro dessas sociedades e culturas. Havia um "respeito" pela figura feminina que participava ativamente das tomadas de decisão nesses reinos.

Além da figura materna que era vista como "sagrada" elas também podiam assumir o cargo mais alto do governo, em que podiam se tornar rainhas e chefes militares. Militarmente, tinham grandes estratégias e sagacidade para derrotar seus oponentes.

ATIVIDADE: 2

RAINHAS AFRICANAS

Nesta atividade, a ideia é utilizar as imagens como fonte para dialogar com os estudantes.



Represençao da rainha Amanirena na cultura material

O que é representação?

_____

_____

_____

Descreva o que é possível analisar nessas imagens?

_____

_____

_____

_____

ATIVIDADE: 03 – SEQUENCIA DIDÁTICA

PROPOSTA DE ATIVIDADE:
PRODUÇÃO DE HQs

A História de Pascoa Vieira representada nas HQs

Esta é uma proposta para os professores e professoras trabalharem em sala de aula com os estudantes. A ideia é que solicite aos alunos que produzam uma História em quadrinhos utilizando a História de Pascoa Vieira.

1- O primeiro passo dessa proposta de aula é apresentar a História e Biografia dessa personalidade Histórica, contextualizando o contexto histórico em que ela viveu e foi julgada pela Santa Inquisição.
2- Na sequência, solicitar que os estudantes escolham e destaquem em qual parte da História irão retratar na sua atividade.
3- Em seguida informar e explicar aos alunos os aspectos que caracterizam uma história em quadrinhos. Nessa etapa e atividade é uma possibilidade de elaborar um trabalho interdisciplinar, juntamente com a professora ou professor de Língua Portuguesa.
4- Para a realização da atividade, pedir aos estudantes para utilizarem réguas, lápis de cor, caneta ou lápis de escrever e demais materiais necessários para fazerem essa atividade.

Durante a atividade auxiliar os alunos em relação aos aspectos da época em que Pascoa Vieira viveu, se atentando para que no desenho apresente as características do período histórico retratado.

ATIVIDADE 04 – MAPA MENTAL

Mulheres negras na ciência

Quem foi Katherine Johnson, a cientista negra na NASA?

Katherine Johnson foi uma matemática que trabalhou na NASA e forneceu dados para uma missão espacial que levou o astronauta John Glenn ao espaço.
Durante o período que trabalhou na NASA, foi segregada e excluída, mas mesmo com todas as Adversidades, continuou seu propósito, e se tornou uma das cientistas negras que participou do evento histórico super importante para a humanidade.





Quando era criança Katherine sempre foi fascinada pelos números, era considerada pelos seus professores uma das alunas mais promissoras, seu pai era carpinteira e sua mãe uma ex-professora, e desde cedo, ensinavam a Katherine a importância da educação e do conhecimento.



Quando tinha 34 anos, ela se candidatou para conseguir um emprego na NASA, que naquela época chamava-se NACA (Unidade de Computação da Área Oeste). Naquele período os trabalhadores de alguns setores chamavam-se de computadores e a Katherine fazia parte dessa equipe de computadores, responsáveis por estabelecer cálculos precisos. mesmo com sua função importantíssima, Katherine e outras trabalhadoras trabalhavam segregadas, sendo discriminadas e invisibilizada. Em 2015, aos 97 anos finalmente foi reconhecida e recebeu do ex-presidente. Barack Obama, a medalha presidencial da liberdade, considerada uma condecoração mais importante dos EUA

A História da Katherine Johnson pode ser incluída nas aulas em que o conteúdo aborde o período da Guerra Fria. Foram anos do conflito entre URSS e EUA, e nesse contexto houve inúmeros acontecimentos que é interessante apresentar para os estudantes.

O mapa mental presente nesse material, pode ser impresso e utilizado juntamente com o filme "Estrelas além do tempo" que abordam a trajetória de três mulheres negras que trabalharam na NASA durante a corrida espacial.

Um questionamento importante de dialogar com os estudantes, é observar os desafios que mulheres enfrentavam em uma esfera social dominado por homens, que até o tempo presente ainda é muito machista, que é o meio científico nas áreas da matemática e engenharia.

É possível a partir da história dessas mulheres estabelecer um diálogo sobre as permanências e mudanças de questões sociais historicamente constituídas.

Filmes como proposta pedagógica

A proposta de se utilizar as fontes cinematográficas no ensino de História, foram e é uma alternativa para ampliar as possibilidades de interpretação, reflexão e incluir múltiplos aspectos a serem debatidos em sala de aula. No entanto, como quaisquer outras fontes é necessário compreender que os filmes são uma representação, dessa forma aborda um fragmento, e é constituído a partir da perspectiva dos diretores, produtores e toda equipe por trás da produção.

Alguns filmes produzidos atualmente, aborda a História de sujeitos que estão presentes na historiografia. Apesar de algumas problemáticas envolvendo as produções que abordem a História de personagens femininas negras, como os estereótipos, falta de protagonismo e racismo, há aqueles que são possíveis de se trabalhar em sala de aula. Esses materiais, possibilita trabalhar alguns conceitos e questões sociais presentes na nossa sociedade, como o racismo, discriminação, protagonismo negro, representatividade e machismo.

Dessa maneira, aqui propomos alguns filmes que consideramos importantes para abordar a vivencia e História de mulheres negras.

Compreendendo que existem classificações indicativas, indicamos por turmas a serem trabalhados, ou seja, filmes que podem ser trabalhados com os sextos, sétimos, oitavos e nonos anos.

O trabalho com filmes em sala de aula, é uma proposta que pode atrair a atenção dos alunos, pois muitos acreditam que o filme está substituindo a aula tradicional, no entanto, é necessário orientar esses estudantes, que as produções apresentadas a eles em sala de aula, faz parte de um processo da aprendizagem, assim, aos professores cabe a atenção de não passar o filme apenas como ilustração. Dessa forma, é necessário que a metodologia de utilizar os filmes, esteja atrelado ao planejamento.

Sugestão de filmes

HARRIET



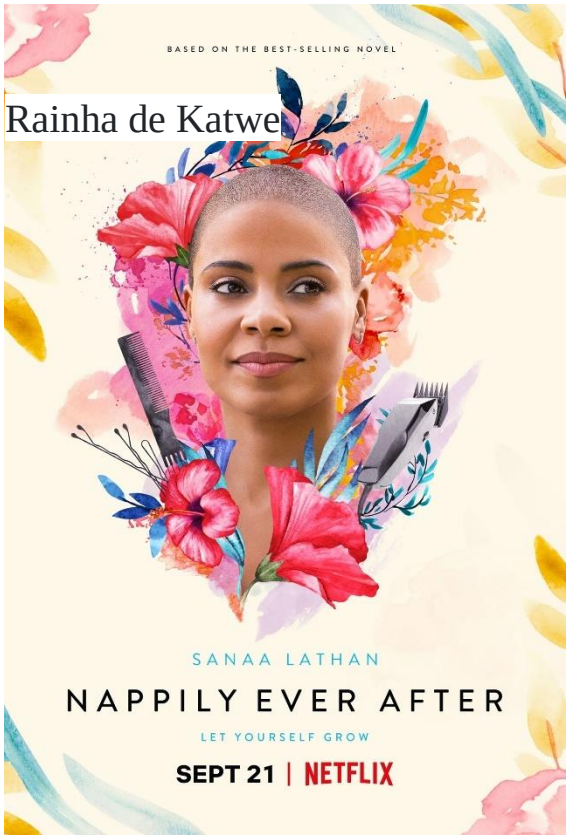
O filme Harriet, disponível no catálogo da Netflix, é uma produção baseada em uma História real da ativista e abolicionista norte americana Harriet Tubman. Nesta produção, Harriet foge da escravidão e após conseguir sucesso na fuga, retorna para guiar outros escravizados em rumo a liberdade. O filme perpassa a vida de Tubman desde a sua infância, até sua ousada fuga e movimento contra a escravidão.

Estrelas além do tempo



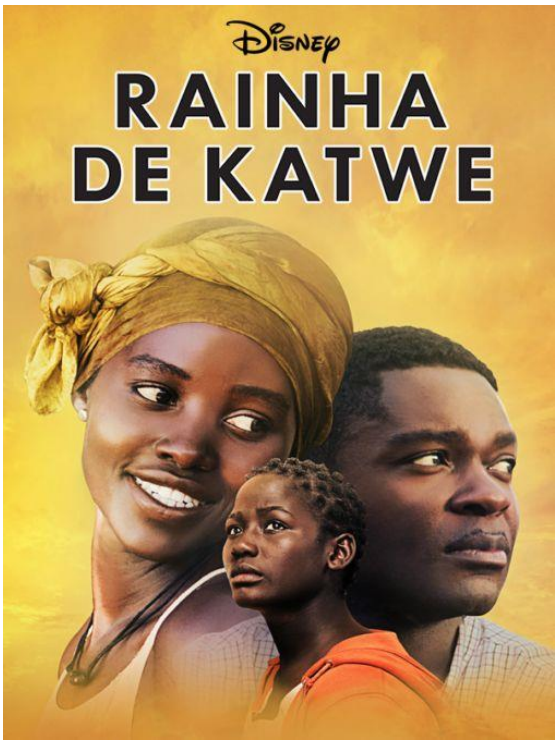
O filme estrela além do tempo, é uma produção que retrata a trajetória de três mulheres negras durante a guerra fria, o filme traz as experiencias dessas mulheres trabalhando na Nasa durante a corrida espacial.

Felicidade por um fio



O filme “felicidade por um fio”, baseado no livro Nappily Ever After, conta a História de uma mulher bem sucedida que desde a infância alisava seu cabelo. Em determinado momento da trama, a personagem “decide” abandonar os métodos de alisamento e começa um processo de descobrir a textura do seu cabelo natural.

Para compreender essa questão que envolve “aceitação”, “racismo” e como isso interferem nas vivencias de mulheres negras com seus cabelos crespos, indico aos professores a leitura do capítulo, do texto de Djamila Ribeiro “quem tem medo do feminismo negro”



O filme Rainha de Katwe conta a história de uma jovem de Uganda que sonha em alcançar seus objetivos que é se tornar uma das melhores jogadoras de xadrez. Uma jovem que cresceu em um povoado pobre, e órfã de pai, sendo criada por sua mãe junto com seus dois irmãos.



O filme o ódio que você semeia aborda um aspecto da realidade dos sujeitos negros dos Estados Unidos, mas que também é possível identificar aqui no Brasil, que é a violência policial. O filme traz uma reflexão sobre os discursos proferidos socialmente que podem parecer inofensivos, mas colaboram na manutenção e perpetuação do racismo estrutural.

Para compreender essas questões, indico a leitura do livro de Adilson Moreira, chamado “racismo recreativo”.

Os filmes indicados podem ser utilizados nas turmas dos sextos ao nono ano. Foram incluídos neste material alguns filmes que retratam a história de mulheres negras, além desses, podem ser encontrados muitos outros filmes que podem colaborar no planejamento dos professores, aqui trouxemos algumas sugestões. Assim como salientado acima, os filmes podem colaborar para ampliar as compreensões sobre um determinado período histórico estudado, reforçamos a necessidade de ser usado como uma fonte ao qual as histórias presentes são representações cinematográficas. Dessa forma sugerimos a utilização dos filmes juntamente com outros materiais, como textos, livro didático e imagens.

Canais e vídeos do You-Tube que dialogam sobre questões raciais e de gênero

O ódio que você semeia



os perigos de uma História única



O que é lugar de fala



Tour pelo meu rosto



CONSIDERAÇÕES

A Partir da pesquisa nos manuais didáticos do ensino fundamental, foram analisadas as representações de mulheres negras nos materiais, assim como a escassez de suas histórias. Neste presente material, pretendemos colaborar com os professores do ensino básico a inserirem a história e biografias dessas mulheres africanas e afro-brasileiras que viveram em diferentes períodos históricos e em múltiplos contextos, buscando assim possibilitar um ensino de História mais inclusivo e salientando a diversidade histórica e social.

Neste material, buscamos sugerir algumas atividades e fontes que podem ser utilizadas, entretanto, nas referências bibliográficas e nos vídeos indicados há a possibilidade de os professores trazerem outras fontes ou indicação histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das letras.TED Talk, 2009.

CRESPO, Fernanda Nasicimento. **Histórias de Vida e Demandas do Presente no Ensino de História**. REVISTA CANTAREIRA - EDIÇÃO 24 / JAN-JUN, 2016

FONSECA, Mariana Bracks. **Poderosas Rainhas Africanas. Ancestre Editora. 2021**

GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira (uma abordagem político-econômica). In: MADEL, T. Luz (org.). **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição femi- nina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.

MIRANDA, Caroline Barroso "**De que cor eu sou?" O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História** / Caroline Barroso Miranda. — 2020.

MUNANGA Kabengele. **Negritudes**: Usos e Sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.168 2009.

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEGREIROS, Hanayrá. Histórias do vestir de Catharina Mina. Epistemologias do Sul, v. 5, n. 2, p. 136-145, 2021

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de Senhoras da Núbia: as Candaces na cultura material em Kush (África, I AEC - I EC) / Fernanda Chamarelli de Oliveira; orientadora: Regiane Augusto de Mattos. – 2019

ROCHA Solange Pereira da, COSTA Valéria Gomes, SANTOS Joceneide Cunha, SILVA Iraneide Soares MULHERES AFRO-ATLÂNTICAS NO "NORTE" DO BRASIL OITOCENTISTA. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 21, abr. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flavio; LAURIANO, Jaime. **Enciclopédia negra**. Editora : Companhia das Letras; 1ª edição, 2021.

SILVA, Rita de Cassia Santos. Páscoa Vieira: uma escrava acusada de bigamia na Bahia seiscentista. VIII encontro Estadual de História/ ANPUH BH, Feira de Santana 2016.

VELOSO, Roberta Marcelino. **Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no ensino de História**. Dissertação de mestrado profissional – Universidade Estadual de Campinas. – Campinas, SP: 2018

Sites

Amenirenas (século I a.C.) – Biografias de Mulheres Africanas (ufrgs.br)

On the Shoulders of Giants: The Candaces - swagher candaces imagens

Imagens apresentadas no Mapa Mental disponíveis em:

Figura 03: Katherine Johnson Doodle Sticker by spaceguad | Katherine johnson, African american heroes, Women lawyer (pinterest.com)

Figura 02: Katherine Johnson Science Sticker - Katherine Johnson Science Scientist - Descubre & Comparte GIFs (tenor.com)

Figura 01: Katherine Johnson (astropt.org) imagem do mapa mental. Representação de Katherine Jhoson

RAINHAS AFRICANAS Rainhas Negras que a mídia não mostra – Revista Raça Brasil (revistaraca.com.br)

Documentos

BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 6º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 7º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 8º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JUNIOR, Alfredo**. História sociedade e cidadania**, 9º ano. – 3ed. – São Paulo: FTD, 2015.