PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA CAROLINE DO NASCIMENTO PIMENTA

MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO NOVO ENSINO MÉDIO.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CÁCERES 2024

ANA CAROLINE DO NASCIMENTO PIMENTA

MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO NOVO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer

CÁCERES - MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Pimenta, Ana Caroline do Nascimento.
Mulheres negras no ensino de História: análise dos livros didáticos de Ciências Humanas do novo Ensino Médio / Ana Caroline do Nascimento Pimenta. - Cáceres, 2024.
0f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer.

1. Ensino de História. 2. Mulheres Negras. 3. Livro Didático. 4. Novo Ensino Médio. I. Cerezer, Osvaldo Mariotto, Dr. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 94(07):37(81)

ATA Nº 8

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro, às 14 horas, ocorreu a Defesa Final da Dissertação de Mestrado de Ana Caroline do Nascimento Pimenta com a produção intitulada Mulheres Negras no Ensino de História: análise dos Livros Didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet https://meet.google.com/hmx-ofya-jbd?authuser=0). A Comissão Examinadora foi composta por: Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (Orientador), Prof.a Dr.a Ana Carolina Silva Borges (UFMT) (Examinadora Externa), Prof. Dr. Marion Machado Cunha (Unemat) Examinador Interno e Prof.a Dr.a Marli Auxiliadora de Almeida (Unemat) (Suplente). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata Aprovada, sugerindo revisões e correções pontuais, conforme os pareceres apresentados pelos professores examinadores. A banca sugere a publicação da dissertação em formato de artigos em periódicos científicos. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora, pelos professores avaliadores e pela mestranda.

Dr. ANA CAROLINA DA SILVA BORGES, UFMT

Examinadora Externa à Instituição

Dr. MARION MACHADO CUNHA, UNEMAT

Examinador

Dr. MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA, UNEMAT

Examinadora Interna

Dr. OSVALDO MARIOTTO CEREZER, UNEMAT

Examinador

ANA CAROLINE DO NASCIMENTO PIMENTA

Mestrando

Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL - CAC

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 8

Autor: **ANA CAROLINE DO NASCIMENTO PIMENTA**

Título: **MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTORIA: ANALISE DOS LIVROS DIDATICOS DE CIENCIAS HUMANAS DO NOVO ENSINO MEDIO.**

Banca examinadora:

Prof. ANA CAROLINA DA SILVA BORGES	Examinadora Externa à Instituição	_____
Prof. MARION MACHADO CUNHA	Examinador	_____
Prof. MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA	Examinadora Interna	_____
Prof. OSVALDO MARIOTTO CEREZER	Examinador	_____

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [ ] INTRODUÇÃO

2. [ ] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3. [ ] METODOLOGIA

4. [ ] RESULTADOS OBTIDOS

5. [ ] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. OSVALDO MARIOTTO CEREZER

Orientador

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu fã número um, quem sempre aplaudiu todas as minhas conquistas, meu paizinho, Aparecido Cardoso Pimenta (em memória), e a mulher que me ensinou que mulheres negras devem estar onde quiserem estar, minha mãezinha, Carmosina Alves do Nascimento Cardoso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Carmosina e Cardoso. Infelizmente meu pai não está presente neste plano, mas sei que, assim como fez em vida, está me apoiando e me incentivando a ser corajosa e forte na busca pelos nossos sonhos. De onde estiver, espero que eu continue orgulhando o senhor.

Quero agradecer imensamente à minha mãe por me apoiar, encorajando-me a não desistir de continuar trilhando meus sonhos acadêmicos, mesmo após a partida do papai e por ter batalhado tanto para que seus filhos e filhas tivessem uma vida com as possibilidades que a senhora não teve. Meu agradecimento se estende ao meu irmão, Danyel, pelo carinho e por acreditar na minha capacidade.

E ao meu esposo e melhor amigo, Erivan, quero agradecer pela paciência e parceria ao estar ao meu lado em todas as etapas desse processo sendo colo e companheiro.

Agradeço com muito carinho às minhas amigas e colegas de turma maravilhosas, Andreia, Mayara, Wylliane e Rosiane. Elas me apoiaram e acolheram nos momentos de angústia e alegrias ao longo deste período, sou extremamente grata por poder levar essas amizades para a vida. Mais algumas amizades valiosas fora da universidade, são fundamentais para toda minha trajetória como Larissa Lenz, Larissa Graciano, Matheus, Will e Liliane.

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da UNEMAT do Campus de Cáceres. Em especial, os/as docentes que tivemos o prazer de ser discentes em suas disciplinas como os/as professores/as, Maria do Socorro, Regiane, Carlos Edinei, Mateus e Marion.

Desejo estender o agradecimento ao professor Rogério da Palma, do Profhistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com quem tive a oportunidade de cursar uma disciplina como estudante de outro polo, e fui muito bem acolhida pelo professor e pela turma. Cada docente em sua particularidade, desempenhou um papel fundamental em minha formação como mestranda.

Dentre eles, como muito carinho dedico minha profunda gratidão ao meu orientador, professor Osvaldo, que depositou sua confiança em mim e na minha pesquisa. Ele esteve e está ao meu lado, orientando com empatia e compaixão pelos altos e baixos que passei e estou passando durante o processo da escrita.

Gostaria também de expressar minha gratidão à minha orientadora de graduação em História professora Lilian Moser, que sempre me motivou a continuar a minha jornada acadêmica, e com seu nome estendo meu agradecimento ao departamento do curso de

História da Universidade Federal de Rondônia, sou extremamente orgulhosa de ser egressa dessa instituição e poder levar o que aprendi na minha cidade natal para onde vou.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos (às) professores/as mestrandos/as da turma de 2022 do Profhistória, que me ensinaram e me inspiraram com suas histórias de vida e relatos sobre a docência em como somos complementares para construção de uma sociedade melhor, mais justa e diversa a partir do ensino e pesquisa do conhecimento histórico**.**

EPÍGRAFE

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.
(O perigo de uma história única -Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar a presença e as ausências da história das mulheres negras e os significados atribuídos nos conteúdos de história da coleção Humanitas.Doc de Ciências Humanas do Ensino Médio, considerando o contexto das políticas educacionais, como a Lei 10.639/03, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Novo Ensino Médio. Buscamos compreender como esses sujeitos históricos foram representados no material didático do Novo Ensino Médio a partir das perspectivas decoloniais e interseccionais, entendendo que a construção de conhecimento emancipatório envolveu a escolha de romper com o eurocentrismo e confrontar uma teoria da História hegemonicamente europeia. Trabalhamos com as categorias de Colonialidade do poder, Racialização dos povos, Interseccionalidade e Colonialidade de gênero, com base em autores como Akotirene (2019), Quijano (2005) e Lugones (2014). A metodologia que atendeu às nossas necessidades de compreender com flexibilidade e autenticidade foi a pesquisa qualitativa, que, além de compreender a importância das construções históricas dos sujeitos analisados, admitiu e compreendeu a subjetividade do pesquisador. As mulheres negras foram sujeitadas a serem representadas pela escrita da história de forma subordinada à perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica, resultando em um verdadeiro epistemicídio tanto na história das mulheres quanto na história da população negra. Com a análise da coleção Humanitas.doc de 2021 foi possível perceber que mesmo com alguns avanços na inserção de pessoas negras no conteúdo de história, ainda permanecem alguns estereótipos como a presença das mulheres negras estarem em grande parte, no período colonial escravista, retratadas em um imaginário de subalternidade e vulnerabilidade. Também foi possível identificar a ausência de mulheres em momentos significativos para o movimento negro e do movimento do feminismo negro durante o final da ditadura civil-militar no Brasil. A partir disto, entendemos que ao escolhermos essa temática, assumimos o compromisso com uma educação antirracista e antissexista, lutando contra a opressão de raça, gênero e classe. Estamos, assim, mais perto de uma sociedade mais justa, mesmo dentro de uma estrutura social que nos reprime a todo instante.

Palavras-chave: Ensino de História; Mulheres Negras, Livro didático, Novo Ensino Médio

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the presence and absences of Black women's history and the meanings attributed to it in the history content of the Humanitas.Doc Humanities collection for High School, considering the context of educational policies, such as Law 10.639/03, the National Common Curricular Base, and the Reform of the New High School. We sought to understand how these historical subjects were represented in the didactic material of the New High School from decolonial and intersectional perspectives, understanding that the construction of emancipatory knowledge involved the choice to break with Eurocentrism and confront a hegemonically European theory of History. We worked with the categories of Coloniality of power, Racialization of peoples, Intersectionality, and Coloniality of gender, based on authors such as Akotirene (2019), Quijano (2005), and Lugones (2014). The methodology that met our needs to understand with flexibility and authenticity was qualitative research, which, in addition to understanding the importance of the historical constructions of the subjects analyzed, admitted and understood the subjectivity of the researcher. Black women were subjected to being represented in the writing of history in a manner subordinate to the Eurocentric and ethnocentric perspective, resulting in a true epistemicide both in the history of women and in the history of the Black population. With the analysis of the 2021 Humanitas.doc collection, it was possible to perceive that even with some advances in the inclusion of Black people in history content, some stereotypes still remain, such as the presence of Black women largely in the colonial slavery period, portrayed in an imaginary of subordination and vulnerability. It was also possible to identify the absence of women in significant moments for the Black movement and the Black feminist movement during the end of the civil-military dictatorship in Brazil. From this, we understand that by choosing this theme, we commit to an anti-racist and anti-sexist education, fighting against race, gender, and class oppression. We are, therefore, closer to a fairer society, even within a social structure that represses us at every moment.

Keywords: History Teaching; Black Women, Textbook, New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capas da Coleção Humanitas.doc. PNLD 2021…….. 48

Figura 2: A CRIAÇÃO NAS RELIGIÕES POLITEÍSTAS……71

Figura 03: CAPÍTULO 3…….72

Figura 04: A Humanidade entre Conceitos e Preconceitos…….73

Figura 05: Pela igualdade de gênero……74

Figura 06: CAPÍTULO 5…….75

Figura 07: Ciências Humanas e Literatura……...76

Figura 08: De volta ao *Quarto de despejo* e às ciências humanas…….77

Figura 09: Parem de nos matar……...78

Figura 10: Vidas negras importam…….79

Figura 11: Jovens e desigualdades raciais……...……80

Figura 12: Desafios da Juventude no Campo……81

Figura 13: População no Mundo Contemporâneo……...83

Figura 14 : Brasil: evolução da estrutura da população (1980 - 2060*).....84

Figura 15 : Religiões afro-brasileiras em rito de celebração……...85

Figura 16: Escravidão e liberdade na modernidade.……86

Figura 17: Lutas por liberdade……86

Figura 18: Questões em foco.…….……87

Figura 19: Fim da Escravidão no Mundo..……89

Figura 20: Roteiro de Estudos..……..90

Figura 21: Brasil: interpretação de um fato..……...92

Figura 22: Da fazenda para a fábrica..……93

Figura 23: O negro na Primeira República……95

Figura 24: Roteiro de estudos……97

Figura 25: As Mulheres e a participação política……99

Figura 26: Os Direitos Humanos no Brasil……100

Figura 27: Projeto: racismo no mercado de trabalho……101

Figura 28: Ponto de partida……104

Figura 29: Capa do volume 5 - Sociedade, Cultura e política.……..105

Figura 30: Tortura no mundo colonial. ……..……107

Figura 31: Negros no fundo do porão……109

Figura 32: Papéis familiares: um exemplo africano……..111

Figura 33: Transformações no papel da mulher…….…..113

Figura 34: Almerinda Farias Gama.……..…..……115

Figura 35: Políticas afirmativas e luta pela igualdade.…….116

Figura 36: Mil litros de preto: o largo está cheio..……..….117

Figura 37: Capa do volume 6 - Diversidade, cidadania e direitos humanos……119

Figura 38: Na luta por direitos: negros e mulheres.……...120

Figura 39: Movimentos culturais de resistência negra no Brasil das décadas de 60 e 70…121

Figura 40: Capítulo 5 - África, Áfricas: identidades e tensões.…….124

Figura 41: Pan-africanismo em segundo movimento.……..….125

Figura 42: Capítulo 6 - Brasil, mostra a tua cara……..….126

Figura 43: A mulher e a reconfiguração da família……..…….127

Figura 44: A violência no Brasil.……..…..……....…129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO…… **1**7
2 A MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA E NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO…….. 31
2.1 Onde estão as mulheres negras na historiografia brasileira?…….. 31
2.2 A emergência da pesquisa sobre mulheres negras a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História…… 37
2.3 O cenário educacional brasileiro após 2016…….46
2.4 Produtos do novo Ensino Médio: As Coleções de Ciências Humanas……...47
3 REVOLUÇÃO EPISTÊMICA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL INTERSECCIONAL NA ESCRITA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS…...48
3.1 Conceitos norteadores: colonialidade do poder e do saber, raça, racismo e racialização dos povos…….48
3.2 A Pedagogia decolonial……..54
3.3 Feminismo negro e a interseccionalidade……... 56
3.4 Colonialidade de gênero……..59
4 DESVENDANDO A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO…… 67
4.1 A coleção escolhida e seu detalhamento…….67
4.2 Análise dos livros didáticos……70
4.2.1 Livro 1 - "Tempo e Espaço"…….71
4.2.2 Livro 2 - "Territórios, territorialidades e fronteiras"……...77
4.2.3 Livro 3 - "Indivíduo, sociedade e natureza"…….82
4.2.4 Livro 4 - "Política e mundo do trabalho”…….85
4.2.5 Livro 5 - “Sociedade, cultura e política”……105
4.2.6 Livro 6 - “Diversidade, cidadania e direitos humanos”……...118
CONSIDERAÇÕES FINAIS……...130
REFERÊNCIAS ……...……134

INTRODUÇÃO

> Lavrei, plantei, e enchi celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! E não sou eu mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava, e quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! E não sou eu mulher?
>
> **Trecho do livro Mulheres, Raça e Classe da autora Davis, Angela (2016, p.71), o qual apresenta o discurso de Sojourner Truth em 1851, por ocasião da Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio.**

Acreditamos que o trecho do discurso de Sojourner Truth sintetiza de forma poderosa a importância de falar e reconhecer a história das mulheres negras. Evidenciar e contar essas histórias é uma forma de valorizar suas lutas, suas resistências e suas contribuições para a sociedade, é uma forma de romper com a invisibilidade histórica construída pela história dita como "tradicional" produzida pelo ocidente e de promover a inclusão e a diversidade. Além disso, ao estudar e ensinar sobre as histórias das mulheres negras, estamos contribuindo para uma compreensão mais diversa dos processos históricos, que frequentemente foram contados de forma excludente e eurocêntrica.

Essas opressões, que se entrelaçam e se reforçam, deixaram um legado que ainda é sentido até os dias de hoje. A sociedade continua sendo afetada pela persistência dessas estruturas opressivas. É nosso dever enquanto educadoras/es e professoras/es de história, combater e desmantelar essas estruturas, para que possamos criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste momento, peço licença ao leitor para falar sobre minha trajetória, pois acredito que a pesquisadora que sou, foi constituída pela história das pessoas que me formaram e me formam até hoje. Como mulher negra filha de uma mulher negra e um homem branco tendo a maior da família composta por mulheres negras, é fundamental ressaltar que cresci com privilégios que as gerações anteriores da família não puderam usufruir.

Pude dedicar-me aos estudos sem precisar trabalhar até o final da minha graduação com 21 anos, toda a minha vida escolar antes de entrar na universidade foram em escolas particulares onde eu era minoria negra.

Durante a infância e adolescência não tive contato com o conceito de letramento racial para entender minha presença destoava nos espaços que eu frequentava, obviamente, tive muitas problemáticas de autoestima devido a textura do meu cabelo, começando a fazer procedimento químicos para alisamento desde os 12 anos de idade e só parando no primeiro ano da universidade. Outro ponto importante, é que meu pais sempre tiveram consciência de

classe social no sentido de me explicar que não éramos uma família rica e que eu não tinha as mesmas possibilidades de consumo dos meus colegas de escola.

Quando ingressei na universidade no curso de licenciatura em História, tive outro choque de realidade e pertencimento, era uma ambiente de maioria negra e indígenas, e percebi que, mesmo não sendo privilegiada na escola particular de maioria branca e de classe média alta, na graduação de História eu presenciei dificuldades e desigualdades que eu desconhecia até aquele momento.

O pertencimento ao curso de História se intensificou ainda mais com os estágios e posteriormente a docência nas escolas públicas, onde eu compreendi que ali a urgência de se falar sobre pautas sensíveis como o racismo e a misoginia, fiquei angustiada em ver escancarada as consequências e os efeitos da desigualdade racial e de gênero na vida das/os estudantes, então eu trouxe para o meu estudo acadêmico o ideal de acreditar que é possível modificar a sociedade por meio da educação, e a partir de um ensino de história questionador, crítico, e principalmente transformador.

Como mulher negra eu sonho que a história da população negra seja ensinada também através de suas conquistas, acredito que um dos meus papéis fundamentais como educadora é a luta por uma sociedade equitativa, compreendendo que o ensino e a história são palcos de disputa, pois constroem símbolos, memória e identidade.

Eu escrevo por mim, pela minha mãe, pela minha sogra, pelas minhas tias, pelas minhas cunhadas, pelas minhas avós, e por todas/os mulheres e homens negras/os que vieram antes de mim e por todas as outras pessoas não negras que apoiaram e apoiam e ajudam a impulsionar pessoas negras, como foi o caso do meu pai, um homem branco de origem pobre que criou sua filha não para ter o privilégio em uma sociedade racista, misógina, desigual e violenta para poder ser quem eu quisesse ser, e eu escolhi ser professora de história.

E a partir disso, me coloco na trincheira de defender o que já foi conquistado e pelo que ainda temos que transformar. A escolha de pesquisar sobre mulheres negras advém da pretensão de identificar a história das mulheres negras na história ensinada, principalmente a partir do material didático.

Com base na minha prática em sala de aula, pude confirmar a necessidade de analisar e problematizar as questões étnico-raciais e de gênero no ensino de história. Isso reforçou a importância de investigar a construção representativa das mulheres negras como sujeitos históricos, a partir da perspectiva dos autores e editores dos materiais didáticos de história do

Novo Ensino Médio.

Além disso, essa pesquisa contribui para a valorização da diversidade e o combate às estruturas opressivas presentes na sociedade, promovendo a reflexão crítica sobre as narrativas históricas e a necessidade de incluir as vozes silenciadas na construção do conhecimento, especialmente na presente pesquisa, as histórias das mulheres negras. Compreender as mulheres negras como sujeitos e parte integrante da história é fundamental para reconhecer a pluralidade de experiências e a complexidade da nossa sociedade.

A pesquisa se propõe a analisar a presença da história das mulheres negras nos conteúdos de história e os significados atribuídos pelos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio, considerando o contexto das políticas educacionais vigentes, como a Lei 10.639/03, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Novo Ensino Médio. Essa pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa "Saberes históricos no espaço escolar".

Desenvolvemos, então, o estudo a partir da perspectiva decolonial, com o objetivo específico de compreender como as categorias de gênero e raça são apresentadas e identificar as transformações nas narrativas sobre os sujeitos históricos, no caso as mulheres negras. Um dos principais conceitos que fundamenta essa abordagem de pesquisa é a "colonialidade do saber".

> 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 históricas, 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, 2005, p. 121)

Compreender as mulheres negras como sujeitos subalternizados pela perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica da história, que, por sua vez, teve como alvo sua ancestralidade, sujeitando-as a múltiplos ataques, que resultou em um epistemicídio tanto na história das mulheres quanto na história da população negra. Esse processo contribui para a manutenção de uma escrita da história que legitima preconceitos e perpetua estereótipos.

Ao longo do tempo, a produção histórica dominante tem sido amplamente influenciada por perspectivas eurocêntricas, as quais priorizam narrativas e interpretações que ignoram ou subestimam de forma significativa a valiosa presença das mulheres negras. Essa marginalização resulta na invisibilidade de suas experiências, lutas e conquistas na

escrita da história.

A problemática de investigação/estudo desta pesquisa consiste em compreender como a história das mulheres negras é abordada e significada dentro do conteúdo de história presente no material didático do Novo Ensino Médio, especialmente nas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A partir da pesquisa de SCZIP[1] (2020) podemos compreender a conjuntura em que se encontrou o ensino de história na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e posteriormente a implantação do Novo Ensino Médio. Em sua dissertação o autor concluiu "que a BNCC foi resultado de um processo no qual a relação preferencial do Estado, enquanto agente promotor da reforma, pautou-se pela vinculação direta com o setor empresarial, relegando espaços coletivos de formulação." (SCZIP, 2020, p.240). Também pontua a participação de setores da sociedade em oposição a esse projeto, que foi o caso das associações de pesquisadores como ANPED, ANFOP e ANPUH, e entidades de classe como a CNTE[2].

Sobre o ensino de História, Sczip afirma que a BNCC teve diversos pontos debatidos desde a sua primeira versão, mantendo-se os eixos transversais delimitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de história buscando a formação do cidadão consciente, todavia, assim como afirma o autor por meio da BNCC, esse cidadão sendo "órfão da compreensão dos processos históricos que cindem as sociedades em classes, gênero e raça."(Sczip, 2020, p.246).

Ao falarmos sobre esses eixos no contexto nacional, o Brasil só começa a efetuar mudanças substanciais em sua responsabilidade na eliminação do racismo contra a população negra e afro-brasileira, e uma dessas medidas é a Lei 10.639/03, O Parecer e resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana elucida

> Neste contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo

[1]SCZIP, Rossano Rafaelle .**De quem é esse currículo?** hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na base Nacional comum curricular. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. p.243

[2]Em 1990 a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações Setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados. Disponível em: https://cnte.org.br/institucional. Acesso em 07 ago. 2024.

> escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.9)

É preciso ressaltar que a lei é resultado de décadas de luta do movimento negro brasileiro, o contexto do pós-abolição foi o de uma população negra marginalizada, criminalizada e subordinada de tal forma que o seu lugar no ensino da História do Brasil era abordado apenas como escravizados, como se negro e escravizado fossem sinônimos.

> A associação direta entre escravo, africano, preto e negro, categorias diferentes, mas muitas vezes tratadas como sinônimo, é uma percepção que vem sendo superada, mas que já foi muito forte sobre o papel totalizante da legislação, também contribuiu para justificar a ausência de pesquisas sobre a educação dessas parcelas da população. A ampliação das investigações, inclusive a expansão dos locais investigados, demonstra que essas interdições devem ser perscrutadas, mas que não podem invalidar outras possibilidades acessadas pela população negra. (BARROS, 2016, p. 56)

Este cenário demonstra um intenso protagonismo da população negra sendo refletido na estrutura institucional, tendo como objetivo inserir ao projeto educacional nacional a construção de uma história que foi silenciada e/ou ensinada unilateralmente fundada em uma base eurocêntrica desde o princípio da História da Educação no Brasil em todas suas instâncias, do ensino básico ao ensino superior, e por meio dela promover a formação de cidadãos e de uma sociedade equitativa e combativa aos preconceitos raciais.

> Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.(BRASIL,2004, p. 9)

A obrigatoriedade da legislação demonstra importância da educação equitativa e inclusiva para construir e fortalecer a democracia brasileira, assim como o artigo 2° define que

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 31)

Utilizando o conceito da decolonialidade, desenvolvemos um processo de construção do conhecimento que, inicialmente, problematizou e explicitou as diferentes formas da

colonialidade[3] e do racismo epistêmico, que inviabilizaram o protagonismo das mulheres e da população negra ao longo de séculos de historiografia e de ensino de história, devido à lógica da colonialidade do saber.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa analisa criticamente as representações, as narrativas e os enfoques presentes nos materiais didáticos, a fim de identificar possíveis reproduções de estereótipos, marginalizações ou omissões em relação à história das mulheres negras.

É de extrema importância ressaltar a relevância do compromisso com os estudos sobre a história da mulher negra no ensino de história para promover os Direitos Humanos e a Educação Antirracista. O crescente acesso às informações sobre temas étnico-raciais nas mídias sociais, escancara uma realidade denunciada pelos movimentos sociais por décadas: a ausência das mulheres negras na produção do conhecimento histórico acadêmico e escolar.

Atualmente, os episódios de racismo[4] e misoginia[5] dentro do espaço escolar brasileiro reforça a necessidade de se abordar essas questões no ensino de história. Os autores Pereira e Roza (2012), por exemplo, destacam o papel fundamental que o Ensino de História desempenha nesse processo. Dessa forma, é importante reconhecermos que o Ensino de História tem o poder de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e que a inclusão da história da mulher negra é uma parte crucial desse processo.

Destacamos o ensino de história por seu protagonismo no processo de formação de

[3]Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

[4] Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. G1 EDUCAÇÃO [online], São Paulo, 15 ago. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em 10 set. 2023.
DIAS, Pâmela. O que era uma suspeita foi confirmado: 64% dos brasileiros dizem que racismo começa na escola. O GLOBO [online], Rio de Janeiro, 07 jul. 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/27/para-64percent-dos-brasileiros-entre-16-e-24-anos-o-ambiente-escolar-e-onde-mais-sofrem-racismo-aponta-pesquisa.ghtml. Acesso em 10 set. 2023.
CETRONE, Camila. 'Senti um grande vazio', diz professora negra que recebeu esponja de aço de aluno. Revista Marie Claire[online], São Paulo, 15 mar. 2023. Disponível em: https://revistamarieclaire.globo.com/violencia-de-genero/noticia/2023/03/senti-um-grande-vazio-diz-professora-que-recebeu-esponja-de-aco-de-aluno.ghtml. Acesso em 10 set. 2023.

[5]SALGADO, Rodrigo. Mãe denuncia perseguição racista contra a filha de 10 anos em escola de BH. BHAZ [online], Belo Horizonte, 15 ago. 2023. Disponível em: https://bhaz.com.br/noticias/bh/denuncia-racismo-escola-bh/. Acesso em 10 set. 2023.
Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de "preta horrorosa". Estado de Minas[online], Belo Horizonte, 20 jul. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contra-filha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml. Acesso em 10 set. 2023.

> professores, em especial porque não se orienta a uma revisão de concepções, para superação do racismo à brasileira, sem a necessária visita crítica do passado histórico que o gerou e que o faz, em grande medida, perpetuar-se nas práticas do tempo presente nas salas de aula (Pereira; Roza, 2012, p. 91).

Nas últimas décadas, especialmente no final do século XX, o Ensino de História tem buscado valorizar a diversidade de diversas, sendo uma delas, a diversidade étnico-racial, resultado da luta dos movimentos sociais e dos momentos históricos que levaram muitas nações a produzir documentos, acordos e legislações que têm como elemento fundamental a preservação da vida humana digna e plena.

Dentre os documentos e tratados que reforçam a importância da valorização da diversidade no Ensino de História, destacam-se a "Declaração Universal dos Direitos Humanos"[6] (1948) e "Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial"[7] (1969), ambos no contexto global. No cenário nacional, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[8] (2004).

Em meio a este cenário, outro evento de grande relevância foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrido em Durbam na África do Sul[9], em 2001, onde o Brasil participou ativamente e é signatário, desta forma, o documento tornou-se uma das diretrizes para políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação no país. O documento teve como proposta reafirmar todos os acordos internacionais que se comprometiam com a redução e eliminação da discriminação racial e da intolerância, posteriormente apresenta as Questões Gerais que motivaram a sua elaboração e reconhece a urgência da produção de um Programa de Ação prático e realizável com 209 proposições.

Esses acordos representam um compromisso social abrangente no combate ao racismo em todas as suas formas. Ao falarmos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de

---

[6] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 22 ago. 2023.

[7] Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%202106%20(XX)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf.Acesso em 22 ago. 2023.

[8] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 22 ago. 2023.

[9] Disponível em: https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban. Acesso em 08 set. 2023.

Discriminação Racial, esses documentos não apenas abordam as pessoas negras, mas também reconhecem a importância de proteger todos os grupos étnicos e outras minorias, como indígenas, judeus, LGBTQIA+ e outros, contra qualquer forma de discriminação que possa violar seus direitos fundamentais.

Em nossa pesquisa demonstraremos a importância desse diálogo no campo do ensino de história, como uma maneira de analisar criticamente a história das mulheres negras. Compreendemos os danos irreparáveis da reprodução discriminatória no sistema educacional, especialmente para as/os estudantes negras/os, pois essa perpetuação de estereótipos constitui uma forma de violência nos espaços de produção e disseminação do conhecimento, caracterizando um epistemicídio.

> Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2011, p. 92-93).

Os documentos que buscam o combate ao racismo e as mais diversas formas de discriminação são fundamentais para entender de qual maneira o ensino de história pode valorizar e positivar diferentes histórias e culturas, ao contrário de uma historiografia etnocêntrica e excludente. É importante ressaltar que o compromisso com a resistência ao racismo em suas mais diversas manifestações, principalmente o racismo epistêmico[10], é crucial para uma educação antirracista e para a promoção dos Direitos Humanos. Portanto, o Ensino de História deve estar em constante reconstrução e adaptação, buscando incluir todas as vozes e perspectivas na construção do conhecimento histórico.

---

[10]O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no "sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial" (1). O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à "universidade" e à "verdade". O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos. Essas identity politics hegemônicas são tão poderosas e tão normalizadas sob o discurso de objetividade e "neutralidade" da "ego-política do conhecimento" das ciências humanas que quando se pensa em identity politics se assume imediatamente como "senso comum" que se trata das minorias discriminadas. (Grosfoguel, 2007, p. 32). Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf . Acesso em 16 out. 2022.

A inclusão da diversidade no ensino de história é uma conquista significativa, pois reconhece a importância da pluralidade cultural, étnica e social na construção da identidade nacional. Essa abordagem amplia o entendimento do passado e do presente, tornando o conhecimento histórico mais diverso em relação às diferentes perspectivas sobre a história.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi o de analisar, a partir de uma perspectiva decolonial, a presença da história das mulheres negras nos conteúdos de História da coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio Humanitas.doc.

Para alcançar esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: analisar o contexto das reformas educacionais no Brasil, incluindo a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Novo Ensino Médio), e como o ensino de história é definido nesses documentos; compreender o processo de transformação do material didático de componente curricular de história para a área de conhecimento de Ciências Humanas; verificar a presença ou ausência das mulheres negras no conteúdo de História dos livros didáticos do Novo Ensino Médio e analisar, com base na perspectiva decolonial, como as mulheres negras são abordadas/significadas no conteúdo de História das coleções de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio.

A abordagem decolonial se baseia na crítica à lógica colonialista que subjuga as produções de conhecimento, incluindo as produções históricas, e busca descolonizar os modos de pensar e agir que perpetuam relações de opressão e exclusão. Nesse sentido, ao aplicar essa abordagem à análise da presença das mulheres negras na História, é possível questionar as narrativas dominantes e as estruturas de poder que moldam o conhecimento histórico, e promover a inclusão e a valorização de vozes e concepções historicamente invisibilizadas.

A perspectiva decolonial adotada por pesquisadoras/es latino-americanas/os como o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, a socióloga, professora, feminista e ativista argentina, radicada nos Estados Unidos Maria Lugones, tem como objetivo crítico questionar a maneira pela qual os grupos historicamente subalternizados foram retratados na narrativa histórica moldada pela modernidade capitalista.

Com base na desconstrução de uma produção do conhecimento eurocêntrico e etnocêntrico, ela propõe uma revisão e reescrita da história a partir de diferentes culturas e

visões de mundo. Isso envolve adotar novas abordagens para analisar e registrar as experiências dos grupos marginalizados na América Latina, com o propósito de produzir e difundir conhecimento sem imposições hierárquicas

Essa construção é resultado de um sistema histórico de colonialismo[11] e colonialidade que persiste até os dias atuais. Os conceitos fundamentais que orientam a presente pesquisa são a **colonialidade do poder e do saber** (Quijano, 2005), **a racialização dos povos** (Quijano, 2005), **a interseccionalidade** (Crenshaw, 2001) **e a colonialidade de gênero** (Lugones, 2014).

A colonialidade e o colonialismo são conceitos que ajudam a entender como as relações de poder se estabelecem de maneira assimétrica e desigual em diferentes sociedades. Esses conceitos apontam para a existência de inferioridades sociais e de poder que foram preservados historicamente e que continuam a influenciar a forma como as pessoas são protegidas em diferentes contextos. A colonialidade e o colonialismo tem minado em diferentes níveis a existência de grupos marginalizados como mulheres, pessoas LGBTQIA+, negros, indígenas e imigrantes. O estudo desses conceitos em conjunto com a abordagem metodológica qualitativa é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e para a luta contra a opressão e a compreensão.

O segundo capítulo, com o título **"A mulher negra no ensino de história e no cenário educacional brasileiro"** foi subdividido em três partes. Na primeira apresentamos a conceituação do ensino de história e um levantamento bibliográfico/estado da arte acerca das dissertações do Profhistória para identificar as pesquisas que abordam a presença da mulher negra no ensino de história, com o objetivo de apresentar o cenário de pesquisas sobre o tema. Na segunda parte do capítulo contextualizamos as políticas educacionais, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Novo Ensino Médio, propostas de reformas curriculares que influenciam diretamente a produção de novo material didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[12], pois seus requisitos são obrigatórios e têm

[11] La colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

[12] O programa foi implementado pelo Decreto Nº 9.099/2017, o qual define em seu artigo primeiro "O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será

impacto na seleção dos materiais utilizados.

Posteriormente, é refletido sobre como as novas mudanças educacionais afetaram a viabilidade da Lei 10.639/03, pontuando que a lei representa um marco importante para os movimentos negros e sociais, e que, em termos de presença da história da população negra nos livros didáticos, houve um aumento significativo após a promulgação dessa legislação.

Apresentamos também uma breve descrição sobre os Produtos do novo Ensino Médio: As Coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para compreendermos como são caracterizados os novos materiais didáticos.

No terceiro capítulo denominado **"Revolução epistêmica: uma abordagem decolonial e interseccional na escrita da história das mulheres negras"**, explanamos a discussão teórica, juntamente com os conceitos e autores/as relevantes para fundamentar a pesquisa, como Aníbal Quijano, Carla Akotirene, Elison Antonio Paim, Joaze Bernardino-Costa, Kabengele Munanga, Luiz Fernandes de Oliveira, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Nilma Lino Gomes, Nilton Mullet Pereira, Maria Lugones, Patricia Hill Collins, Ramón Grosfoguel, Vera Maria Ferrão Candau, Catherine Walsh e Lélia Gonzalez.

Essa análise se baseou na perspectiva decolonial, com a proposta de questionar criticamente a forma como os grupos subalternizados foram constituídos na escrita da história pela modernidade capitalista, resultando em consequências do colonialismo que persistem até os dias atuais por meio da colonialidade. Dentre as definições fundamentais dessa perspectiva, destacam-se a colonialidade do poder e a racialização dos povos que serão descritos nesta parte da pesquisa, sendo que a colonialidade do poder se refere à manutenção das estruturas de poder estabelecidas durante o período colonial. A racialização dos povos se refere ao processo pelo qual as identidades raciais são construídas e atribuídas a determinados grupos, sendo fundamental para compreender o conceito de racialização, elucidar conjuntamente as definições de raça e racismo.

Diante dessas conceituações surge a necessidade de elaborar uma pedagogia decolonial[13] que valorize o conhecimento produzido sobre e pelos povos subalternizados.

---

destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. "Texto completo disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html. Acesso em 18 agosto. 2023.

[13] Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica

Essa pedagogia busca desconstruir os discursos hegemônicos e eurocêntricos, e valorizar outras formas de conhecimento, experiências e visões de mundo que foram historicamente marginalizadas.

No capítulo quatro, intitulado como "**Desvendando a presença das mulheres negras no ensino de história: análise das coleções de ciências humanas no novo ensino médio"** é possível refletir que a decolonialidade é fruto do processo dos movimentos de resistência ao eurocentrismo. É importante compreender que a decolonialidade não se limita apenas a uma perspectiva teórica acadêmica, mas também é um movimento de resistência e luta contra as estruturas coloniais e as violências que persistem mesmo após os processos de independência e abolição da escravatura no continente americano.

No atual contexto, impulsionado pelo movimento do Feminismo Negro, torna-se imprescindível assimilar a complexidade desse fenômeno por meio do conceito de interseccionalidade tendo como referência as autoras Carla Akotirene (2019). A interseccionalidade reconhece que as pessoas possuem múltiplas identidades e que as diversas formas de opressão e discriminação estão interligadas e se entrecruzam. Elas enfatizam a importância de compreender as experiências das mulheres negras não apenas através da lente isolada do racismo ou do sexismo, mas sim pela interação entre essas formas de opressão.

Ao adotarmos uma abordagem interseccional, compreendemos que as vivências das mulheres negras não podem ser reduzidas unicamente ao racismo ou ao sexismo, pois são moldadas pela interseção dessas opressões e de outras formas de discriminação. Por exemplo, uma mulher negra enfrenta desafios únicos que não são experimentados por uma mulher branca ou por um homem negro, devido à combinação de raça e gênero em sua vivência.

Ao refletirmos e reconhecermos a importância da reivindicação interseccional realizada pelas feministas negras, torna-se fundamental também problematizar a perspectiva da colonialidade de gênero, conceito cunhado pela autora María Lugones. A colonialidade de gênero é uma abordagem teórica que busca analisar como as estruturas coloniais e patriarcais se entrelaçam para perpetuar opressões específicas às mulheres. Isso nos permite questionar as estruturas coloniais e patriarcais que moldam as relações de gênero e buscam manter as mulheres, em particular as mulheres negras, em posições de subordinação.

---

monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (Oliveira, p.3)

Delimitamos o recorte temporal da pesquisa a partir do golpe institucional de 2016 que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, ao estudarmos a partir da fundamentação teórica decolonial, podemos refletir sobre como o ensino de história é ocidentalizado e a necessidade de se analisar como a história das mulheres negras foi elaborada em meio a um contexto retrógrado para políticas institucionais na educação brasileira.

Desta forma, colocando em fragilidade a tão debatida e discutida BNCC que para propor requisitos mínimos para Educação Básica brasileira teve inúmeros debates, mas sua terceira e última versão foi sancionada pelo Ministério da Educação em 2017 "sem consulta, audiências ou debates públicos." (Sczip, 2020, p.165). Sendo a versão para o Ensino Médio homologada em 2018 ainda durante o governo Michel Temer.

A partir deste contexto, nossa proposta é elucidar como a história das mulheres negras está sendo elaborada em um material didático que é produto de um cenário educacional marcado pela Reforma do Novo Ensino Médio, sendo que a reforma foi implementada verticalmente, sem diálogo com a comunidade educacional como um todo, despertando indagações sobre como os conhecimentos históricos que foram selecionados, organizados seriam inseridos no currículo das/os estudantes.

Abordamos a metodologia e a prática da pesquisa para coleta e análise das fontes e dos dados no terceiro capítulo. Como metodologia nos embasamos na pesquisa qualitativa e, entre os autores desta linha metodológica que servem de apoio, estão Bogdan; Biklen (1997), Lüdke; André (2018), Triviños (1987), Chizzotti (2000).

A opção pela abordagem de pesquisa qualitativa como base metodológica ocorreu pela compreensão de que "O objetivo dos investigadores qualitativos é o de compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descreverem que consistem estes mesmos significados" (Bogdan; Biklen, 1997, p.70).

A escolha do livro didático do Novo Ensino Médio como fonte de análise, advém da compreensão da importância dos livros didáticos como uma das principais fontes de pesquisa no campo da educação nas últimas décadas, optamos por analisar uma coleção de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio. Essa escolha permitiu uma compreensão mais aprofundada do processo de produção desses materiais e sua relevância como ferramentas para a implementação do ensino de história no ensino médio.

A coleção selecionada foi Humanitas.doc, publicada pela editora Saraiva Educação S.A em 2020. Ao investigar essa temática, pautamos por, inicialmente, identificar a presença

e/ou ausência da história das mulheres negras e quais são as personagens privilegiadas, assim como identificar e compreender as possíveis lacunas, omissões ou estereótipos presentes no ensino de história.

Além disso, nos direcionamos para compreender de qual forma as perspectivas decoloniais e interseccionais podem contribuir para uma abordagem mais inclusiva e representativa no ensino de história, especialmente no que diz respeito às experiências das mulheres negras.

Por fim, realizamos a exposição e descrição do Produto Pedagógico, que tem como objetivo principal propor um processo de construção do conhecimento no espaço escolar que promova uma perspectiva decolonial, buscando desconstruir os discursos e as estruturas de poder que mantém a invisibilidade da história das mulheres negras.

Nesta perspectiva, o produto pedagógico que propomos é a elaboração de um material em formato de cartilha para formação continuada sobre o uso de livros didáticos como ferramenta para promover uma educação antirracista.

Como público-alvo estão as/os professoras e professores da rede de ensino básico da Educação Fundamental Anos Iniciais ao Ensino Médio, compreendendo que esta sugestão também está ancorada nas legislações como a Lei 10.639/03 e o Programa de ação da Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, juntamente com os demais acordos e compromissos de combate ao racismo e a intolerância tendo a educação como uma das ferramentas fundamentais.

A cartilha será composta por conceitos básicos sobre raça, etnia, racismo, negritude etc., que além de ser uma base didática acessível para o cotidiano educacional também será complementada com sugestões de atividades de formação continuada de professoras/es, além de servir como base pedagógica acessível para o dia a dia em sala de aula, com a premissa de levar o debate sobre a presença ou ausência de mulheres nos livros didáticos utilizados na escola.

Por meio de uma abordagem crítica, a nossa pesquisa procura contribuir com a tarefa de romper com os estereótipos e preconceitos que permeiam as narrativas históricas para que as histórias das mulheres negras sejam contadas e reconhecidas como parte integral da história coletiva. Ao expor as vozes reprimidas, contribuímos para a valorização da diversidade e para uma compreensão mais completa e realista dos processos históricos.

2 A MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA E NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

> “Arranca minhas planta', mas nunca vai ter minha raiz. Sabedoria é de herança, minha força vem das mucama. Então respeita os ventre' que pariu esse país.” — Cristal[14].

Dividimos este capítulo em três partes. Na primeira parte abordamos a conceituação do ensino de história e realizamos um levantamento sobre o estado da arte das dissertações do Profhistória relacionadas à presença da mulher negra no ensino de história, com o objetivo descrever a conjuntura do que já foi pesquisado sobre o tema. A segunda parte contextualiza as políticas educacionais, como BNCC e a Reforma do Novo Ensino Médio e como essas reformas têm impacto direto na produção de material didático e no PNLD.

Em seguida, refletimos sobre como essas mudanças afetaram a viabilidade da Lei 10.639/03, que representa um marco importante para os movimentos sociais e aumentou a presença da história da população negra nos livros didáticos de história.

2.1 Onde estão as mulheres negras na historiografia brasileira?

Observamos que, desde o princípio, como palco de disputas, o ensino de história no Brasil teve seu surgimento oficialmente no contexto dos movimentos de laicização do Estado e divulgação da História Universal.

Institucionalmente, os estudos históricos foram inseridos no currículo com início em 1838, no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Nesse período, o Brasil ainda viveu sob o regime escravista, e isso obviamente foi refletido nas instituições de ensino, onde tanto sujeitos históricos quanto pessoas negras e mulheres não estavam no centro da escrita da história.

> Durante muito tempo a Historiografia estudou apenas ações de homens, pois essas eram consideradas normas, exemplo e padrão sociais. A mulher não era analisada, pois pertencia ao espaço doméstico que não era considerado importante por não gerar riqueza que o sistema capitalista espera. As mulheres brancas não podiam sair do espaço doméstico e as mulheres negras trabalhavam nesses mesmos espaços, ou seja, nas casas das mulheres brancas. Se as mulheres não geram riqueza não possuem lugar na História, são silenciadas e não tem importância para o sistema capitalista opressor que está em vigor.(Lopes, 2022, p.15)

[14] *No Role Modelz (Remix)*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/cristal/no-role-modelz-remix/. Acesso em: 10 mar. 2024.

A produção do conhecimento histórico estava embasada no pensamento liberal francês, como apresentou (Nadai, 1993), argumentando que havia uma proposta de História da civilização. Durante o período do Brasil Império, a história ensinada era a História do Ocidente Europeu e da recente nação independente, ou seja, a história escrita pelos colonizadores.

Podemos compreender este momento no Brasil após a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, o qual tinha como objetivo o projeto nacional de escrita da História do Brasil. Desta forma:

> Repisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delineia-se o projeto de configurar um perfil para a "nação brasileira" credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante o contexto do século XIX – papel ao qual se entregam os membros do IHGB: homogeneizar a visão de Brasil no interior da elite e dela para o restante da sociedade (Mathias, 2011, p. 42).

O ensino de história, desde a segunda metade do século XIX, assumiu um papel crucial na criação e perpetuação da narrativa histórica da nação. Além disso, os institutos estavam estreitamente ligados a teorias racistas baseadas no Darwinismo Social e tiveram como ideal a evolução da população brasileira a partir do embranquecimento.

> Fiel a seu projeto original, que pretendia construir "uma história nacional como forma de unir e transmitir um conjunto único e articulado de interpretações" (Guimarães, 1988:17), o IHGB elegia seus pares ao mesmo tempo que excluía "os estrangeiros em terras brasileiras", ou seja, os negros, "fator de atraso na civilização". O instituto expressava dessa maneira sua posição no debate que se travava em outros círculos intelectuais da época, tendo como modelo uma história católica, patriótica, permeável a um discurso evolucionista e muito vinculada à política oficial. Cabe agora analisar como esse modelo funcionou em outros institutos, que tinham a uni-los não só um nome, mas certa concepção do que era fazer história.(Schwarcz, 1993, p.153)

Nesse contexto, uma das principais missões era moldar e consagrar a imagem dos heróis nacionais, personagens que personificam os valores e a identidade do país. Essa abordagem visava transmitir eventos passados, mas também tinha o propósito mais amplo de nutrir um senso de pertencimento e patriotismo entre a população.

> A História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos "heróis" da pátria (Bittencourt, 2018, p. 137).

A construção de uma história nacional, tornou-se efetivamente um projeto, com a Proclamação da República e a necessidade de se produzir uma memória da nação caracterizada por um panteão de heróis, datas e grandes feitos e toda a influência positivista que fosse possível. A república legitima-se por meio das simbologias da Revolução Francesa e do positivismo, criando um imaginário nacional com hinos, bandeiras e enaltecimento de

“heróis” contrários ao Império. Foi produzido um conhecimento para que houvesse a propagação do nacionalismo republicano por meio também da pedagogia e da educação moral e cívica.[15] A partir disso, a história em destaque foi a das conquistas dos homens brancos.

> Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatiza de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, e seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravização da etnia indígenas, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionismo das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território (Nadai, 1993, p.149).

Desta forma, foi possível compreendermos que o discurso histórico presente nos currículos escolares de história do período descrito enfatizou o que foi produzido por essas elites brancas e racistas do conhecimento histórico.

> No que se refere ao Ensino de História, a marca eurocêntrica das narrativas escolares didáticas ainda é ponto de debates e necessária superação, particularmente em temas que envolvem a formação identitária coletiva e/ou individual. Narrativas que desvalorizam e estigmatizam os/as negros/as provocam impactos relevantes na autoimagem e estima destes/as estudantes. (Souza, 2020, p.19)

Para que esse intento fosse alcançado, foram silenciadas a escravização das/os africanas/os e das populações indígenas, além do apagamento da história do protagonismo e resistência desses grupos e de seus continentes, relativizando o processo de colonização, ocupação e destruição cometido pelos europeus.

No início do século XX, outras teorias pedagógicas entraram na construção da historiografia brasileira, passando pelas Pedagogias Nova e Tecnicista, durante as décadas de 30 a 60. Instituições sociais e religiosas disputaram por quem iria liderar o processo educacional brasileiro e qual seria a forma de educação ensinada. Conjuntamente a isso, tivemos o processo de início da construção da imagem de democracia racial no Brasil.

> Com efeito, já nos anos 1930, a noção elaborada pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. Nesse contexto, conceitos são reavaliados, imagens assentadas perdem sua mais antiga conotação. (Schwarcz, 1993, p.324)

Nos anos cinquenta e sessenta, ocorreu o advento da expansão da escola secundária para os setores sociais, contrapondo a proposta de ensino elitista e propedêutico vigente. Observamos a introdução de novos currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas

[15] ALONSO, Angela. Arrivistas e Decadentes: O debate político-intelectual brasileiro na primeira década republicana. NOVOS ESTUDOS. Ed: CEBRAP, 2009.

pedagógicas; inovações direcionadas para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo.

Simultaneamente, ao processo de inovação do ensino de História com objetivo da construção de uma disciplina crítica, emerge a fundação do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)[16] e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) com o projeto de articulação da pedagogia tecnicista financiada por empresas nacionais e internacionais, especialmente norte-americanas. Saviani (2011) ressalta que

> Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (p.342)

Essas instituições cumpriram a função de coordenar a oposição política ao Governo Goulart, posteriormente a sua retirada forçada com a instauração do regime militar e a implementação oficial dos projetos educacionais baseados na educação técnica e no boicote ao ensino de história para a formação do cidadão crítico e consciente. Ou seja, nesse período, houve um processo de restrição que dificultou a inserção de novos sujeitos históricos, como as mulheres negras, no conteúdo de ensino de história.

Apesar de ser a década do golpe que estabeleceu o regime de ditadura civil-militar no Brasil, o movimento feminista e o movimento negro já tinham alcançado, paralelamente à história oficial, demonstrando que a organização política do movimento negro e, posteriormente, das mulheres negras durante a ditadura civil-militar tornou-se cada vez mais organizada e estratégica, o que consolidou conquistas futuras após o período opressor dos 21 anos de ditadura no Brasil.

> A História das Mulheres ganhou um novo fôlego após a consolidação dos movimentos feministas na década de 1960. No Brasil as mulheres conquistaram um campo de pesquisa a partir 1970, em um momento em que se discutia que "mulher" não era uma categoria homogênea. Sendo assim, precisávamos considerar os diferentes fatores que constroem as múltiplas identidades femininas, como classe, raça e sexualidade, portanto precisávamos falar de mulheres, no plural. (Lopes, 2022, p.16)

Com a imposição da Ditadura Civil-Militar em abril de 1964, as novas experiências educacionais foram suprimidas pela violência do regime, que fechou escolas e prendeu professoras/es e alunas/os. Mesmo com censura e a implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica se renovou e aumentou dentro do ensino superior, com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social, que antes não eram valorizados.

---

[16]SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção memória da educação). p .342

A própria historiografia brasileira fez uma releitura, buscando a identidade nas diferenças e inserindo a história dos estigmatizados e a história regional e local.

> No Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse con-texto, as fortes marcas da repressão, com as perseguições às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais, embora, os sujeitos que as defendiam continuassem agindo contra a vontade do Estado autoritário. Sobre essas formas de organização, sobretudo, as populares e desenvolvidas pela população negra, ainda há muito que se investigar na história política brasileira.No entanto, no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou. (Gomes, 2011, p.141)

Ainda assim, a pedagogia tecnicista foi a que liderou os processos educacionais durante o período do regime militar. Dessa forma, compreendemos cada vez mais a motivação que levou a pedagogia tecnicista a ser considerada ideal durante quase todos os anos de autoritarismo militar brasileiro. Podemos assimilar que essa pedagogia, na qual tanto o professor quanto o aluno devem ter uma relação estritamente racional e técnica, não os considerava agentes, mas sim meras ferramentas dentro do contexto da produção do conhecimento.

> (...)na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Saviani, 2011, p.382)

A pedagogia tecnicista não perdeu completamente seu espaço com o fim da ditadura em 1985; no entanto, o cenário que foi se construindo durante a Assembleia Constituinte de 1987 e, posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1988, transformou significativamente o projeto de ensino brasileiro. A educação passou a ser usada como um instrumento para se distanciar de toda a repressão, intolerância, injustiça e censura que ocorreram nas décadas anteriores, sob os governos autoritários.

No processo de redemocratização, os movimentos sociais estavam organizados estrategicamente. Embora reprimidos durante o período do regime militar, nesse novo contexto histórico, esses movimentos se comprometeram ao máximo para incluir suas demandas na Constituição e nas políticas públicas voltadas para a população negra e para as mulheres negras, especialmente para garantir a inclusão da história africana e afro-brasileira no ensino. Podemos observar isso nas palavras de um trecho do discurso de Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do movimento negro unificado e defensora da luta das mulheres, ao afirmar

> E para quem tem um pouco de consciência histórica, para quem tem um pouco de saber histórico, sabe perfeitamente que os egípcios negros foram os civilizadores do mundo ocidental. Só que isso é devidamente recalcado e retirado de cena. Nós sabemos que toda uma egiptologia foi criada no século passado justamente para tirar de cena, para recalcar a contribuição negra no sentido da humanidade, da civilização humana. Nós sabemos da presença de culturas negras importantíssimas entre os sumerianos, os fenícios, na Índia e mesmo na América, antes de Colombo. Mas nada disso nos é trazido. Então nós temos que lutar sim, companheiros, nesses dois níveis, sempre tendo em vista a questão da construção de um projeto de nação, porque um povo que desconhece a sua própria história, a sua própria formação, é incapaz de construir o futuro para si mesmo. E o povo brasileiro, neste momento, se encontra nessa encruzilhada; o povo brasileiro aqui representado pelos constituintes. Foi o que nós colocamos: querem continuar com o apartheid sofisticado, sofisticadíssimo, como é o racismo brasileiro; é o mais sofisticado do mundo inteiro. Se querem continuar com isso, vão fazê-lo sozinho, porque o povo brasileiro estará construindo a sua própria história com muita luta, com muito sangue, suor e lágrimas. E, como disse a Helena: "Por amor, a gente vai à luta, a gente vai à guerra". (Gonzales,2020, p.337)

Na década de 1990, surgiram diversas propostas para o ensino de História, como a compreensão das/os alunas/os e professoras/es como sujeitos da história, a abordagem do estudo do cotidiano, a importância de ensinar a metodologia da História, a construção da historicidade das/os alunas/os e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um movimento histórico. Além disso, houve a incorporação de novas fontes, além das escritas e documentais, o que levou a uma transformação na forma de produzir e ensinar História.

As lutas dos movimentos sociais da população negra começaram a ter materialidade na legislação brasileira e nas políticas públicas no século XXI, e temas relacionados à raça e gênero passaram a ser discutidos com mais frequência em diversos espaços da sociedade contemporânea.

> Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (Gomes, 2011, p.136)

Essas discussões foram impulsionadas pela promulgação de marcos legais no âmbito da legislação educacional. Um exemplo significativo é a Lei 10.639/2003, que determinou a inclusão obrigatória da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

> A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento desse debate. Algumas iniciativas merecem destaque: no governo federal, pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.
>
> No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases

> da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares. (Gomes, 2011, p.143)

A partir da implementação da Lei 10.639/03, resultado de décadas de luta, pressão e articulação do movimento negro brasileiro, ocorreu uma transformação no cenário de construção do conhecimento histórico, desde os materiais didáticos até o aumento da inclusão da população negra nas pesquisas acadêmicas.

2.2 A emergência da pesquisa sobre mulheres negras a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História

A legislação gerou um aumento na demanda por pesquisas sobre o tema nos últimos anos, como é evidenciado pelas dissertações de mestrado disponíveis no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA[17].

Realizamos, então, uma busca pelo descritores “mulher negra” e “mulheres negras” , a partir desses descritores, com o objetivo de oferecer um panorama conciso das contribuições já disponíveis até julho de 2024, ou seja, fazer um estado da arte no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, abordando o contexto da presença da mulher negra no ensino de história.

Este levantamento não apenas destaca as obras acadêmicas existentes, mas também contextualiza a representação e a participação desse grupo na narrativa histórica, considerando, inclusive, o impacto do material didático utilizado no processo educacional. Foi possível identificar uma consistente gama de pesquisas, como podemos ver na Tabela 1 apresenta-se os resultados da pesquisa sobre a população negra no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA:

Tabela 1- Resultados da pesquisa sobre mulheres negras no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO/INSTITUIÇÃO
1. O Brasil de Laudelina: Usos do Biográfico no Ensino de História	Fernanda Nascimento Crespo	UERJ (2016)
2. A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica	Elaine de Oliveira Santos	UNEB (2018)

[17] O projeto do Profhistória teve início em 2012, quando um grupo de professores do Rio de Janeiro se interessou pela proposta da CAPES de criar cursos de mestrado profissional em rede nacional para professores da educação básica. A iniciativa, liderada pela professora Marieta de Moraes Ferreira da UFRJ e docentes de seis instituições do estado, visava fortalecer a formação dos educadores e melhorar a qualidade da educação. Em março de 2014, foi lançado o edital de seleção com 152 vagas em 12 universidades associadas, e o exame nacional ocorreu em maio do mesmo ano. As primeiras turmas foram implementadas, resultando na publicação das primeiras dissertações em 2016. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/historico/. Acesso: 10 de junho de 2023.

3. Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no Ensino de História.	Roberta Marcelino Veloso	UNICAMP (2018)
4. Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de história da escravidão.	Evelyn Beatriz Lucena	UFRJ (2018)
5. Elza Soares na escola: Gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história	Juliana Cintia Videira	UNICAMP (2018)
6. De Dandara a Firmina: o Ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado.	Rayme Tiago Rodrigues Costa	UFPA (2020)
7. "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	UFPA (2020)
8. Há protagonismo de mulheres nos livros didáticos de história? análise de duas coleções para o Ensino Médio e propositura de um conjunto de oficinas.	Ana Caroline do Nascimento Albuquerque	UFMT (2020)
9. O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradidática no Ensino de História	Julia Maria Fernanda Machado Fernandes	UFPR (2020)
10. Ensino de história e mulher negra: um olhar interseccional. Sobre as percepções de estudantes em conceição do Araguaia-PA	Andreia Costa Souza	UFT (2020)
11. A trajetória da professora Rosa Barreto dias: possibilidades no Ensino-Aprendizagem de gênero e raça a partir da história local de Morro do Chapéu-BA	Aryana Costa Nascimento	UNEB (2020)
12. A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente.	Lidiane Souza de Oliveira	UNEB (2021)
13. Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos	Marilin Genezareth de Oliveira Farias	UFPA (2021)
14. Gênero e ensino de história: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção da cidadania.	Ieda Palheta Moraes	UFPA (2021)
15. Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas	Cristina Soares dos Santos	UFMT (2021)
16. Mulheres na Literatura: Escritas de autoria Feminina Negra	Debora Jean Lopes Silva	UFMT (2021)

17. A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial	Ana Carolina da Silva Andrade	UERJ (2021)
18. A liderança feminina no espaço do terreiro de candomblé da Bahia como estratégia de luta, resistência e amor. No combate ao racismo, preconceito e intolerância religiosa no âmbito escolar.	Lucimar Fonseca	UFMT (2021)
19. Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista.	Francidéia Carvalho	UESPI (2022)
20. O Baú de Maria Rogaciana na aula de História – Trajetória de uma mulher negra e representações da Festa do Treze de Maio em Vitória da Conquista/BA	Giovana Alves Marques	UESB (2022)
21. "Do cerne de suas fragilidades brotará a sua força" – Narrando a trajetória de mulheres negras inspiradoras.	Íris Barbosa da Silva	UFPE (2022)
22. Mulheres negras no ensino de história do Brasil: a história de Maria Firmina dos Reis.	Elaine Lopes	UEPG (2022)
23. Minha re)existência é voz! ensino de história e escrevivências de mulheres negras: oficinas pedagógicas com o romance "Um defeito de cor"	Deise Karla Santana Pinho	UNEB (2022)
24. Memórias negras: a invisibilidade da mulher afrodescendente na história de Resende-RJ	Rosenéia Terezinha De Oliveira	UFRRJ (2022)
25. História das mulheres negras nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2017-2019)	Weberly Diane Vieira Vitorino Ribeiro	UNEMAT (2023)
26. EU MULHER NEGRA: autodefinições de professoras antirracistas na escola pública	Marcia Cardoso de Cardoso	UFRJ (2023)
27. O racismo estrutural e as suas consequências na representação da mulher negra no ensino de História	Walcilene Morais da Silva Almeida	UFPB (2023)
28. Personagens femininas nos conteúdos dos livros didáticos: a (in)visibilidade das mulheres africanas e afrodescendentes do século xix na luta pela abolição da escravidão.	Karinele Ronchi	UDESC (2023)
29. "Clara Dos Anjos": aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente	Flavio Sousa de Jesus	UNIFAP (2023)
30. Escritas e não-lugares: a ausência da literatura produzida por mulheres negras nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Roberto da Silva	URCA (2023)

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2024.

As pesquisas desenvolvidas no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História têm desempenhado um papel fundamental na abordagem abrangente e aprofundada

dos estudos sobre gênero e raça, trazendo contribuições significativas para a compreensão e a promoção de uma educação antirracista e antissexista.

Descrevemos um breve relato sobre cada uma das 30 dissertações publicadas durante esse período, demonstrando que a temática sobre mulheres negras como sujeitos históricos possuem uma emergência significativa na área do ensino de História no Brasil.

Ao analisar os temas das dissertações publicadas foi possível observar a diversidade de pesquisas possíveis com a história das mulheres negras como sujeitos protagonistas da construção da história.

Na luta por direitos: no trabalho "Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos," a autora discute como os direitos humanos podem ser trabalhados no ensino de História, utilizando oficinas temáticas sobre a luta das mulheres negras por direitos, resultando em um produto em formato de HQ.

Na pesquisa "A liderança feminina no espaço do terreiro de candomblé da Bahia como estratégia de luta, resistência e amor". No combate ao racismo, preconceito e intolerância religiosa no âmbito escolar, a autora defende a discussão sobre o papel da mulher e a religiosidade de matriz africana no ensino de História, destacando a importância das líderes religiosas negras baianas como exemplo da Mãe Menininha.

A dissertação "Gênero e ensino de história: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania" investiga como os professores de História de uma escola no Pará trabalham questões de gênero para a construção da cidadania em sala de aula, propondo formação continuada para trazer novas perspectivas sobre os corpos das mulheres negras.

Também há trabalhos sobre a biografia de mulheres negras no ensino de história, como na dissertação "Elza Soares na escola: Gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história". A autora propôs a análise da produção artística e da biografia da cantora Elza Soares para discutir gênero e relações étnico-raciais no ensino de História.

O trabalho "Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista" propõe investigar as contribuições do feminismo negro para o combate do racismo e do sexismo nos espaços escolares, utilizando sequências didáticas para desconstruir o racismo e o sexismo.

A pesquisa "Do cerne de suas fragilidades brotará a sua força" – Narrando a trajetória de mulheres negras inspiradoras mostra como o ensino de História pode possibilitar

experiências escolares positivas para meninas negras, a partir das experiências de mulheres negras.

O estudo "Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de história da escravidão", trabalhou o ensino de história a partir das experiências de mulheres negras africanas escravizadas no século XIX, utilizando anúncios do periódico Diário do Rio de Janeiro como fonte de pesquisa.

“O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história.” Esta pesquisa aborda o uso da biografia como ferramenta para o ensino de História, destacando a figura de Laudelina, fundadora da primeira Associação de Empregadas Domésticas do Brasil.

O estudo "De Dandara a Firmina: o Ensino de História do Brasil a partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado", busca romper com a invisibilidade da mulher negra, construindo a narrativa no ensino de História do Brasil a partir da trajetória de cinco mulheres negras e utilizando a metodologia de aulas-oficina com uma turma do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA).

Com a dissertação “O Baú de Maria Rogaciana na aula de História – Trajetória de uma mulher negra e representações da Festa do Treze de Maio em Vitória da Conquista/BA,” a autora analisa a biografia de Maria Rogaciana e a representação das comemorações do Treze de Maio em Vitória da Conquista, destacando o protagonismo das mulheres negras na sociedade após 1888.

Em “Mulheres negras no ensino de história do Brasil: a história de Maria Firmina dos Reis", a pesquisadora propõe ensinar a história a partir da biografia de Maria Firmina dos Reis, ativista abolicionista, fortalecendo a identidade de mulheres negras e a defesa de direitos na história do Brasil.

Também foram desenvolvidas pesquisas voltadas à promoção do antirracismo na escola, como na dissertação "A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica," onde a pesquisadora buscou compreender como estudantes de Porto Seguro, Bahia, desenvolvem a consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa “A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente” promoveu uma discussão sobre a importância do ensino de História das mulheres negras no Brasil, realizando oficinas de formação continuada para professores de História da rede estadual.

O estudo “EU MULHER NEGRA: autodefinições de professoras antirracistas na escola pública”, analisou como três professoras negras constroem suas auto definições de educação antirracista em uma escola estadual no Rio de Janeiro, utilizando as agendas de trabalho das professoras e entrevistas para compreender suas perspectivas sobre as relações étnico-raciais e a educação antirracista.

Identificamos também dissertações que desenvolveram pesquisas a partir de aulas com metodologias diferenciadas, com oficinas, estudo e elaboração de histórias em quadrinhos e gamificação. Nesse sentido, a pesquisa “O racismo estrutural e as suas consequências na representação da mulher negra no ensino de História”, pesquisou o racismo estrutural no ensino de História e como ele repercute na invisibilização do protagonismo da mulher negra nos processos históricos estudados nos conteúdos do ensino fundamental – anos finais, utilizando jogos educativos e gamificação em sala de aula.

A pesquisa "Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no Ensino de História" propõe o uso pedagógico de histórias em quadrinhos ao adaptar a obra "Caetana diz não: história de mulheres da sociedade escravista", de Sandra Lauderdale Graham. A autora trabalhou com questões de gênero e cultura escravista.

Em “Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas,”, a autora busca desconstruir o mito da democracia racial brasileira e debater sobre o racismo estrutural utilizando HQs da Unesco sobre mulheres na história da África e a história de vida de mulheres negras.

Na dissertação “O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradidática no Ensino de História,” o jornal “Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro” (editado por Abdias Nascimento entre 1948 e 1950), é utilizado como fonte para compreender como o periódico colaborou para a construção positiva da imagem da mulher negra no século XX.

Outra área interessante de destacar foi o mulheres negras no ensino de história local de escolas, cidades e estados. Em “A trajetória da professora Rosa Barreto Dias: possibilidades no Ensino-Aprendizagem de gênero e raça a partir da história local de Morro do Chapéu-BA,” a autora busca recuperar e registrar a história da professora Rosa Barreto Dias, propondo a publicização da história de mulheres negras e sua inclusão no currículo escolar, utilizando a história oral e sequências didáticas com uma turma do 9° ano.

A dissertação “Memórias negras: a invisibilidade da mulher afrodescendente na história de Resende-RJ”, desenvolveu um documentário para explicar por que a historiografia

de Resende, Rio de Janeiro, invisibilizou as histórias de vidas e memórias da população afrodescendente, principalmente das mulheres negras.

A pesquisa “Ensino de história e mulher negra: um olhar interseccional. Sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA”, investigou as percepções e experiências de estudantes do 8º ano do interior do Pará sobre o sistema de discriminação e opressão que estruturam a condição da mulher negra, utilizando a perspectiva interseccional e o pensamento decolonial.

Mais uma linha de estudo juntamente com a interdisciplinaridade, identificamos pesquisas sobre as mulheres negras na literatura. O o estudo “Mulheres na Literatura: Escritas de autoria Feminina Negra”, promove o conhecimento sobre o protagonismo de mulheres negras a partir da obra “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, combatendo o racismo e promovendo uma identidade racial positiva.

A pesquisa “Minha (re)existência é voz! ensino de história e escrevivências de mulheres negras: oficinas pedagógicas com o romance ‘Um defeito de cor’, objetiva discutir e evidenciar as potencialidades do uso de textos literários de autoria feminina e negra no ensino e aprendizado da história de mulheres negras escravizadas no Brasil, utilizando a personagem do romance “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves.

A pesquisa “Clara Dos Anjos: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente” analisa a ressignificação feminina negra na literatura brasileira com base na obra “Clara dos Anjos” de Lima Barreto, propondo um debate no ensino de História voltado para a educação antirracista.

E por fim, com o uso dos livros didáticos para compreender o ensino de história das mulheres negras sendo o que se aproxima também dos objetivos da nossa pesquisa estão os seguintes trabalhos: A pesquisa “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”, trabalha com conceitos do pensamento feminista negro, saber histórico escolar e a história das mulheres negras representadas nos livros didáticos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, além de analisar como as estudantes se veem representadas no ensino de História e na sociedade.

A pesquisa “Há protagonismo de mulheres nos livros didáticos de história? análise de duas coleções para o Ensino Médio e propositura de um conjunto de oficinas”, analisa a construção do gênero a partir do protagonismo das mulheres na História ensinada em coleções didáticas do Plano Nacional do Livro Didático de 2018, utilizando o conceito de interseccionalidade de raça, classe e gênero.

Na dissertação “História das mulheres negras nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2017-2019),” o intuito foi analisar como as mulheres negras estão representadas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II, elaborando um guia didático com histórias biográficas das mulheres negras para os professores.

Em “Personagens femininas nos conteúdos dos livros didáticos: a (in)visibilidade das mulheres africanas e afrodescendentes do século XIX na luta pela abolição da escravidão”, investigou-se como as mulheres negras são representadas nos livros didáticos de História do segundo ano do ensino médio, criando um material complementar para os professores com a inclusão das mulheres negras que participaram do período abolicionista.

A pesquisa “Escritas e não-lugares: a ausência da literatura produzida por mulheres negras nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, propõe a inserção da literatura negra escrita por mulheres nos livros didáticos de História do sexto ao nono ano, demonstrando a ausência de escritoras negras nos livros da coleção Araribá Mais: História de 2021.

Essas investigações tiveram como objetivo desafiar e desconstruir as narrativas históricas eurocêntricas predominantes, que muitas vezes marginalizaram e invisibilizaram a história e a contribuição das mulheres negras para a formação da identidade brasileira.

Ademais, as pesquisas no campo dos estudos afro-brasileiros também têm como propósito fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de práticas educativas mais inclusivas e equitativas, mesmo que não se realize suas intenções no espaço escolar de forma tão produtiva quanto na academia.

Por meio da promoção de uma educação antirracista, busca-se empoderar as(os) estudantes afrodescendentes, fortalecer sua autoestima, valorizar sua história e cultura, e criar espaços de diálogo intercultural e de reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Compreendendo a relevância da legislação 10.639/2003 para o aumento da inserção da escrita antirracista no ensino de História em direção a uma educação mais equitativa, que possa ser capaz de romper com estereótipos e preconceitos raciais e de gênero, é importante destacar que os princípios estabelecidos por essas leis tiveram de enfrentar desafios em relação à sua viabilização e continuidade, devido ao contexto político do Brasil após o golpe institucional de 2016, que resultou no afastamento da então presidenta Dilma Rousseff. Esse cenário colocou em risco os avanços e projetos educacionais implementados durante governos progressistas[18] anteriores.

[18] Com o apoio político dos movimentos negros e a consequente eleição de um governo (Partido dos Trabalhadores) com características mais progressistas na área social, a partir de 2003, as condições políticas ampliaram o espaço dos movimentos negros nos processos decisórios. Foram criadas a Secretaria de Políticas de

O cenário político pós-golpe trouxe consigo mudanças na orientação política e ideológica do governo[19], o que impactou diretamente as políticas educacionais e, consequentemente, a implementação das leis que visam promover uma educação mais inclusiva e equitativa, abrangendo também a história das mulheres negras na história ensinada.

Essas mudanças resultaram em retrocessos e ameaçaram os princípios estabelecidos pelas leis de inclusão dos estudos afro-brasileiros, de gênero e outros temas relacionados à promoção da diversidade e igualdade no Ensino de História. Dentre essas as ameaças, está a Reforma do Novo Ensino Médio e a BNCC.

Compreendemos que a descrição historiográfica do ensino de história que apresentamos até o momento pode parecer repetir a historiografia eurocêntrica, seguindo os caminhos da história dita tradicional, que tende a invisibilizar os sujeitos históricos desta pesquisa, especialmente as mulheres negras. No entanto, o mestrado também diz respeito ao sujeito político que somos. Ao iniciar o mestrado, nunca pude me dedicar exclusivamente aos estudos; estava simultaneamente trabalhando e estudando. O feminismo negro, enquanto ativismo político, tem me acompanhado desde a graduação, embora não tenha sido isso que aprendi na universidade.

Na universidade, aprendi a escrever cientificamente como uma historiadora baseada em teorias eurocentradas. O mestrado tem sido um processo de amadurecimento acadêmico e transformação em relação a tudo que moldou minha trajetória como historiadora. Mesmo com esse conhecimento, pretendo, nos capítulos seguintes, incorporar a historiadora que idealizo ser, aquela que coloca as mulheres negras como protagonistas da história do Brasil.

> Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; de-escravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos

---

Promoção da Igualdade Racial, a partir da Lei n.º 10.678/03 (Brasil, 2003b), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na Lei n.º 13.005/14 (Brasil, 2014), e a composição de diversos conselhos de políticas públicas com a participação dos movimentos negros.
Nesse período, ganhou força também a entrada de um número maior de jovens negros nas universidades (reflexos das primeiras políticas afirmativas), que passaram a intervir nas disputas em torno dos currículos escolares.(Sabino, Calbino e Lima, 2022, p.9)

[19] Cabe lembrar ainda que a confecção desse novo currículo se deu em meio ao golpe jurídico/midiático/ parlamentar que resultou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Como mostramos no primeiro capítulo, o presidente interino, Michel Temer, não só mudou os membros do Conselho Nacional de Educação, com também instituiu um Comitê Gestor em 2016 para dar continuidade aos trabalhos da BNCC em substituição a comissão constituída em 2015.(Sczip, 2020, p.166)

> humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (Walsh, 2008, p.24)

Assim como Walsh refletiu, a prática decolonial deve ser constante. Estudamos durante toda a vida escolar e, posteriormente, acadêmica a partir de um currículo etnocêntrico que nos ensinou a naturalizar estereótipos elitistas, racistas e misóginos, levando-nos, muitas vezes, a nos enxergar como povos subalternizados, como se essa fosse uma situação estática. A decolonialidade nos permite romper com essa narrativa e reconstruir a forma como nos enxergamos, seja como latino-americanos, como pessoas negras, ou como mulheres ou todas essas identidades juntas.

2.3 O cenário educacional brasileiro após 2016

Quando falamos sobre a promoção de uma educação antirracista por meio do ensino de história, a premissa é o combate à desigualdade ocasionada pelo racismo, e dentro do contexto da produção do conhecimento, pelo racismo epistêmico e estrutural,[20] compreendendo que os povos colonizados e por consequência seus descendentes foram violentados de diversas formas e uma das mais eficientes foi a invisibilização e/ou apagamento total de suas histórias pelo processo colonizador iniciado no século XV.

No contexto brasileiro, mesmo que tardiamente, começa a ocorrer mudanças substanciais em relação à responsabilidade na eliminação do racismo contra a população negra, sendo uma dessas medidas a Lei 10.639/03. O Parecer e resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana elucida

> Neste contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (2004, p. 9).

É preciso ressaltar que a lei é resultado de décadas de luta do movimento negro brasileiro, o contexto do pós-abolição foi o de uma população negra marginalizada, criminalizada e subordinada de tal forma que o seu lugar no ensino da História do Brasil era abordado apenas como escravizados, como se negro e escravizado fossem sinônimos.

> A associação direta entre escravo, africano, preto e negro, categorias diferentes, mas muitas vezes tratadas como sinônimo, é uma percepção que vem sendo

[20] De acordo com Almeida (2019, p. 31), "Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista."

> superada, mas que já foi muito forte sobre o papel totalizante da legislação, também contribuiu para justificar a ausência de pesquisas sobre a educação dessas parcelas da população. A ampliação das investigações, inclusive a expansão dos locais investigados, demonstra que essas interdições devem ser perscrutadas, mas que não podem invalidar outras possibilidades acessadas pela população negra (Barros, 2016, p. 56).

Este cenário demonstra um intenso protagonismo da população negra, a história desse movimento foi descrita no terceiro capítulo deste trabalho, sendo refletido na estrutura institucional. O objetivo é inserir ao projeto educacional nacional a construção de uma história que foi silenciada e/ou ensinada unilateralmente, fundada em uma base eurocêntrica desde o princípio da escrita da História da Educação no Brasil.

Por meio dela, busca-se promover a formação de cidadãos e de uma sociedade equitativa e combativa aos preconceitos raciais, assim como demonstra o relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

> Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (2004, p. 9).

Ainda seguindo a orientação do documento, a obrigatoriedade da legislação demonstra a importância da educação equitativa e inclusiva para construir e fortalecer a democracia brasileira. O artigo 2° define que:

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (2004, p. 31).

A partir da elucidação dos documentos, podemos afirmar que vários pontos apresentados estão inseridos no estudo crítico acerca da história das mulheres negras no material didático, compreendendo a relevância social da pesquisa como uma ferramenta para promoção do antirracismo, da equidade de gênero e dos direitos humanos.

> O estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pelo interesse e por sua relevância histórica, pela investigação da cultura, valorização e positivação cultural, pelo direito à história e pelo dever de memória, como ocorre com outros conteúdos no currículo. Mas não é possível ignorar que o estudo da cultura e da história afro-brasileiras mobiliza o real-presente, convocando reflexões que vão da história à memória em regime de tensão e interesse postos no presente. Dentre as mobilizações na perspectiva do real-presente, destaca-se a presença das leituras e usos do passado e da construção de memórias acerca das lutas históricas expressas nas manifestações contemporâneas. (Pereira; Roza, 2012, p.104).

Por meio dessas legislações, é possível demonstrar a importância do estudo das questões raciais e de gênero na elaboração de políticas públicas que buscam refletir sobre uma historiografia que assim como a própria História do Brasil esteve ancorada a uma

sociedade escravista e patriarcal, que mesmo após mais de 130 anos de abolição, ainda possui resquícios estruturais de racismo, machismo e misoginia na sociedade.

> Na construção de uma pedagogia das ausências e das emergênciascabe destacar que o acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência que ganha ainda mais força na sua demanda pela educação a partir do início do século XX. Essa luta se intensifica a partir do início do século XXI quando este movimento social se organiza em torno das políticas de ações afirmativas.(Gomes, 2011, p.147)

No entanto, a partir de 2016, diversos temáticas e reflexões sobre questões raciais, de gênero, meio ambiente, sexualidade, entre outros, que haviam sido incorporados nos documentos curriculares ao longo dos anos anteriores com a proposta de construir uma sociedade mais democrática e tolerante, passou a enfrentar obstáculos para sua plena implementação.

Isso ocorre devido às transformações no cenário político e afeta diretamente as políticas educacionais que estão em diálogo como a elaboração da BNCC. Em agosto de 2016 ocorreu o golpe institucional com o impeachment da então presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, com ela também vulnerabilizando um projeto de país que estava sendo construído.

Do outro lado da disputa estavam os setores que não haviam saído de cena, mas voltaram a ter poder direto dentro do governo e dos projetos da gestão de Michel Temer, o setor empresarial.

2.4 Produtos do novo Ensino Médio: As Coleções de Ciências Humanas

Buscamos analisar os livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio, os quais estão inseridos no contexto da promulgação da BNCC e da Lei Nº 13.415, para analisar com base em uma pesquisa qualitativa, demonstrando de qual forma as mulheres negras estão presentes no conteúdo de história das coleções e também investigar o seu processo de transformação após a implementação das leis. Isso será realizado a partir da escolha e estudo de duas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compreendendo que

> A reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/17, instituiu o fim da obrigatoriedade da disciplina nessa etapa. Na prática, deixa de existir como disciplina autônoma, uma vez que sua oferta, integrada à área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, passa a ser optativa. (Sczip, 2020, p. 248).

As fontes escolhidas dentre as 14 coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, foram os livros didáticos das coleções “Humanitas.doc” da Editora Saraiva Educação S.A, a seleção do livro foi feita a partir do contato acessível ao material disponibilizado pelos sites da própria editora na internet.

A escolha pela coleção da Saraiva também ocorreu devido ao contato com o material

ao lecionar para uma escola de Ensino Médio na cidade de Cáceres, sendo o meu primeiro contato com o material nesse contexto de pós Reforma do Novo Ensino Médio e implementação da BNCC de 2018. Abaixo apresento as capas dos livros que utilizarei.

Figura 1- Capas da Coleção Humanitas.doc. PNLD 2021.



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Explicamos as transformações ocorridas no material didático do Novo Ensino Médio com base no lançamento, em 2019, do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o PNLD 2021[21]. A Reforma do Novo Ensino Médio reorganiza o Ensino Médio em áreas do conhecimento

> Nessa perspectiva da "ordem e progresso", o MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum (Ferreira, 2017, p. 303).

Desta maneira, as obras didáticas são divididas também por áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas

[21] Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf

Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cada uma com seis volumes por área para contemplar todos os 3 anos do ensino médio. O edital afirma que

> O conjunto dos seis volumes do livro do estudante deve abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento (com exceção de língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias). Ao se abordar as habilidades e as competências específicas, deve ser explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC (MEC, 2019, p. 5).

Os volumes são orientados a não ter uma abordagem sequencial do 1° ao 3° ano, compreendendo que conforme a Reforma, não será obrigatório o ensino do componente curricular de História em todos os anos do ensino médio.

> Os volumes não devem ser sequenciais, considerando o crescente em termos de complexidade pedagógica. Cada volume deve ser autocontido no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e das competências específicas, assim como da articulação com as competências gerais, com os temas contemporâneos e com as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC. (MEC, 2019, p. 5).

Ao compreendermos a elaboração desse material, podemos analisar que o mesmo coloca o ensino de história diluído dentro da área de conhecimento com mais três componentes curriculares (Geografia, Sociologia e Filosofia), em seis livros.

Sendo uma das justificativas no período da propaganda da Reforma do Novo Ensino Médio nas mídias, a crítica em relação a educação brasileira ser conteudista, no entanto, essa transformação compromete o direito ao conhecimento dos/as estudantes ao superficializar o material didático. Com isso, outro agravante é que este material é produto de uma reforma que coloca em segundo plano a participação das/os docentes[22]

[22]O apagamento da agência docente se manifesta igualmente por meio do número de vezes que a palavra professor aparece no texto referente à etapa do Ensino Médio na versão final da BNCC de 2018: três vezes (BRASIL, 2018, p. 468, 529, 591). Sendo importante acrescentar que nenhuma delas figura na parte específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018, p. 561-579), a parte mais desidratada, digamos, em função da ausência de prescrições associadas mais diretamente aos componentes curriculares que a compõe, no caso, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. (Silva; Gonçalves, 2022, p.6)

3 REVOLUÇÃO EPISTÊMICA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL INTERSECCIONAL NA ESCRITA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS

> "Costumo dizer que o meu título acadêmico, a minha posição social hoje não é carregado nesse corpo negro, porque quando eu vou ao comércio eu sou um corpo negro de uma mulher negra, eu não levo o meu título de doutora em Sociologia para o comércio, eu não levo quando entro num shopping, eu levo esse corpo negro, então é desse lugar social também que é importante a gente fazer essa reflexão, porque se há um avanço em relação ao acesso das mulheres negras em alguns espaços, também nós estamos lutando ainda contra uma estrutura cognitiva ainda arraigada, que pensa as mulheres e as mulheres negras de forma hierarquizadas".
>
> **(MOREIRA, Núbia. Movimento feminista negro no Brasil: Café Filosófico CPFL. 2016).**

Retirada da palestra da socióloga Núbia Regina Moreira sobre a história e a fala do movimento feminista negro no canal do Youtube do Café Filosófico CPFL em 2016[23], a fala da autora nos leva a refletir o quão o racismo está enraizado em nossa sociedade, pois mesmo com as possibilidades, ainda que escassas das mulheres negras de mobilidade social e econômica, isso não impede que elas continuem sendo alvo da discriminação racial.

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica a partir pensamento dos/as autores/as decoloniais e interseccionais, dividindo da seguinte forma: conceitos norteadores: colonialidade do poder e do saber, raça, racismo, racialização dos povos; a pedagogia decolonial, interseccionalidade e o feminismo negro, e a colonialidade de gênero.

3.1 Conceitos norteadores: colonialidade do poder e do saber, raça, racismo e racialização dos povos

Escolhemos a decolonialidade com a intenção de realizar um estudo com a proposta de questionar criticamente a forma como os grupos subalternizados foram constituídos na escrita da história pela modernidade capitalista, como consequência do colonialismo e até os dias atuais pela colonialidade. Dentre os conceitos principais desta perspectiva está a colonialidade do poder e a racialização dos povos.

Quijano (2005) apresenta duas concepções de análise complementares: a colonialidade do poder e a hierarquia racial na sociedade moderna. É possível compreender que estas categorias foram concebidas pelo contato dos europeus com outras culturas nos continentes americano, africano e asiático.

O início da dominação do colonizador sobre o colonizado tem como ponto de partida

[23] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YlFw . Acesso em 10 mar. 2023.

a América ainda durante os séculos XV e XVI e se dissemina nos outros continentes como África e a Ásia, posteriormente, mesmo após a independência desses povos, a subjugação desses territórios e de sua população continua por meio da colonialidade.

A colonialidade do poder demonstra-se por meio da dominação e divisão de caráter eurocêntrico, na qual os europeus estão no topo da hierarquia dos privilégios em todas áreas, econômica, social, política, territorial e cultural. Desta forma, se constrói uma pirâmide na qual abaixo dos europeus brancos estão os indígenas e asiáticos, e na base os negros e africanos.

> Pensar enquanto povo subalternizado, sobretudo as populações latino-americanas e africanas, que foram e são historicamente silenciadas em toda a sua estrutura social é romper e desafiar discursos e estratégias que desqualificam e apontam carências no lugar de possibilidades e potências. É perceber ainda que os saberes da rua e dos povos tradicionais podem e devem sim ser levados em consideração neste processo, de forma a entrar no currículo das escolas. Por sua vez, a academia deve tornar-se definitivamente um amplo espaço e palco para esse debate, concatenando, diria eu, epistemes-outras, de forma a desvelar pouco a pouco o histórico de preconceitos e estereótipos e demais violências físicas e simbólicas que nossa ancestralidade oprimida experimentou (Rego, 2019, p. 335).

Indo ao encontro deste pensamento (Spivak; 2010), ao analisar a historiografia africana, conclui que existe uma reflexão acerca da condição dos povos que por séculos foram representados como "o outro inferior" e desprovido de direitos, que ao se compreenderem nessa condição de alteridade, buscam reagir por meio do conhecimento, uma das ferramentas mais eficientes de difusão tanto da colonialidade do poder como da própria manutenção da hierarquia racial. Mas é importante também compreender que a proposta decolonial não tem a intenção de excluir a historiografia ocidental.

> Por outro lado, lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Neste sentido, insurgir-se, portanto, estaria atrelado ao desafio sutil de não apenas incluir, mas de intercambiar, transformar as estruturas epistêmicas até então consolidadas por meio de uma emancipação epistêmica (Rego, 2019, p. 337).

Para compreendermos o conceito de colonialidade do saber utilizarei a compreensão de Candau e Oliveira ao dizerem que

> Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (2010, p. 21).

As/os autoras/es também trazem a importância de identificar as colonialidades nas histórias do povo negro no Brasil

> Nas reflexões da literatura acadêmica, principalmente a partir dos anos 1990, faz-se cada vez mais presente a questão da identidade nacional e da reescrita das

> histórias do povo negro no Brasil, possibilitando a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas (Candau; Oliveira, 2010, p. 36).

Ao compreender as definições de colonialidade do poder e hierarquia racial, a partir da decolonialidade, torna-se fundamental, juntamente, relacionar os conceitos de raça e racismo. Desta forma, utilizamos as definições de Munanga (2003) e Almeida (2019), sendo essencial compreender que o conceito de raça teve várias definições ao longo da história

> Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2019, p.18).

Conforme Munanga (2003) elucida, a procura pela definição de raça com base na escrita científica teve início no século XVIII e perdurou pelos séculos posteriores. Desta forma, legitimando uma série de violências cometidas pelos países europeus contra as populações das colonizadas.

> No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes da humanidade fundamentada na idade de “ouro”, para buscar uma explicação baseada nos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber quem eram esses outros, recém descobertos. Assim lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física (Munanga, 2003, p. 2).

Os conceitos e classificações que deveriam servir apenas para operacionalizar o pensamento tiveram a função de hierarquizar as diferenças físicas como instrumento de dominação. As teorias de conteúdo racista começaram a ser introduzidas no Brasil na segunda metade do século XIX.

> A partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. No entanto, a entrada coletiva, simultânea e maciça dessas doutrinas acarretou, nas leituras mais contemporâneas sobre o período, uma percepção por demais unívoca e mesmo coincidente de todas essas tendências. Tais modelos, porém, foram utilizados de forma particular, guardando-se suas conclusões singulares, suas decorrências teóricas distintas. Dessa forma, se a noção de evolução social funcionava como um paradigma de época, acima das especificidades das diferentes escolas, não implicou uma única visão de época, ou uma só interpretação. (Schwarcz, 1993, p.57)

Passando por diversos espaços institucionais de produção de conhecimento e ciência no Brasil, foi se construindo um pensamento pseudocientífico, que na época era considerado verdadeiro, de que a população não branca, especialmente a população negra, era um atraso para o progresso brasileiro.

> É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva

> evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça. Este já é, porém, um debate que pressupõe a reflexão sobre a excelência da cópia e a especificidade desta no pensamento nacional — o que será feito mais adiante. No entanto, na medida em que esse tipo de teoria se transformou, no Brasil, em uma espécie de jargão comum até os anos 30, torna-se quase impossível o estudo da totalidade dos intelectuais nacionais que opinaram sobre a questão racial. A opção será, dessa maneira, tomar os autores não de forma isolada, mas vinculados às diferentes instituições das quais participavam e que representavam, por sua vez, seu contexto maior de discussão intelectual. Nesses locais de pesquisa é que esses "homens de sciencia" encontravam. (Schwarcz, 1993, p.85)

Passando por diversos espaços institucionais de produção de conhecimento e ciência no Brasil, foi se construindo um pensamento pseudocientífico, que na época era considerado verdadeiro, de que a população não branca, especialmente a população negra, era um atraso para o progresso brasileiro.

> A revista entrava nos anos 20 alardeando um pessimismo atroz, demonstrando a total inviabilidade de qualquer projeto futuro para a nação. De fato, tendo como base os modelos poligenistas do darwinismo social, pouco se poderia esperar de uma nação composta por "raças pouco desenvolvidas como a negra e a indígena", isso sem falar dos mestiços, maioria absoluta em nossa população. A situação pareceria sem saída não fora o uso inesperado que essas teorias européias começaram a receber desde finais dos anos 20, quando os mestiços passarão a ser divididos em"maus" ou "bons", assim como a "degenerescência obtida através da hibridação" deixará de ser pensada enquanto fenômeno irreversível. As raças, por outro lado, serão entendidas como passíveis de mutação, sujeitas a um processo contínuo de saneamento. É o discurso da eugenia que ganha novos adeptos, até mesmo nas radicais fileiras da Faculdade de Medicina da Bahia.(Schwarcz, 1993, p.280)

Embora a partir do século XX tenha sido largamente previsto que não existem diferenças entre as raças humanas em termos biológicos, a racialização dos povos que marcou a colonização europeia nos continentes africano, americano e asiático continuou sendo perpetuada.

> No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estanques. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça (Munanga, 2003, p. 4).

Todavia, a questão racial não teve resolução, compreendendo que, apesar da reconsideração científica, o problema não foi simplificado na divisão ou classificação de grupos por características fenotípicas, físicas ou biológicas. Mas sim, na hierarquização da humanidade por grupos raciais.

> Raça é um dado científico e comparativo para os museus; transforma-se em fala oficial nos institutos históricos de finais do século; é um conceito que define a

> particularidade da nação para os homens de lei; um índice tenebroso na visão dos médicos. O que se percebe é como em determinados contextos reelaboram-se símbolos disponíveis dando-lhes um uso original. Se a diferença já existia, é nesse momento que é adjetivada. (Schwarcz, 1993,p.317)

Uma abordagem que estava baseada não só na ciência, mas também em valores e preceitos religiosos e morais, o que só manteve forte a manutenção de um discurso propagado com base em uma teoria pseudocientífica de raciologia.

> A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana (Munanga, 2003, p. 5).

O contexto em que se originou as definições de raça deixaram um legado que perdura até os dias atuais. Mesmo que cientificamente tenhamos um consenso de que não existe diferença racial dentro da raça humana, sabemos que a realidade social é diferente.

> Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (Munanga, 2003, p. 6).

A confirmação de que o conceito de raça, embora tenha sido desmistificado e refutado pela comunidade científica, ainda exerce uma influência significativa nas relações sociais. Desta maneira, é importante compreender, que o fenômeno da discriminação racial tem como base um pensamento equivocado de hierarquia racial que prevalece por meio do racismo.

> Com efeito, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos (Munanga, 2003, p. 8)

No Brasil, analisar as questões raciais tem uma complexidade própria devido a diversos fatores, como o mito da democracia racial que mascarou por décadas as violências raciais sofridas pela população afrodescendente, o que atrasou por muito tempo o debate sobre a necessidade de políticas públicas de combate à discriminação e a desigualdade racial.

> No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de "ação afirmativa" e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2003, p. 11).

Ou seja, a partir da reflexão das/os autoras/es, podemos compreender que, além dos séculos de violência que as populações negras sofreram na humanidade e na sociedade

brasileira, mesmo após a abolição, no Brasil foi divulgada a falácia da democracia racial, boicotando qualquer possível diálogo sobre a questão racial que possibilitasse a transformação e o combate ao racismo no país.

Embora houvesse obstáculos, é importante ressaltar que, apesar das dificuldades, o Movimento Negro e as mulheres negras não deixaram de lutar pelo protagonismo na nossa história. Ao ressignificar e politizar o conceito de raça, eles utilizaram essa estratégia como uma forma de luta e resistência.

> Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.
>
> Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.(Gomes, 2012, p.731)

Quando Munanga aborda o conceito de Negritude, ele retoma a questão do pós-colonialismo e da reação da população afro-diaspórica. Para essa população, identificar-se como uma pessoa negra torna-se também uma identidade política e um posicionamento no mundo.

> Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não pode permanecer na condição de objeto e de aceitação passiva. Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e os homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade. (Munanga, 2019,p.73)

Após essa discussão, que abrange desde o pensamento decolonial até os autores do pensamento negro sobre como o conceito de raça apresentou diversas nuances historicamente, é evidente que, como herança desse período colonial, o racismo e o sexismo ainda estão profundamente enraizados na sociedade brasileira e reproduzidos nas salas de aula. Uma das formas de combater essas violências estabelecidas ao longo dos séculos é através de uma educação antirracista e decolonial.

Por isso, consideramos extremamente relevante para nossa pesquisa o estudo do

movimento da pedagogia decolonial, que busca não apenas trazer a população negra e a população latino-americana para o protagonismo da história, mas também para a produção do conhecimento e do ensino de história.

3.2 A Pedagogia decolonial

A escolha pela pedagogia decolonial vem do compromisso de valorizar o conhecimento produzido sobre e pelos povos subalternizados como as mulheres negras. A decolonialidade em si não é recente, pois desde os primeiros habitantes da América que confrontaram o imperialismo colonialista estavam agindo, obviamente sem esta intencionalidade, de forma decolonial, compreendendo que não é somente uma perspectiva teórica acadêmica.

Catherine Walsh propôs a pedagogia decolonial como forma de combater a colonialidade do poder e do saber, ressignificando as narrativas dos povos subalternizados sobre si mesmos. Essa abordagem coloca esses povos como questionadores de uma narrativa colonial e propositores de uma nova forma de ensinar, abordando diversos pontos de vista distintos de um conhecimento eurocêntrico e etnocêntrico que foi considerado como a hegemonia do saber a partir das instituições de produção e reprodução do conhecimento ditas oficiais.

> De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alimentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (2009,p.25)

Sendo também um movimento de resistência dos colonizados em relação aos colonizadores desde o princípio do contato, mas que após os processos de independência dos países latino-americanos e da abolição das escravaturas ainda precisou sobreviver e reinventar-se devido legado das estruturas desse passado e de suas mais variadas violências, como assim é afirmado por Bernardino-Costa; Grosfoguel, "[...] a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492" (2016, p. 17).

Ao compreendermos como a população dos continentes americano, asiático e africado sofreram diversas agressões enquanto populações subalternizadas pelo

colonialismo, mesmo essa violência tenha alcançado todas as populações, ocorreram de maneira distintas dentro dos subgrupos.

Ou seja, cada continente, e os diversos grupos dentro desses continentes reagiram, sobreviveram e resistiram ao colonialismo da sua forma, e a história dessas reações é extremamente valiosa para escrita da história, pois é ao ensinar essas histórias que estamos praticando a pedagogia decolonial.

Ao pensar no ensino de história, compreendemos que o currículo ensinado em sala de aula tem objetivos e intuitos políticos de manter determinadas visões do mundo. Fazer uma pesquisa que busque romper com uma prática de educação eurocentrada, desde a pesquisa acadêmica até o chão da escola, foi assumir uma postura pedagógica decolonial. Interpretar o material didático e as legislações nacionais e estaduais de forma crítica, apesar de um sistema que tenta burocratizar a docência para reduzir as possibilidades de diálogo em sala de aula, foi fundamental para que fizéssemos nossas/os estudantes refletirem sobre o que estavam aprendendo e qual o sentido disso.

> O texto curricular é colonizado também no sentido da colonialidade do gênero. E a partir disso retomo a pergunta: quais mulheres-históricas temos fornecido como matéria-prima para a construção da identidade social de nossos estudantes? De que maneira nossa prática se insere na disputa pela formação da consciência histórica, dialoga com as tensões sociais dos produtos da cultura histórica? Qual lugar temos reservado para as mulheres na História em nossos textos curriculares?(Costard, 2018,p.173)

Ou seja, ao questionarmos a ausência de mulheres negras no material didático, estávamos repensando como a história invisibilizou esses sujeitos. Mais importante, buscamos trazer à tona essa história paralela que estava sendo produzida por mulheres negras e para mulheres negras jovens, oferecendo um acesso à história das mulheres negras diferente do que tivemos décadas atrás. No entanto, isso não basta.

> 1ª: uma pedagogia decolonial deve fazer o eterno movimento de historicizar as diferenças e as relações sociais, apresentadas também como relações de poder. Assim, pensar a crítica ao papel esperado para as mulheres na História é retirá-las do gineceu de Atenas: apresentá-las como seres políticos, do espaço público, intelectuais, agentes da História, das revoluções e das reformas, não apenas pela silenciosa resistência cotidiana e doméstica (que também é importante), mas multiplicando as visões e os lugares sociais que as mulheres ocupam e ocuparam na História, e que não podem e não devem ser alvo da amnésia social. Deste modo, a visão tradicional da mulher frágil, passional e doméstica fica também compreendida em seu tempo e lugar histórico, e não como natureza; (Costard, 2018,p.173)

Assim como foi apresentado sobre o material didático no contexto da reforma do Novo Ensino Médio de 2017, os projetos educacionais que deslegitimam a necessidade fundamental de inserir questões étnico-raciais e de gênero na educação brasileira, ou que apenas abordam essas temáticas de forma superficial para cumprir exigências legislativas, exigem que atuemos de forma ativa na prática decolonial cotidiana.

> 2ª: decolonizar as epistemologias e processos de trabalho pedagógico: incluir, revitalizar e revalorizar os saberes ligados aos grupos subalternizados. Abraçar o que historicamente se construiu como modus operandi das experiências sociais femininas, como coloca a pedagogia feminista: não separar sujeito e objeto, razão e afeto; não negar as ligações pessoais de estímulo ao conhecimento e a intuição; mergulhar no pensamento divergente, arte e na estética; trabalhar orientado pelo comunitarismo e pela cooperação. (Costard, 2018, p.174).

Esse é o combate ao que foi historicamente naturalizado como a única história existente, o ensino da história das conquistas do homem branco ocidental.

3.3 Feminismo negro e a interseccionalidade

Antes de falarmos do feminismo negro, é importante fazer uma breve descrição da trajetória do movimento negro no Brasil para compreendermos a necessidade do feminismo negro. Assim como a compreensão da decolonialidade nos mostra que a população colonizada que resistiu estava engajada em um combate ao colonialismo, também entendemos que a população negra, durante o período escravista, mesmo sem um arcabouço institucional formal, já se configurava como um núcleo de resistência.

> Podemos citar a experiência coletiva dos quilombos, durante a escravidão, presente não só no Brasil, como também em vários países das Américas. Outros exemplos são as revoltas das quais os africanos escravizados e seus descendentes foram protagonistas, como, por exemplo, a Revolta dos Malês (1835), ocorrida na atual cidade de Salvador, no estado da Bahia.(Gomes 2011, p.140)

Posteriormente ao período da Abolição, as pessoas negras foram deixadas à mercê pelo Estado brasileiro, sem trabalho, terras ou qualquer tipo de apoio.

> Na verdade, não só essa população de cor livre, assim como os poucos escravos libertados em 1888 nessas regiões vieram a constituir a grande massa marginalizada no momento de emergência do capitalismo, posto que foram "fixados" a formas de produção pré-capitalistas (como parceiros, lavradores, moradores/assalariados rurais, trabalhadores de mineração etc. (Gonzalez, 2020, p. 38)

O cenário das primeiras décadas da República refletiu a realidade do último país das Américas a abolir a escravidão, que já havia praticamente desaparecido devido ao desenvolvimento do capitalismo mundial, e não por uma espécie de humanidade arrebatadora que inspirou a Princesa Isabel.

> O movimento abolicionista se situou exatamente a partir das exigências do novo estado de coisas. Todavia, é importante ressaltar que o 13 de maio libertou apenas 10% da população de cor do Brasil, uma vez que os outros 90% já viviam em estado de liberdade e praticamente concentrados no "restante do país". 20 Temos, portanto, uma polarização em termos de distribuição racial, que deverá ser devidamente reforçada e reinterpretada em termos do modo de produção que se estabelecerá hegemonicamente. Note-se que a existência de um Brasil subdesenvolvido, que concentra a maior parte da população de cor, de um lado, e de um Brasil desenvolvido, que concentra a maior parte da população branca, de outro, não é algo que esteja desarticulado de toda uma política oficial f que, de meados do século XIX até 1930, estimulou o processo de imigração europeia, destinada a solucionar o problema da mão de obra do Sudeste. (Gonzalez, 2020, p.39)

O primeiro grupo oficial do movimento negro foi a Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo em 1931. Até o início da ditadura do Estado Novo, a organização tinha um caráter de associação política, recreativa e beneficente, promovendo integração nacional, educação e entretenimento.

> É sempre importante retomar o papel da Frente Negra Brasileira. Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinta em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. (Gomes 2012, p.737)

Outra organização importante foi o Teatro Experimental do Negro. Seu objetivo era promover a valorização social do negro no Brasil por meio da educação, da cultura e da arte. A organização obteve bastante sucesso e adesão pela população negra, tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro.

> O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (Gomes 2012, p.737)

Durante o período da ditadura civil-militar, em 1978, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU). Esta entidade conseguiu materializar diversas demandas da população negra durante o processo de redemocratização.

> Foi também no final dos anos de 1970 que, devido a confl uência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unifi cado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Este foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unifi cado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (Pinho, 2003). Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. (Gomes 2012, p.738)

A necessidade de que as mulheres negras tivessem um movimento próprio além do movimento negro surgiu pela falta de identificação com o movimento feminista ocidental, que não abrangia as necessidades e violências específicas que elas enfrentavam. Além disso, havia machismo dentro do próprio movimento negro.

> Desnecessário dizer que o movimento negro não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir certas práticas originárias da ideologia dominante, sobretudo no que diz respeito ao sexismo, como já dissemos.[..]Enquanto isso, nossas experiências com o movimento de mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas "agressivas" ou "não feministas" porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. (Gonzalez, p.134)

A articulação das mulheres negras no Brasil se aprofundou durante a década de 1980, o que pode ser demonstrado pela "*a criação do Nzinga — Coletivo de Mulheres Negras no dia 16 de junho de 1983, justamente na sede da Associação de Moradores do Morro dos Cabritos, por um grupo de mulheres originárias sobretudo do movimento de favelas e do movimento negro:[...]"*(Gonzalez, 2020, p.138)

As mulheres negras ao serem um dos grupos mais marginalizados, ou seja, sofreram pela descredibilização da sua fala e produção em todos os espaços, tanto dos movimentos sociais de mulheres como no movimento negro, e principalmente nos espaços de produção acadêmica

> Nós, mulheres negras, que com credenciais acadêmicas buscamos exercer a autoridade que nossos status nos conferem para propor novos conhecimentos sobre nós mesmas, deparamo-nos com pressões para que nossa autoridade seja utilizada para ajudar a legitimar um sistema que desvaloriza e exclui a maioria das mulheres negras (Collins, 2018, p.157).

O colonialismo constituiu uma pirâmide dentro da base hierárquica racial, onde as mulheres negras estão na base mais baixa das opressões, onde se encontram o racismo, a misoginia, o machismo e a desigualdade social, desta maneira, levanta-se a necessidade de conceituar esse fenômeno como o conceito de interseccionalidade

> Tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2019, p. 14).

A interseccionalidade surge da compreensão do próprio feminismo negro, que busca entender as especificidades da mulher negra que tem o corpo sexualizado e racializado ao mesmo tempo. Não existe para a mulher negra sofrer somente racismo ou somente sexismo;

as opressões são intercruzadas e violentamente cruéis.

> Acreditamos que a política sexual sob o patriarcado é tão onipresente nas vidas das mulheres negras, quanto às políticas de classe e raça. Também achamos, muitas vezes, difícil separar opressões de raça, classe e sexo porque, nas nossas vidas, elas são quase sempre experimentadas simultaneamente. Nós sabemos que existe uma coisa que é uma opressão sexual-racial que nem é somente racial nem somente sexual, por exemplo, a história do estupro das mulheres negras por homens brancos como arma de repressão política. (Akotirene, 2019, p.19)

Desta forma, compreendemos que, para as mulheres negras alcançarem conquistas em prol de uma vida digna em sociedade, é necessário que abracemos diversas lutas. Não é possível escolher apenas uma. Para a construção de uma narrativa histórica a partir do feminismo negro, também é essencial abraçar os movimentos que possam contemplar a nossa luta.

> A amefricanidade proposta por Lélia Gonzalez, na década de 1980 e, em seguida, a abordagem decolonial, consolidada nos anos 2000 de modo cabal, através de Maria Lugones, pensadora argentina, criticam a postura missionária da civilização ocidental– metodologicamente interseccionam as estruturas de raça, gênero, sexualidade, nação e classe, estabelecendo coro latino-americano contra o colonialismo, imperialismo e monopólio epistêmico ocidental. (Akotirene, 2019, p.21

Usar a interseccionalidade como uma ferramenta antirracista para analisar as mulheres negras no ensino de história nos permite compreender a pluralidade de formas como essas mulheres são representadas nas fontes históricas, sendo o material didático uma delas.*"A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras."*(Akotirene, 2019, p.37).

3.4 Colonialidade de gênero

Ao concordar com a importância da reivindicação interseccional pelo Feminismo Negro, a socióloga, professora, feminista e ativista argentina radicada nos Estados Unidos María Lugones, apresenta a problematização sobre a necessidade da análise acerca da perspectiva da colonialidade de gênero

> Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também crítico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (Lugones, 2014, p. 939).

Ao conceituar a colonialidade de gênero, Lugones chega à conclusão de que ocorre uma desumanização completa das mulheres no contexto da colonialidade de gênero. Ou seja, para o dominador colonial, a mulher colonizada nem sequer pode ser considerada um ser

consciente. A partir disso, a autora prefere que trabalhemos com as mulheres resistentes à colonialidade, sem a necessidade de ser reconhecidas pelo colonizador.

> A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. Assim, a resposta colonial a Sojouner Truth é, obviamente, “não". Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. (Lugones, 2014, p. 939)

Desta forma, a perspectiva da pedagogia decolonial se encontra com a descolonização do gênero, pois ambos os pensamentos concebem a compreensão das narrativas marginalizadas pela colonialidade do saber e do poder.

> Ao conceituar a colonialidade de gênero, Lugones chega à conclusão de que ocorre uma desumanização completa das mulheres no contexto da colonialidade de gênero. Ou seja, para o dominador colonial, a mulher colonizada nem sequer pode ser considerada um ser consciente. A partir disso, a autora prefere que trabalhemos com as mulheres resistentes à colonialidade, sem a necessidade de ser reconhecidas pelo colonizador.(Lugones, 2014, p. 940)

Não é possível compreender a colonialidade de gênero no contexto individual; é necessário considerar a coletividade para entender a violência sofrida e a necessidade de enfrentá-la.

> Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista. (Lugones, 2014, p. 949)

A partir disso, entendemos que a colonialidade é uma violência com diversas facetas, profundamente ligada às questões de raça e gênero. Ela dissemina a desumanização da pessoa negra e da mulher, perpetuando o colonialismo em uma sociedade racista e sexista que ainda oprime os mesmos grupos há 500 anos. Uma das formas de emancipar-se desse processo é reconhecer que existe uma história além da construída e ensinada pelo colonizador. Sempre que nós, professores e professoras de história, problematizamos com nossos estudantes a história que tem mais visibilidade e ainda carrega um eurocentrismo e etnocentrismo recorrentes, estamos praticando a pedagogia decolonial e descolonizando o gênero e a raça.

Assim como Pereira e Paim (2018), buscamos a escrita de um Ensino de História que dialoga com temas sensíveis e urgentes para que os estudantes sejam estimulados a problematizar sobre um passado representado e a importância da construção de novas

memórias a partir das aulas de História, fazendo conexões das novas gerações com o seu passado histórico que emerge no presente.

É extremamente relevante falar sobre os mais diversos temas da História e Cultura Afro-Brasileiras, e da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois no contexto dos temas sensíveis está o elemento dramático, o qual possibilita estimular a empatia por meio da aula de história

> Mas o elemento dramático de uma aula de História precisa, ao ensinar os conceitos históricos – razão de ser de toda a aula –, provocar nos alunos sensações que lhes coloquem no centro do acontecimento ensinado. Essa provocação é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável (Pereira; Paim, p. 1252).

O Ensino de História pode reproduzir ou romper com um ensino eurocêntrico e baseado no colonialismo, na misoginia e no racismo epistêmico. A partir disso, propomos uma pesquisa com o compromisso de problematizar e refletir sobre questões de raça e gênero no material didático, tendo como premissas fundamentais, estabelecer caminhos para um ensino de história crítico, reflexivo, equitativo e democrático buscando demonstrar o protagonismo de diferentes sujeitos históricos.

4 DESVENDANDO A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

> Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.
>
> **(O perigo de uma história única -Chimamanda Ngozi Adichie)**

Ao estudar o material didático pretendemos entender quais histórias estão sendo ensinadas, principalmente, quais histórias sobre as mulheres negras estão sendo apresentadas, se ainda é uma história excludente e eurocêntrica baseada na colonialidade do saber ou se está se propondo a romper com estereótipos, em prol de uma educação antirracista a qual tem legitimidade em diversos acordos assinados pelo Brasil, e políticas públicas fruto de muita luta e resistência dos movimentos negros e do feminismo negro.

Os estudos de Nilma Lino Gomes nos ajudam a compreender o processo de construção da identidade negra no âmbito escolar, no texto "Educação e identidade negra" a autora define que a identidade negra é também uma construção política. Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada e romantizada.

> O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos (as) negros (as) brasileiros (as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política. É importante que os educadores e as educadoras negros (as) e brancos (as) compreendam a radicalidade desse processo (2002, p. 39).

Neste capítulo serão abordadas a metodologia e a prática da pesquisa para coleta e análise das fontes e dos dados. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa a partir dos autores Triviños, Bogdan; Biklen, Lüdke; André e Chizzotti.

A pesquisa qualitativa começou a ganhar espaço como metodologia na década de 1960, como uma forma de se contrapor à pesquisa positivista que invisibiliza a história dos menos favorecidos e daqueles que estavam fora da chamada história tradicional. Esse movimento coincidiu com a ascensão do discurso democrático na Europa e nos Estados Unidos.

> Em segundo lugar, os métodos qualitativos ganharam popularidade devido ao reconhecimento que emprestaram perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente- os que se encontravam "do outro lado "[...]Como parte integrante de um processo de investigação típico, os investigadores qualitativos que estudam a educação solicitavam a opinião daqueles que nunca eram valorizados ou representados. Os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascendência na década de sessenta. (Bogdan; Biklen, 1994, p.38)

A análise qualitativa começou a ganhar espaço na América Latina na década de 1970, também com o mesmo ideal de entender que a pesquisa quantitativa, baseada no positivismo, era limitadora.

> Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação. [...]Abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. (Triviños, 1987, p. 116)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características, não necessariamente ocorrendo simultaneamente em uma mesma pesquisa. A análise pode conter todas essas características ou apenas algumas delas. Entre essas características, estão: "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (p.47). A segunda característica, que inclusive faz parte da nossa análise, é que

> "*A Investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.(Bogdan; Biklen, 1994, p.48)

Ou seja, a nossa pesquisa foi bastante descritiva, analisando como as mulheres negras estão ausentes ou presentes no material didático e, quando presentes, descrevendo e compreendendo as intenções por trás da fonte.

A terceira característica, que também se identifica com o nosso estudo, é que "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan; Biklen, 1994, p.49). Ou seja, o foco da pesquisa não foi buscar quantas vezes as mulheres negras estão representadas na coleção Humanitas.doc de 2021, mas como e em quais momentos elas estão apresentadas.

A penúltima característica diz que "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (Bogdan; Biklen, 1994, p.50). Desta forma, o pesquisador não se prende a uma hipótese fixa quando analisa os dados coletados, mas compreende que as

respostas às perguntas da pesquisa podem se transformar até o final do estudo. A última característica compreende que "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (Bogdan; Biklen, 1994, p.50). Essa característica é mais pertinente às pesquisas qualitativas que envolvem sujeitos participantes como entrevistados, dando importância ao ponto de vista e ao que é falado pelas pessoas que fornecem informações. Outra questão interessante, pontuada pelos autores Bogdan e Biklen, é que a pesquisa qualitativa considera valioso o trabalho do pesquisador ao interpretar que

> Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, acontecimentos vulgares tomam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular do investigador. (1994, p149).

Desta forma, foi possível entender que a pesquisa qualitativa não era fixa, e sim flexível aos dados que foram sendo recolhidos e analisados durante o processo. Poderíamos, inclusive, modificar as hipóteses construídas no início da pesquisa.

Os dados, dessa forma, possibilitaram que possibilitasse a compreensão do nosso problema de pesquisa realmente fazia sentido da maneira como o elaboramos. No nosso trabalho, ao coletarmos todos os dados do material didático, conseguimos compreender de que forma as mulheres negras estavam constituídas dentro dessa fonte a partir de um contexto social, cultural, histórico, político e econômico.

> Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemático e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (Bogdan; Biklen, 1994,p.149)

A pesquisa qualitativa permitiu ao pesquisador analisar, conforme sua fundamentação teórica, o material coletado sem uma restrição rigorosa em ser subjetivo. Na verdade, trouxe a intencionalidade de pesquisar o que estava por trás do que se estudava, ou seja, algo além do latente. Como na nossa pesquisa, a própria obra correspondente ao material didático, que demandava atender vários critérios editoriais, não seria direta em dizer que estava, em muitos momentos, reproduzindo a colonialidade do saber ao apresentar sujeitos históricos marginalizados pela historiografia apenas como mera ilustração.

> Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens

> implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados". (Lüdke.; André, 2018, p.57)

Ao escolhermos uma coleção e a delimitarmos para que a pesquisa fosse sobre a representação da história das mulheres negras na história do Brasil em um material que abrangia a área de ciências humanas, fizemos os recortes necessários para que pudéssemos compreender e apresentar melhor os diversos momentos em que essas mulheres negras eram, em alguns momentos, invisibilizadas, em outros, apresentadas de forma superficial e, raramente, caracterizadas nos materiais como sujeitos históricos que tinham valor importante para a construção da história brasileira.

> Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente. É quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados.(Lüdke.; André, 2018, p.58)

No processo de análise, a pesquisa qualitativa permite a compreensão de que a análise terá a subjetividade de uma professora negra de escola pública. Assim, entende-se que não será uma descrição imparcial, mas isso não significa que não respeitará a ética da pesquisa acadêmica. Trata-se de uma criticidade responsável.

> É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.(Lüdke.; André, 2018, p.58)

A partir da compreensão da pesquisa em ciências humanas e sociais, foi possível estipular etapas para a pesquisa e organização após a coleta de dados. No processo de pesquisa, passamos pela fase da definição da pesquisa, que foi dividida da seguinte forma:

> 2ª Fase: a definição da pesquisa
>
> - Elaboração das hipóteses explicativas dos problemas identificados;
> - Definição do campo e do pessoal necessário;
> - Coleta dos dados;
> - Análise e síntese dos dados coligidos;
> - Formulação sintética dos principais problemas identificados;
> - Discussão e análise dos problemas com os envolvidos.(Chizzotti, 2000,p. 106).

Em nossa pesquisa, as seguintes etapas ocorreram: a elaboração das hipóteses explicativas, a coleta de dados, a análise e síntese desses dados, e, por fim, a discussão e análise.O autor também fala de uma terceira fase, que seria a estratégia de ação, com o objetivo de traçar estratégias que respondessem aos problemas encontrados na análise.

Por exemplo, a partir do momento em que ainda existem visões etnocêntricas e eurocêntricas no material didático em relação às mulheres negras, é importante considerar como, como professora de história, posso criar formas de transformar essa realidade.

Em nossa pesquisa, as seguintes etapas ocorreram: a elaboração das hipóteses explicativas, a coleta de dados, a análise e síntese desses dados, e, por fim, a discussão e análise. O autor também fala de uma terceira fase, que seria a estratégia de ação, com o objetivo de traçar estratégias que respondessem aos problemas encontrados na análise. Por exemplo, a partir do momento em que ainda existem visões etnocêntricas e eurocêntricas no material didático em relação às mulheres negras, é importante considerar como, como professora de história, posso criar formas de transformar essa realidade.

O próprio programa de Mestrado Profissional em Ensino de História nos estimula a tornar a pesquisa um trabalho com materialidade para o ensino de história por meio de um produto pedagógico. Assim, acreditamos que, a partir da pesquisa, construímos um produto que possa fazer parte do ensino de história antirracista, sendo de fácil acesso aos professores em sala de aula como uma estratégia de ação da pesquisa.

Os dados coletados pela pesquisa provêm de uma fonte muito importante para a construção da história da educação: o livro didático. Compreendemos que, a partir da década de 1980 e do advento dos novos temas e abordagens trazidos pela Nova História Cultural em ascensão no Ocidente, a historiografia se ampliou, destacando o conceito de representações e incluindo análises relacionadas à educação e às diversas interpretações possíveis desse vasto campo de pesquisa. Considera-se, assim, que as manifestações educacionais são elementos fundamentais de expressão cultural.

> Paralelamente às intenções governamentais e de órgãos internacionais, os livros didáticos tornaram-se uma preocupação mais constante por parte de especialistas das universidades nos anos de 1970 e 1980. As análises sobre a produção didática escolar passaram por mudanças de enfoques nas décadas posteriores, podendo-se perceber divergências entre os pesquisadores quanto às suas funções ou quanto a responsabilidades em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar. Em tais análises, os livros de História têm permanecido como um dos preferenciais dos pesquisadores, tanto no Brasil quanto em outros países[...](Bittencourt, 2011, p. 490).

Com a atenção dos estudos sobre o ensino de história, a história do ensino e a formação de professores, nos currículos do final da década de 1990, o livro didático começa a se tornar um objeto elementar para compreender como o ensino de história ocorreu no passado.

> Para sustentar os debates, alguns pesquisadores preocuparam-se com a história do ensino da História, realizando investigações sobre outros momentos da história

> escolar. Em tais trabalhos, o LDH foi utilizado como fonte essencial nas investigações ou acabou por transformar-se em objeto central da pesquisa sobre o passado da história nos diversos cursos e níveis de ensino nas escolas a partir do século XIX.(Bittencourt, 2011, p.500).

A partir do século XXI, as pesquisas sobre os livros didáticos aumentaram em diversas áreas, inseridas no contexto de que esses materiais estão em risco de ser extintos e substituídos por materiais didáticos tecnológicos. Ao mesmo tempo, continuam sendo objetos de disputa política e editorial e atendem a um projeto político de país, como o Programa Nacional do Livro Didático.

Ou seja, os livros didáticos são produtos de escolhas dentro da conjuntura de um projeto político que produz e reproduz representações sociais e culturais predeterminadas e dominantes.

> [...] esse instrumento pedagógico intervém na seleção, hierarquização e sequenciação dos conhecimentos históricos, assim como na definição das estratégias que possibilitam o desenvolvimento das competências e saberes tidos como essenciais para a inserção social das novas gerações. No entanto, essa intervenção não ocorre de modo soberano ou maniqueísta, uma vez que autores, editoras, mercado editorial, estão inseridos numa determinada cultura social e educacional que apresenta necessidades e expectativas quanto ao papel do livro didático (Caimi, 2010, p. 113).

A partir dessa reflexão é possível compreender a relevância do livro didático como fonte de análise cultural da História, com elementos e interpretações específicas derivadas de diversos processos de escolhas e seleções correspondentes a uma realidade social, contendo em si funções e um projeto específico, os quais abordarei nesta dissertação por meio do livro didático, elencando questionamentos como: verificar a presença ou ausência das mulheres negras no conteúdo de História dos livros didáticos do Novo Ensino Médio? Analisar como as mulheres negras são abordadas/significadas no conteúdo de História das coleções de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio?

4.1 A coleção escolhida e seu detalhamento

A coleção analisada é a “Humanitas.doc” da Editora Saraiva Educação S.A. A primeira coleção é de uma editora brasileira fundada em 1917[24] pelo imigrante português Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, desde as primeiras décadas a editora trabalha com livros didáticos. Lembrando que as coleções tiveram que atender aos requisitos do edital para o PNLD de 2021, tinham como requisito a elaboração de 6 livros para a coleção Ciências Humanas que contemplasse todo o Ensino Médio.

As/os autoras/es da coleção Humanitas.Doc são o Doutor em História Social pela USP

[24] Disponível em: https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/quem-somos/#:~:text=Quem%20somos%3A%20Editoras%20Saraiva%20e%20Atual&text=A%20Editora%20Saraiva%20foi%20fundada,foi%20da%20%C3%A1rea%20do%20Direito.

Ronaldo Vainfas[25], a Doutora em história pela UFF Sheila de Castro Faria[26] e o também Doutor em História Social pela USP Jorge Ferreira[27]. A editora também se comprometeu em alguns momentos com a temática étnico-racial e de gênero, ao afirmar que os livros têm como propósito

> "A valorização e tematização das culturas juvenis, da sustentabilidade socioambiental, a defesa dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial e de gênero, o combate aos preconceitos e aos discursos de ódio são características desta obra" (Humanitas.doc, 2021, p.79).

Em um segundo momento, continua reafirmando o objetivo da coleção, afirmando que

> "a obra valoriza a diversidade étnico-cultural, destacando afrodescendentes e indígenas, bem como o papel da mulher na sociedade a partir dos conteúdos, atividades e projetos, e oferece uma estrutura teórica que reflete o pluralismo de ideias, promovendo o convívio social republicano" ((Humanitas.doc, 2021,p. 81).

Somando isso ao próprio período histórico político educacional no qual o livro está inserido, após a aprovação da lei 10.639/2003, que tem como objetivo incluir obrigatoriamente no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira, demonstra um lugar específico do livro didático, pois este marco legal é resultado de muito empenho dos grupos do Movimento Negro Brasileiro ao pressionar o estado brasileiro desde os últimos anos do século XX, para a partir da escola poder construir novas narrativas da história da África e dos afrodescendentes no Brasil:

> O amplo movimento que resultou nas propostas trazidas pela Lei 10.639/2003 sustentam-se na mudança de perspectiva do olhar que o ensino de História apresentou às populações negras e africanas, que foram caracterizadas somente pela escravidão atlântica: pautada sempre na visão europeia que exotiza o continente africano e seus descendentes, colocando esses povos apenas nos aspectos folclóricos e culturais. A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 10.639/2003, foi um primeiro passo oficial do Estado brasileiro para uma educação antirracista[...]. (Santos, 2017, p. 61).

Ou seja, há uma história de luta de muitas décadas do movimento negro em prol de uma reescrita da história do Brasil, a partir da inclusão da história da diáspora africana.

> O protagonismo negro contemporâneo é herdeiro de uma tradição de lutas de organizações sociais, marcado por uma historicidade alicerçada na memória. Sobretudo, organizações negras que tiveram suas experiências assinaladas por um relativo silêncio historiográfico, que ecoa como um alerta para nos atentarmos à trajetória desse protagonismo que vem se caracterizando pela elaboração e reelaboração de diversas estratégias de mobilização pela equidade racial no âmbito educacional Santos, 2017, p. 64).

---

[25] Suas linhas de pesquisa são: História ibero-americana, luso-asiática, luso-africana e luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2893624319383287.

[26]Suas linhas de pesquisa são: escravidão, alforria, História da família, cultura material, história do cotidiano e cafeicultura escravista, no Brasil Colonial e Imperial. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/8266246924327353

[27] Suas linhas de pesquisa são: História do Brasil República, com ênfase nos estudos de História Política e História Cultural. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4838146606344520

Ao descrevermos esses elementos, consideramos a composição de autoras(es) do livro vinculada ao estudo da temática racial em conjunto com o período de produção da obra, que foi um momento histórico, político e social específico, voltado para o atendimento das demandas de minorias sociais. No entanto, essa produção não deixou de seguir uma lógica editorial com outros interesses.

O material didático utilizado dentro do contexto da legislação 13.415/2017, estabelece que professores e estudantes devem utilizar material para áreas de conhecimento. Também, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conteúdo da base de 1800 horas, com cada área do conhecimento sendo citada e desenvolvida em seis livros de uma coleção de Ciências Humanas. O novo Ensino Médio tem 3.000 horas para todo o ciclo, no entanto, 60% dessa carga horária seria destinada a 1.200 horas para itinerários formativos, a ser adotado até março de 2022.

Em resumo, compreendemos que a legislação apresenta um discurso de aumento da carga horária do estudante na escola. No entanto, grande parte dessa carga seria destinada a disciplinas sem um currículo específico, ou seja, aumenta a carga, mas reduz o tempo do professor para as aulas por componente curricular. No caso da disciplina de História, que antes possuía duas aulas por turma, a partir da Reforma do Novo Ensino Médio começa a ter apenas uma aula por turma, utilizando como base um material didático que reduz todas as disciplinas de Ciências Humanas em apenas uma coleção.

A coleção possui 6 livros com os seguintes temas: Tempo e espaço; Territórios, territorialidades e fronteiras; Indivíduo, sociedade e natureza; Política e mundo do trabalho; Sociedade, cultura e política; Diversidade, cidadania e direitos humanos. Segundo a explicação da editora, a coleção possui seis volumes, cada um contendo seis capítulos que apresentam o tema principal, complementados por boxes e seções.

Ao final de cada livro da coleção, há um projeto que se aprofunda mais em algum dos temas trabalhados, com base em metodologias ativas. Os livros são independentes entre si, não havendo uma progressão ou hierarquização.

É importante apresentar de forma breve quais são essas boxes e seções apresentadas no livro, para que pudéssemos compreender de que forma a história das mulheres negras está apresentada na estrutura do material. A divisão é feita da seguinte forma:
CONVERSA DE: Explicação sobre determinada temática.
GLOSSÁRIO: Definição de um termo presente no texto.
QUESTÕES EM FOCO: Proposição de soluções ou posicionamentos em relação a fenômenos.

SABERES CONECTADOS: Estudo de uma temática abordada no capítulo em diálogo com outras áreas do conhecimento.
ANALISANDO MENSAGENS: Análise de documentos.
ANALISAR E REFLETIR: Atividades variadas que possibilitam a ampliação e o aprofundamento de determinada temática.
FICA A DICA: Sugestões para aprofundar o conhecimento sobre os temas.
ROTEIRO DE ESTUDOS: Conjunto de atividades que finaliza o capítulo.
PROJETO: Cada volume da coleção propõe um projeto para aprofundar os estudos de um tema desenvolvido ao longo do livro e desenvolver o trabalho com diferentes metodologias de pesquisa utilizadas nas Ciências Humanas.
OBSERVE QUE…: Informações complementares.

Dessa forma, podemos entender como a estrutura do material didático apresenta e integra a história das mulheres negras.

A coleção delimitou o componente curricular por temática, orientando que cada tema tivesse um/a professor/a indicado para trabalhar aquele conteúdo. Dessa forma, escolhemos, na maior parte da pesquisa, os conteúdos onde o próprio material sugeriu o trabalho a partir do professor/a de história.

A metodologia e a análise geral dos livros foram realizadas da seguinte forma: escolha das coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio; análise sobre a forma de composição, organização e os objetivos dos conteúdos nos livros, como: sumário, capítulos, boxes, seções e textos complementares neles inseridas; seleção das partes que compõem o Ensino de História do Brasil nos livros; após a análise geral, a pesquisa direcionou sua atenção para pesquisar as mulheres negras no conteúdo de História: a presença ou ausência da mulher negra nos conteúdos; e por fim compreender como as mulheres negras são abordadas no material didático, ou seja, compreender como as mulheres negras aparecem nos livros.

4.2 Análise dos livros didáticos

A análise foi feita por ordem de volume da coleção, da seguinte maneira: Livro 1 - "Tempo e Espaço", Livro 2 - "Territórios, Territorialidades e Fronteiras", Livro 3 - "Indivíduo, Sociedade e Natureza", Livro 4 - "Política e Mundo do Trabalho", Livro 5 - "Sociedade, Cultura e Política" e Livro 6 - "Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos".

Esses livros seguem as categorias da área de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, predeterminadas pelo guia PNLD de 2021. Embora sejam independentes entre si, a ordem dos volumes, do 1 ao 6, no guia, auxilia na divisão do estudo da pesquisa, que será orientada

conforme essa mesma ordem.

4.2.1 Livro 1 - "Tempo e Espaço"

A primeira referência às mulheres negras na coleção é apresentada no capítulo um, intitulado "A Terra e a Humanidade", do livro "Tempo e Espaço". Na página 21, ao falar sobre religiões politeístas, há uma imagem de uma exposição chamada "Orixás da Bahia", que representa orixás femininas negras.

Junto com a imagem, há um box denominado "Observe", com informações complementares sobre a cultura iorubá e o candomblé. Essa foto está dentro de um contexto do texto que fala sobre outras religiões politeístas, como a mitologia grega, sendo que a religião iorubá está colocada como um conteúdo complementar, enquanto a mitologia grega é o texto central da página.

Figura 02: A CRIAÇÃO NAS RELIGIÕES POLITEÍSTAS



A CRIAÇÃO NAS RELIGIÕES POLITEÍSTAS

A versão monoteísta da criação do mundo e da humanidade é mítica, pois está baseada na fé religiosa, sem comprovação científica. O mesmo ocorre com a versão das religiões **politeístas**, isto é, que acreditam em vários deuses. E, como há vários deuses nessas religiões, há várias narrativas criacionistas.

Na Grécia antiga, muitos séculos antes de Cristo, acreditava-se que os deuses haviam sido criados à semelhança dos homens, e não o contrário. Para a **mitologia grega**, no princípio havia apenas o Caos, a Terra e o Amor, criador de toda a vida. Do Caos surgiram a Escuridão e a Noite, que, unidos pelo Amor, fizeram nascer a luz celestial. A Terra gerou o Céu, que se tornou seu marido. A Terra e o Céu foram os primeiros senhores do Universo, e todas as criaturas surgiram dessa união.

O herdeiro divino do casamento entre Terra e Céu, para os gregos, foi Zeus, que governava todos os deuses e deusas – a do amor, a da caça, a da memória – e muitos semideuses. Os deuses viviam no Olimpo e as divindades gregas são, por isso, chamadas de olímpicas.

Há narrativas escritas da mitologia grega politeísta, assim como das religiões monoteístas. Entretanto, em algumas partes do mundo não há textos religiosos escritos, mas tradições orais sobre a origem do mundo e da humanidade, que se perpetuaram passando de geração em geração. É o caso dos mitos africanos e ameríndios.

Pavel Kirichenko/Shutterstock

Estátua de Zeus na praça Navona, em Roma (Itália), 2020.

OBSERVE QUE...

Na religião dos povos iorubás, da Nigéria e do Benin, na África ocidental, o deus supremo, em uma de suas várias versões, é conhecido como Olorum. Há ainda divindades chamadas orixás, com atributos humanos. O iorubá deu base ao candomblé praticado no Brasil, sobretudo na Bahia.

Reprodução/Espaço Cultural da Barroquinha, Salvador, BA

Exposição "Orixás da Bahia", no Espaço Cultural da Barroquinha, em Salvador (BA), em foto de 2018.

OBSERVE QUE...

No México, entre os antigos povos astecas, acreditava-se que o deus Quetzalcóatl havia legado à humanidade todos os conhecimentos necessários à sobrevivência coletiva. Na tradição asteca, dizia-se que ele, depois de sua obra, retirou-se do mundo, mas voltaria pelo Leste. Sua volta anunciaria o fim dos tempos, um apocalipse. Quando os espanhóis desembarcaram no México, os astecas entraram em pânico, julgando que eles indicavam o retorno fatal daquela divindade.

Ilustração de Quetzalcóatl, a *Serpente Emplumada*, um dos principais deuses dos astecas, do artista Juan de Tovar, c. 1585 (aquarela sobre papel, de 21 cm × 15,2 cm). Meio réptil, meio pássaro, esse deus simbolizava a união do céu e da terra.

O que há em comum entre o pensamento dos monoteístas e o dos politeístas sobre a origem da Terra e da humanidade? São ideias religiosas que buscam ligar o mundo dos vivos ao sobrenatural, sem racionalidade científica. Isso não é surpreendente, pois a ciência ainda não havia se desenvolvido como prática e prevalecia o pensamento mítico. Esse tipo de pensamento tem sua lógica, mas não pode ser comprovado: é uma questão de fé.

21

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

No início do Capítulo 3, intitulado "A Humanidade entre Conceitos e Preconceitos", está a litografia *Jogar Capoeira*, de 1835, de Johann Moritz Rugendas. Esta imagem retrata

pessoas negras jogando capoeira, incluindo algumas mulheres. No artigo “A Cultura Material da Capoeira no Rio de Janeiro no Primeiro Quartel do Século XIX: Uma Análise a partir da Litografia *Jogar Capoeira* ou *Danse de la Guerre*, de Rugendas”, Lussac (2013) analisa a obra de Rugendas, descrevendo o cenário e os personagens da imagem para discutir a capoeira no Rio de Janeiro no início do século XIX. Três mulheres aparecem na imagem da obra na íntegra, mas no volume podemos observar somente duas mulheres no centro da imagem, as quais são analisadas pelo autor:

> Ao centro da imagem estão as outras duas mulheres. Uma claramente é a cozinheira, pois mexe a panela ao fogo. Apesar de suas vestes não serem tão elaboradas quanto às da vendedora de frutas, seu ofício também lhe proporciona status diferenciado entre seus pares. Rugendas representou a nudez exposta das mulheres escravas na figura dessa mulher. A nudez e a sexualidade são fatores presentes em muitas imagens sobre os negros escravos nesse período[...]A outra mulher parece mais apática, assistindo ao jogo. Talvez fosse ajudante de cozinheira ou, ao menos, sua amiga com a qual coloca o assunto em dia, trocando valiosas informações que servem para resistência de ambas, e quiçá do grupo, em um mundo escravista. Não é de estranhar que a primeira evidência de um fato da capoeira, em que uma mulher aparece como sujeito ativo, ocorra já na segunda década do século XIX, no Rio de Janeiro,na Relação de presos feitos pela polícia – volume II, 1817-1819, do Códice 403: “Joaquina Angola de João dos Fatos, por estar com um estoque na mão, jogando capoeira, e jogou fora quando foi presa. 300 açoites se tanto puder levar.” (AN). Nessa referência uma mu-lher aparece, aliás, portando arma branca e a descartando, o que evidencia certo conhecimento sobre os processos e consequências da repressão; sendo castigada do mesmo modo – se pudesse aguentar, como previu a pena – como se castigavam os homens.Talvez esse castigo impingido à mulher fosse igual ao dos homens devido ao entendimento de que ela estava praticando algo do mundo masculino e, portanto, deveria ser punida do mesmo modo. O castigo também poderia ser demonstração de poder para desestimular o aliciamento de mais novas adeptas à prática. (Lussac, 2013, p. 155).

Figura 03: CAPÍTULO 3



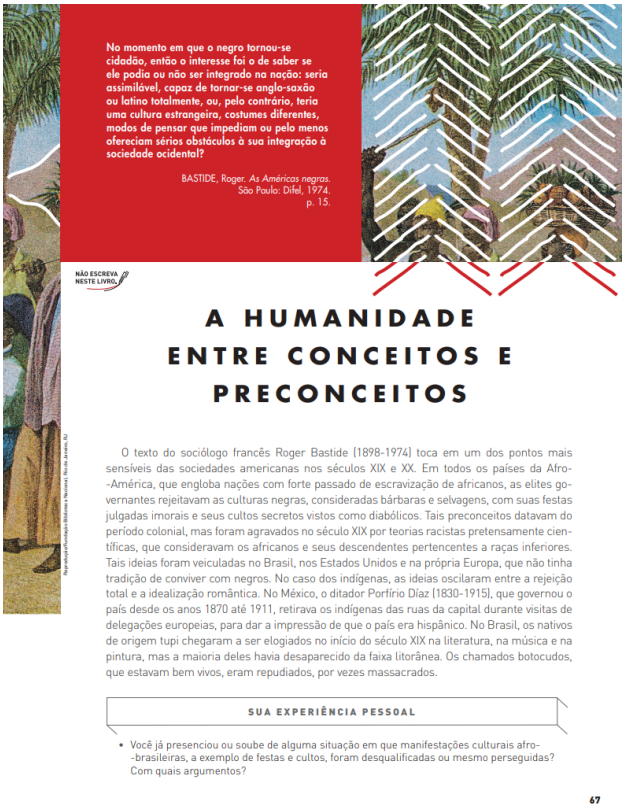
Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O livro também poderia ter trazido uma reflexão ou questionamento sobre a imagem para os estudantes, mas ela acabou servindo apenas como pano de fundo para o conteúdo apresentado no capítulo. É interessante mencionar Rugendas, pois suas imagens são bastante utilizadas nos materiais didáticos.

Consideramos que Rugendas, um homem branco europeu, oferece uma visão estereotipada da população negra do período colonial. Essa perspectiva reflete a naturalização da nudez da mulher negra no imaginário da época, moldando a percepção dessa população naquele período histórico. Essa influência também persiste até hoje, contribuindo para a visão do corpo feminino negro como um corpo público.

O texto que abriu o capítulo começou com uma citação do sociólogo Roger Bastide sobre como o Ocidente integraria o negro como cidadão. O texto central introduziu a escravização de africanas/os na América. No fim da página 67 do livro é solicitado que o aluno faça uma reflexão pessoal sobre as manifestações culturais afro-brasileiras e se já observou sua desqualificação ou perseguição.

Figura 04: A Humanidade entre Conceitos e Preconceitos



No momento em que o negro tornou-se cidadão, então o interesse foi o de saber se ele podia ou não ser integrado na nação: seria assimilável, capaz de tornar-se anglo-saxão ou latino totalmente, ou, pelo contrário, teria uma cultura estrangeira, costumes diferentes, modos de pensar que impediam ou pelo menos ofereciam sérios obstáculos à sua integração à sociedade ocidental?

BASTIDE, Roger. *As Américas negras*. São Paulo: Difel, 1974. p. 15.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

A HUMANIDADE ENTRE CONCEITOS E PRECONCEITOS

O texto do sociólogo francês Roger Bastide (1898-1974) toca em um dos pontos mais sensíveis das sociedades americanas nos séculos XIX e XX. Em todos os países da Afro-América, que engloba nações com forte passado de escravização de africanos, as elites governantes rejeitavam as culturas negras, consideradas bárbaras e selvagens, com suas festas julgadas imorais e seus cultos secretos vistos como diabólicos. Tais preconceitos datavam do período colonial, mas foram agravados no século XIX por teorias racistas pretensamente científicas, que consideravam os africanos e seus descendentes pertencentes a raças inferiores. Tais ideias foram veiculadas no Brasil, nos Estados Unidos e na própria Europa, que não tinha tradição de conviver com negros. No caso dos indígenas, as ideias oscilaram entre a rejeição total e a idealização romântica. No México, o ditador Porfírio Díaz (1830-1915), que governou o país desde os anos 1870 até 1911, retirava os indígenas das ruas da capital durante visitas de delegações europeias, para dar a impressão de que o país era hispânico. No Brasil, os nativos de origem tupi chegaram a ser elogiados no início do século XIX na literatura, na música e na pintura, mas a maioria deles havia desaparecido da faixa litorânea. Os chamados botocudos, que estavam bem vivos, eram repudiados, por vezes massacrados.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

- Você já presenciou ou soube de alguma situação em que manifestações culturais afro-brasileiras, a exemplo de festas e cultos, foram desqualificadas ou mesmo perseguidas? Com quais argumentos?

67

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Desde as habilidades da BNCC até a própria introdução temática, ficou evidente que

o capítulo pretende abordar a desigualdade étnico-racial. Ao longo do capítulo, conceitos como eurocentrismo, etnocentrismo e temas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Darwinismo Social, conceitos de raça, xenofobia, genocídio, multiculturalismo e o holocausto foram descritos e discutidos, apresentando diversos momentos históricos desde a colonização europeia na América até o neocolonialismo na África. Também foi apresentada a resistência contra o preconceito étnico-racial de Nelson Mandela na África do Sul e o Partido dos Panteras Negras nos EUA.

A partir da página 83, a temática "Pela Igualdade de Gênero" é apresentada, mas sem nenhum tipo de questão racial inserida. Na página 84, ao abordar o sufrágio feminino, a imagem representada é das representantes da Associação Nacional das Mulheres Sufragistas dos Estados Unidos, um grupo liderado por mulheres brancas.

Figura 05: Pela igualdade de gênero

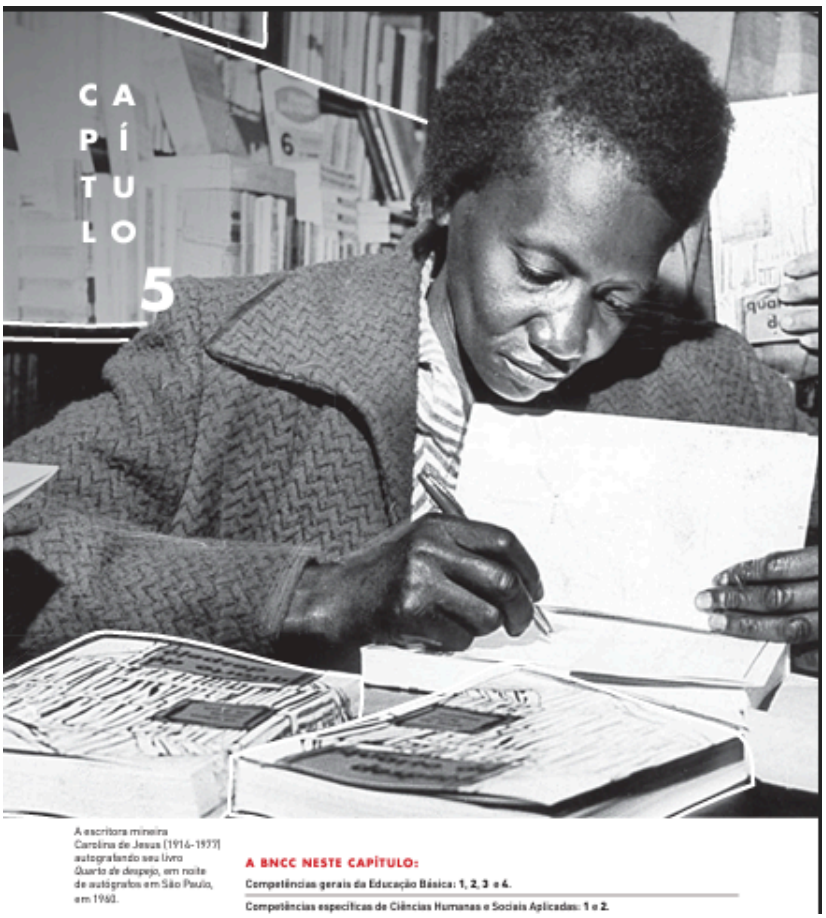


Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É fundamental reiterar que o discurso das mulheres negras dos Estados Unidos estava fora desse movimento feminista, tornando-o um movimento excludente. Isso traz à tona a

pauta do feminismo negro acerca da invisibilização das mulheres negras dentro do contexto histórico, principalmente no ocidente na luta pelos direitos das mulheres. Como imagem de abertura do Capítulo 5, intitulado "De Ciências Humanas e Literatura", está uma foto da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, uma das mulheres negras mais expressivas da história brasileira, no cenário atual.

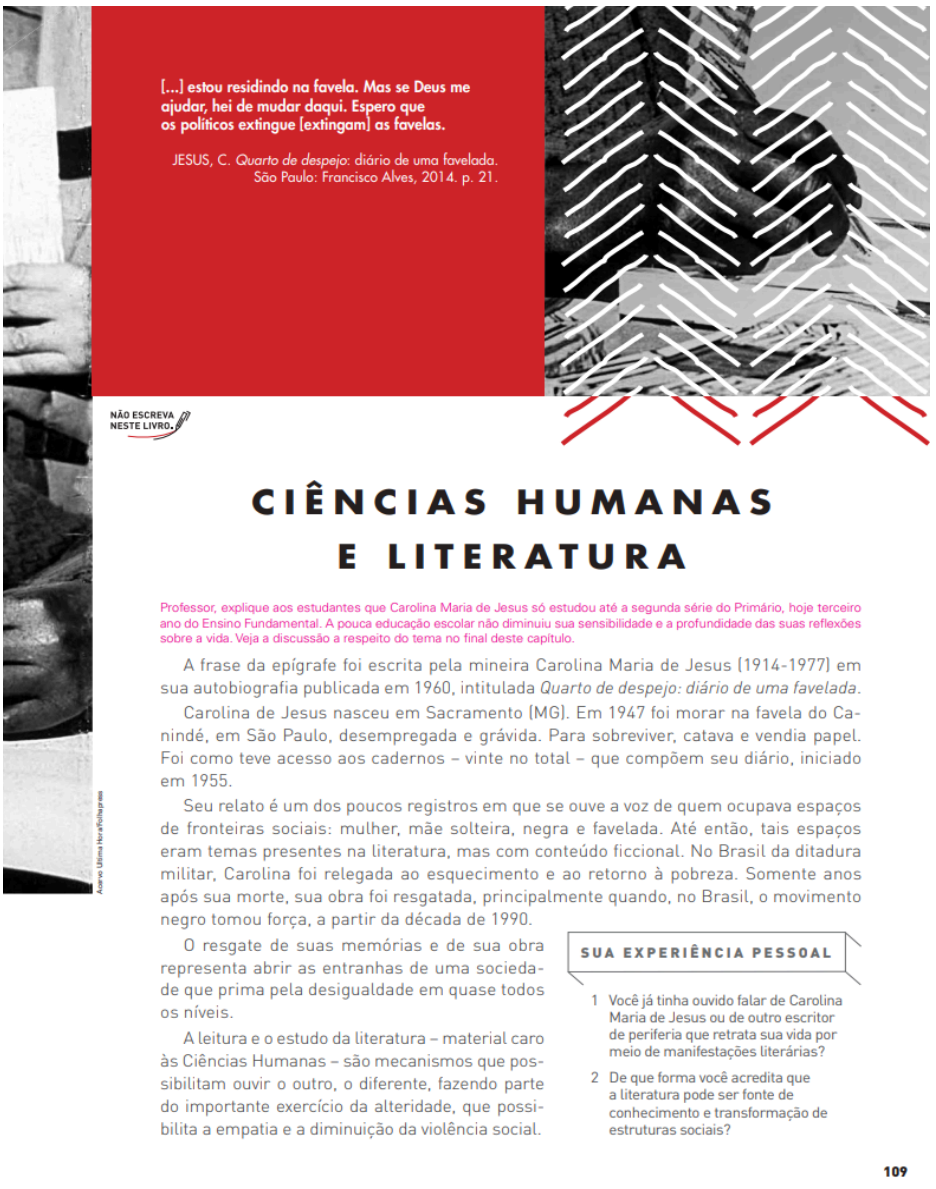
Figura 06: CAPÍTULO 5



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Como texto inicial, o material traz um trecho do livro "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus. O texto descreve uma breve biografia da escritora, destacando que ela era uma mulher negra nascida em uma favela, mãe solteira e pobre. Ressalta que sua obra foi relegada ao esquecimento, especialmente durante a ditadura civil-militar, e só voltou a ter a visibilidade que enxergamos hoje a partir da década de 1990.

Figura 07: Ciências Humanas e Literatura



[...] estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar, hei de mudar daqui. Espero que os políticos extingue [extingam] as favelas.

JESUS, C. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2014. p. 21.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

CIÊNCIAS HUMANAS E LITERATURA

Professor, explique aos estudantes que Carolina Maria de Jesus só estudou até a segunda série do Primário, hoje terceiro ano do Ensino Fundamental. A pouca educação escolar não diminuiu sua sensibilidade e a profundidade das suas reflexões sobre a vida. Veja a discussão a respeito do tema no final deste capítulo.

A frase da epígrafe foi escrita pela mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977) em sua autobiografia publicada em 1960, intitulada *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Carolina de Jesus nasceu em Sacramento (MG). Em 1947 foi morar na favela do Canindé, em São Paulo, desempregada e grávida. Para sobreviver, catava e vendia papel. Foi como teve acesso aos cadernos – vinte no total – que compõem seu diário, iniciado em 1955.

Seu relato é um dos poucos registros em que se ouve a voz de quem ocupava espaços de fronteiras sociais: mulher, mãe solteira, negra e favelada. Até então, tais espaços eram temas presentes na literatura, mas com conteúdo ficcional. No Brasil da ditadura militar, Carolina foi relegada ao esquecimento e ao retorno à pobreza. Somente anos após sua morte, sua obra foi resgatada, principalmente quando, no Brasil, o movimento negro tomou força, a partir da década de 1990.

O resgate de suas memórias e de sua obra representa abrir as entranhas de uma sociedade que prima pela desigualdade em quase todos os níveis.

A leitura e o estudo da literatura – material caro às Ciências Humanas – são mecanismos que possibilitam ouvir o outro, o diferente, fazendo parte do importante exercício da alteridade, que possibilita a empatia e a diminuição da violência social.

SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL

1 Você já tinha ouvido falar de Carolina Maria de Jesus ou de outro escritor de periferia que retrata sua vida por meio de manifestações literárias?

2 De que forma você acredita que a literatura pode ser fonte de conhecimento e transformação de estruturas sociais?

109

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

No box "Sua Experiência Pessoal", são feitas duas perguntas aos estudantes: se já ouviram falar da autora ou de qualquer outro escritor da periferia que retrata sua vida por meio da literatura, e de que forma acreditam que a literatura pode ser uma fonte de conhecimento e transformação social. Observamos que é extremamente válido trazer a história de Carolina Maria de Jesus para compreender que o esquecimento dela foi intencional por muito tempo no Brasil. Isso mostra que, por muitos anos, as políticas brasileiras não valorizaram o talento de uma mulher preta periférica, sendo essa omissão mais um instrumento da colonialidade do saber. A ausência dessa personagem na educação formal

reflete a hierarquização de quem são as pessoas importantes que devem estar presentes nos livros de história.

No final do capítulo, há um retorno à obra de Carolina Maria de Jesus, destacando a publicação de "Quarto de Despejo". Tanto o livro quanto o manual do professor oferecem uma descrição da obra de Carolina Maria de Jesus, desde a compreensão de que "Quarto de Despejo" foi publicado em 1960, até a descoberta recente de seus escritos em geral.

Figura 08: De volta ao *Quarto de despejo* e às ciências humanas



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É interessante notar que, além de trazer uma mulher negra como uma intelectual no contexto da história e da literatura, o orientativo do professor sugere aos professoras/es que façam a conexão da obra da escritora com o conceito de "lugar de fala" da filósofa Djamila Ribeiro e também com a canção “O Que Se Cala” de Elza Soares. Isso demonstra que o livro faz conexões entre a história de uma mulher negra que e suas obras de mais de 50 anos de história com e as mulheres negras em evidência no nosso cotidiano atual.

4.2.2 Livro 2 - "Territórios, territorialidades e fronteiras"

O primeiro capítulo deste livro, intitulado "Território e Fronteira nas Ciências Humanas", é voltado à explicação das transformações e das relações humanas com o espaço e os territórios que são formados a partir desse processo. Como representação imagética da divisão simbólica, territorial e excludente dentro do Estado-Nação, é apresentada uma foto de

um protesto pela morte de uma criança de 8 anos, atingida por bala perdida em uma operação policial em setembro de 2019 no Rio de Janeiro(RJ).

Figura 09: Parem de nos matar



Em um sistema internacional em que os Estados se mostram fortemente preocupados com a própria integridade territorial – uma das bases da **segurança nacional** –, essa polarização também serviu para qualificar o "outro", definido sempre em contraposição ao que é considerado nacional, ou seja, "nosso". Os discursos sobre a **alteridade** muitas vezes classificaram os de fora como "amigáveis" ou "ameaçadores", o que direcionaria o comportamento do Estado-nação perante esse "outro".

A questão da segurança nacional foi influenciada por essa lógica, o que levou à distinção dos demais territórios e de sua correspondente população em próximos ou distantes. Esses termos não são usados apenas em seu sentido físico; eles estabelecem, sobretudo, fronteiras sociais e simbólicas com base na origem geográfica das pessoas.

Disso decorrem a naturalização e as justificativas de preconceitos e discriminações, que se desdobram em mecanismos de inclusão ou exclusão. Em um mundo globalizado, marcado pela intensificação de fluxos migratórios internacionais, a persistência da distinção e da classificação do que é outro, diferente e distante intensifica e contribui para a hierarquização social fundamentada na origem geográfica, promove desigualdades econômicas e restringe o acesso aos direitos humanos e a garantia deles.

Contudo, nem sempre o que é classificado pelo Estado como ameaçador está "fora" e é externo ao território nacional. Muitas vezes, o Estado elege ideais, grupos e movimentos sociais que não estão alinhados ao seu discurso e classifica-os de inimigos. Ao construir essa imagem, o Estado evoca a ideia de que esses grupos são antipatrióticos e devem ser combatidos pelo país como um todo. Isso muitas vezes justifica o uso da violência por parte dos aparelhos estatais contra a própria população, como foi o caso da perseguição aos judeus no contexto da Alemanha nazista (1933-1945). Outro exemplo é a ação estatal brasileira nas favelas, locais que, frequentemente identificados com o crime organizado, sofrem com a violência policial.

segurança nacional
interesse e atribuição do Estado-nação. Consiste em assegurar a segurança do território, da população, de seus interesses e modos de vida, bem como defender os interesses nacionais contra qualquer tipo de ameaça ou agressão, seja ela interna, seja externa.

alteridade
caracterização do que é distinto ou diferente, estabelecida por meio de uma base de contraste; por exemplo, *eu versus* outro.

Em 2019, foi registrado aumento de casos de violência policial na cidade do Rio de Janeiro (RJ), o que levou movimentos populares às ruas. Na foto, manifestantes saem em protesto à morte de uma criança de 8 anos, atingida por bala perdida em uma operação policial, em setembro de 2019.

25

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Nesta imagem, podemos ver mulheres negras em um espaço de resistência à violência do Estado Brasileiro. Aqui, a interseccionalidade se manifesta nas questões de raça e classe, evidenciando como famílias de mulheres negras e pobres são constantemente vulneráveis à violência.

A mulher negra só retorna ao volume após 82 páginas, no Capítulo 4: "Divisão Internacional do Trabalho e Globalização". Neste capítulo, é feita uma análise do desenvolvimento da divisão internacional do trabalho desde o século XV até os dias atuais, trazendo definições de como o planeta está dividido em Centro e Periferia, conceito que também é discutido pelas/os pensadoras/es decoloniais, mesmo que não estando explícito no texto do livro. Essas/es teóricas/os explicam como o hemisfério sul permanece à margem da hierarquia do poder mundial.

> Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista. (Quijano, 2005,p.120)

A mulher negra vai ser apresentada no livro no tópico "Globalização, Defesa do Planeta e da Diversidade Cultural", e ainda dentro de um subtópico denominado "Combate ao Racismo e à Xenofobia". Há uma contextualização do racismo mundial e seu fortalecimento na Europa, com uma pequena inserção do tema abolicionista.

Figura 10: Vidas negras importam



Foi também na Europa que o racismo alcançou o apogeu, sobretudo na Alemanha nazista, agente do holocausto judeu.

Do mesmo modo, ao longo do século XX, o combate ao racismo surgiu no mundo ocidental. Primeiro com a ONU, que declarou em 1948 o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. E nas décadas seguintes por intermédio da Corte de Haia, nos Países Baixos, um tribunal da ONU que condenou, entre outros, Slobodan Milošević (1941-2006), governante sérvio que liderou uma limpeza étnico-religiosa na Iugoslávia, ao exterminar milhares de bósnios muçulmanos do país no início do atual século.

A globalização tem sido muito favorável ao antirracismo, como no caso do assassinato de George Floyd (1973-2020) em maio de 2020. Detido pela polícia sob a acusação de usar uma nota falsa de 20 dólares ao efetuar pagamento em uma loja de conveniência em Minneapolis, cidade estadunidense do estado de Minnesota, o homem negro foi asfixiado, tendo seu pescoço pressionado por um policial branco que se ajoelhou sobre ele, na rua, publicamente.

OBSERVE QUE...

O movimento abolicionista em escala mundial surgiu na Inglaterra, país que praticava o tráfico de escravizados em grande escala, sobretudo a partir de Liverpool. O líder desse movimento foi o político liberal e filantropo William Wilberforce (1784-1833), que pressionou o Parlamento a abolir esse tráfico na América inglesa em 1803.

Manifestação contra o racismo em São Gonçalo (RJ), 2020. O caso do assassinato de George Floyd nos Estados Unidos ganhou repercussão mundial, estimulando movimentos no mundo inteiro, graças à internet. A globalização das comunicações, nesse caso, foi muito positiva.

Outra questão importante nesse contexto da globalização é a xenofobia. Muitos movimentos ultradireitistas, em diversos países, promovem conflitos motivados por preconceitos étnicos e/ou culturais. O campeão da xenofobia são os Estados Unidos, que, há décadas, combatem a entrada de hispânicos no país, embora dependam deles para diversos serviços manuais que os estadunidenses brancos não aceitam fazer. O governo Trump chegou a acenar com a construção de um muro para separar o México dos Estados Unidos e conter a imigração. Uma utopia conservadora, racista e xenófoba, condenada ao fracasso.

Em contrapartida, nos países ocidentais europeus, totalmente imersos na globalização, surgem movimentos a favor de imigrantes do Oriente Médio, do Extremo Oriente e da África, que buscam abrigo contra a pauperização, a violência e regimes tirânicos. As políticas da Alemanha são exemplos disso, pois vencem as oposições xenófobas, reconhecendo que a globalização gera **párias** em todo o planeta e, por isso, os centros do capitalismo devem minorar os efeitos perversos do processo. Uma **consciência universal** das desigualdades, como afirmou Milton Santos em sua utopia.

pária
pessoa excluída do convívio social, que está marginalizada da sociedade.

107

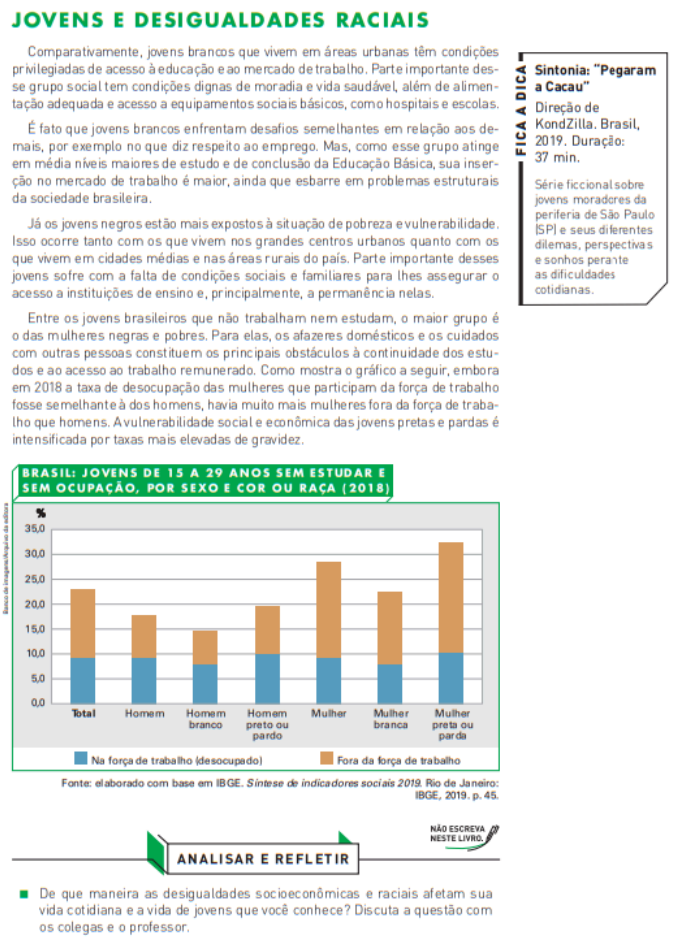
Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

A mulher negra é representada ao abordar a luta antirracista, especialmente após o caso do assassinato de George Floyd. Este caso ganhou repercussão mundial, estimulando

movimentos globais contra o racismo. Um exemplo disso é a manifestação contra o racismo em São Gonçalo (RJ), em 2020, que refletiu a mobilização global contra a violência racial.

No último capítulo, intitulado "Espaços da juventude no mundo contemporâneo", um texto discute as desigualdades raciais enfrentadas pelos jovens. Ele destaca que os jovens brancos têm acesso privilegiado à educação e ao trabalho em comparação com os jovens negros de periferia, que enfrentam situações de pobreza e vulnerabilidade. Especificamente, ressalta que o maior grupo de jovens brasileiros que não trabalhavam nem estudavam eram as mulheres negras e pobres. Isso se deve aos afazeres domésticos e ao cuidado com outras pessoas, que reduzem suas oportunidades de trabalho remunerado. A vulnerabilidade social e econômica também intensifica as taxas de gravidez para esse grupo.

Figura 11: Jovens e desigualdades raciais



JOVENS E DESIGUALDADES RACIAIS

Comparativamente, jovens brancos que vivem em áreas urbanas têm condições privilegiadas de acesso à educação e ao mercado de trabalho. Parte importante desse grupo social tem condições dignas de moradia e vida saudável, além de alimentação adequada e acesso a equipamentos sociais básicos, como hospitais e escolas.

É fato que jovens brancos enfrentam desafios semelhantes em relação aos demais, por exemplo no que diz respeito ao emprego. Mas, como esse grupo atinge em média níveis maiores de estudo e de conclusão da Educação Básica, sua inserção no mercado de trabalho é maior, ainda que esbarre em problemas estruturais da sociedade brasileira.

Já os jovens negros estão mais expostos à situação de pobreza e vulnerabilidade. Isso ocorre tanto com os que vivem nos grandes centros urbanos quanto com os que vivem em cidades médias e nas áreas rurais do país. Parte importante desses jovens sofre com a falta de condições sociais e familiares para lhes assegurar o acesso a instituições de ensino e, principalmente, a permanência nelas.

Entre os jovens brasileiros que não trabalham nem estudam, o maior grupo é o das mulheres negras e pobres. Para elas, os afazeres domésticos e os cuidados com outras pessoas constituem os principais obstáculos à continuidade dos estudos e ao acesso ao trabalho remunerado. Como mostra o gráfico a seguir, embora em 2018 a taxa de desocupação das mulheres que participam da força de trabalho fosse semelhante à dos homens, havia muito mais mulheres fora da força de trabalho que homens. A vulnerabilidade social e econômica das jovens pretas e pardas é intensificada por taxas mais elevadas de gravidez.

FICA A DICA

Sintonia: "Pegaram a Cacau"
Direção de KondZilla. Brasil, 2019. Duração: 37 min.

Série ficcional sobre jovens moradores da periferia de São Paulo (SP) e seus diferentes dilemas, perspectivas e sonhos perante as dificuldades cotidianas.

BRASIL: JOVENS DE 15 A 29 ANOS SEM ESTUDAR E SEM OCUPAÇÃO, POR SEXO E COR OU RAÇA (2018)

Fonte: elaborado com base em IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 45.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

- De que maneira as desigualdades socioeconômicas e raciais afetam sua vida cotidiana e a vida de jovens que você conhece? Discuta a questão com os colegas e o professor.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

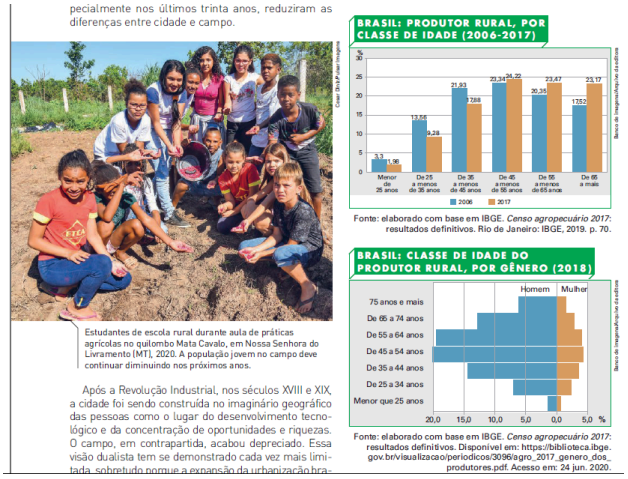
O texto é complementado por um gráfico do IBGE, intitulado "Brasil: jovens de 15 a 29 anos sem estudar e sem ocupação, por sexo e cor ou raça (2018)", que demonstra que as

mulheres estão, em sua maioria, fora do mercado regular de trabalho. O gráfico confirma que o grupo mais prejudicado em relação ao acesso ao trabalho é o das mulheres pretas ou pardas.

Na mesma página, a seção "Analisar e refletir" questionava os estudantes sobre como as desigualdades socioeconômicas e raciais impactam suas vidas cotidianas e a vida dos jovens que conhecem. O objetivo era levá-los a refletir sobre essa realidade em suas próprias vidas e no contexto ao seu redor.

Na página 146, o livro apresenta uma imagem de crianças e adolescentes em uma escola rural do quilombo Mata Cavalo, em Nossa Senhora do Livramento (MT), durante uma aula de práticas agrícolas em 2020. Esta é uma das poucas imagens das coleções que destacam meninas negras na atualidade. O texto associado, intitulado "Desafios da Juventude no Campo", aborda a migração da juventude para as zonas urbanas, explicando que, apesar das desigualdades, algumas melhorias foram feitas no campo. A principal razão para a migração é a busca por qualificação profissional, refletindo a aspiração dos jovens por melhores oportunidades e condições de vida.

Figura 12: Desafios da Juventude no Campo



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Na mesma parte, também há dois gráficos. Um mostra o produtor rural por classe de idade entre 2006 e 2017 no Brasil, evidenciando o aumento de produtores rurais na faixa dos 45 anos para mais, e a redução dos produtores rurais dos 35 anos para baixo. O outro gráfico mostra a quantidade de produtores rurais por idade e gênero em 2018, demonstrando que, além do aumento de pessoas mais velhas como produtores rurais, as mulheres ainda eram a minoria no controle de propriedades rurais.

Podemos observar e relacionar a imagem das crianças à dificuldade que as mulheres, especialmente as mulheres negras, enfrentam para ascender social e economicamente no campo. Isso se deve, em grande parte, ao processo racista e desigual de apropriação de terras no Brasil desde o período colonial. Compreendemos que os povos tradicionais ainda sofrem para ter a posse de suas terras e garantir uma vida digna. Nesse contexto, as mulheres negras, inseridas em comunidades quilombolas, por exemplo, enfrentam interseccionalidade das violências de raça, gênero, classe e vulnerabilidade enquanto quilombolas.

4.2.3 Livro 3 - "Indivíduo, sociedade e natureza"

Neste livro da coleção, a maior parte das temáticas são voltadas para as disciplinas de Geografia e Sociologia. Em um dos poucos momentos em que a orientação do conteúdo de história aparece no contexto da história do Brasil é no capítulo 2, ao falar sobre o uso da terra no espaço rural brasileiro.

A partir da análise da nossa pesquisa, identificamos a ausência das mulheres negras nesse processo, mesmo sabendo que as mulheres negras também são uma grande parte das chefes de famílias na zona rural. Como demonstra Lélia Gonzalez, em seus textos produzidos durante as décadas de 1970 e 1990 compilados na obra “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano”

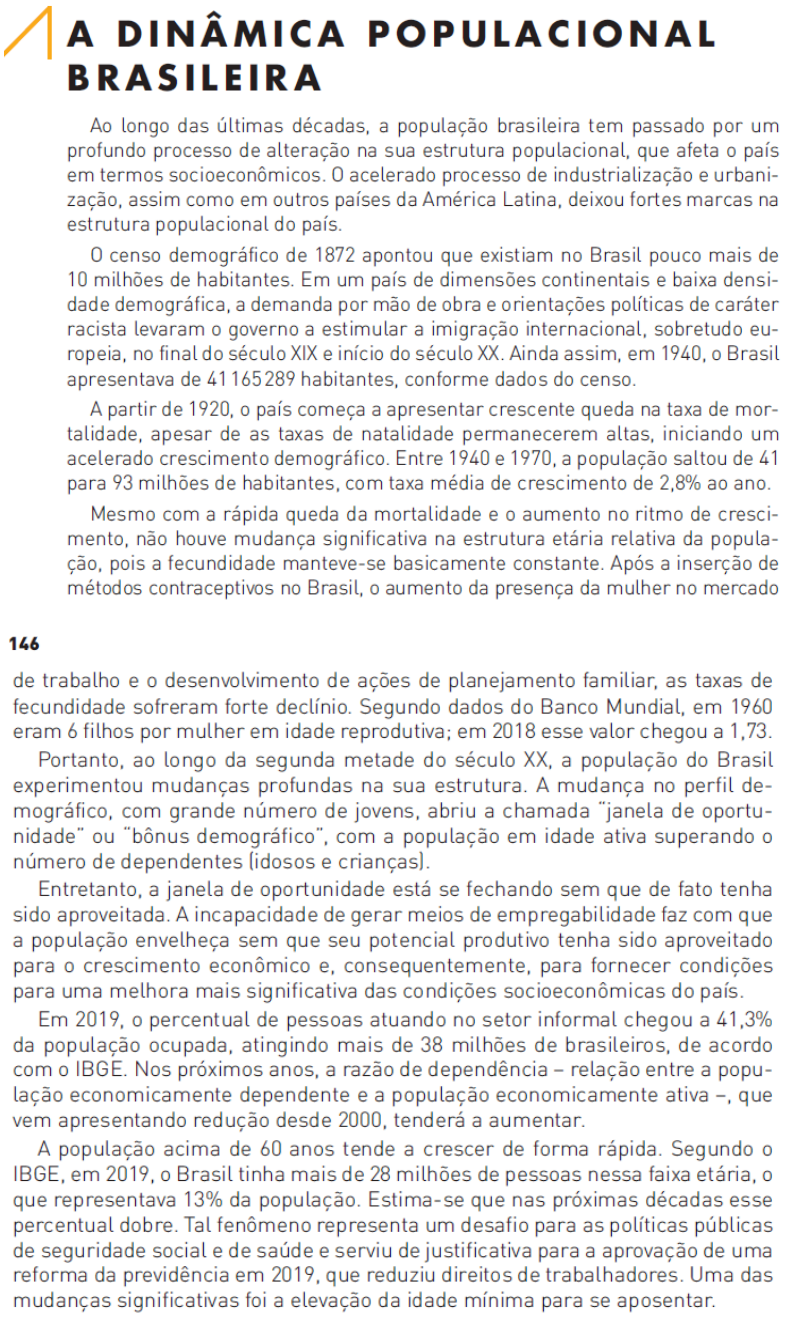
> A maior concentração da força de trabalho feminina ocorre nos setores de prestação de serviços, social e de comércio de mercadorias (empregadas domésticas, professoras, enfermeiras, balconistas), ampliados em consequência da industrialização e da modernização. Mas a maioria das mulheres negras (69%) trabalha na agricultura e na prestação de serviços. (Gonzalez, 2020, p.253)

Esse é um dos momentos em que destacamos a ausência da mulher negra. Os textos falam sobre os biomas existentes no território brasileiro e sobre a transformação da paisagem pela ação humana. O que nos chamou atenção na leitura foi a descrição da colonização brasileira desde 1500, ao abordar a monocultura e o latifúndio, mas não menciona como a questão racial e de gênero formou o território brasileiro.

Ou seja, a desigualdade de gênero e raça no país também se reflete em quem tinha ou não posse das terras. É interessante que o livro faz a correlação entre monocultura e exportação no passado e no presente, mas não traz isso para as relações de trabalho, em relação ao trabalho escravizado da colônia e muitas vezes o trabalho análogo à escravidão no campo, ou um trabalho assalariado com péssimas condições de trabalho.

Somente no Capítulo 6, intitulado "População no Mundo Contemporâneo", foram apresentados dados sobre a população mundial de forma geral. Esse é o único livro da coleção onde a mulher negra não aparece. Consideramos interessante fazer o recorte das páginas 146 e 147, que abordam a dinâmica populacional brasileira com um breve histórico do final do século XIX, ao início e metade do século XX, explicando as mudanças populacionais.

Figura 13: População no Mundo Contemporâneo



A DINÂMICA POPULACIONAL BRASILEIRA

Ao longo das últimas décadas, a população brasileira tem passado por um profundo processo de alteração na sua estrutura populacional, que afeta o país em termos socioeconômicos. O acelerado processo de industrialização e urbanização, assim como em outros países da América Latina, deixou fortes marcas na estrutura populacional do país.

O censo demográfico de 1872 apontou que existiam no Brasil pouco mais de 10 milhões de habitantes. Em um país de dimensões continentais e baixa densidade demográfica, a demanda por mão de obra e orientações políticas de caráter racista levaram o governo a estimular a imigração internacional, sobretudo europeia, no final do século XIX e início do século XX. Ainda assim, em 1940, o Brasil apresentava de 41 165 289 habitantes, conforme dados do censo.

A partir de 1920, o país começa a apresentar crescente queda na taxa de mortalidade, apesar de as taxas de natalidade permanecerem altas, iniciando um acelerado crescimento demográfico. Entre 1940 e 1970, a população saltou de 41 para 93 milhões de habitantes, com taxa média de crescimento de 2,8% ao ano.

Mesmo com a rápida queda da mortalidade e o aumento no ritmo de crescimento, não houve mudança significativa na estrutura etária relativa da população, pois a fecundidade manteve-se basicamente constante. Após a inserção de métodos contraceptivos no Brasil, o aumento da presença da mulher no mercado

146

de trabalho e o desenvolvimento de ações de planejamento familiar, as taxas de fecundidade sofreram forte declínio. Segundo dados do Banco Mundial, em 1960 eram 6 filhos por mulher em idade reprodutiva; em 2018 esse valor chegou a 1,73.

Portanto, ao longo da segunda metade do século XX, a população do Brasil experimentou mudanças profundas na sua estrutura. A mudança no perfil demográfico, com grande número de jovens, abriu a chamada "janela de oportunidade" ou "bônus demográfico", com a população em idade ativa superando o número de dependentes (idosos e crianças).

Entretanto, a janela de oportunidade está se fechando sem que de fato tenha sido aproveitada. A incapacidade de gerar meios de empregabilidade faz com que a população envelheça sem que seu potencial produtivo tenha sido aproveitado para o crescimento econômico e, consequentemente, para fornecer condições para uma melhora mais significativa das condições socioeconômicas do país.

Em 2019, o percentual de pessoas atuando no setor informal chegou a 41,3% da população ocupada, atingindo mais de 38 milhões de brasileiros, de acordo com o IBGE. Nos próximos anos, a razão de dependência – relação entre a população economicamente dependente e a população economicamente ativa –, que vem apresentando redução desde 2000, tenderá a aumentar.

A população acima de 60 anos tende a crescer de forma rápida. Segundo o IBGE, em 2019, o Brasil tinha mais de 28 milhões de pessoas nessa faixa etária, o que representava 13% da população. Estima-se que nas próximas décadas esse percentual dobre. Tal fenômeno representa um desafio para as políticas públicas de seguridade social e de saúde e serviu de justificativa para a aprovação de uma reforma da previdência em 2019, que reduziu direitos de trabalhadores. Uma das mudanças significativas foi a elevação da idade mínima para se aposentar.

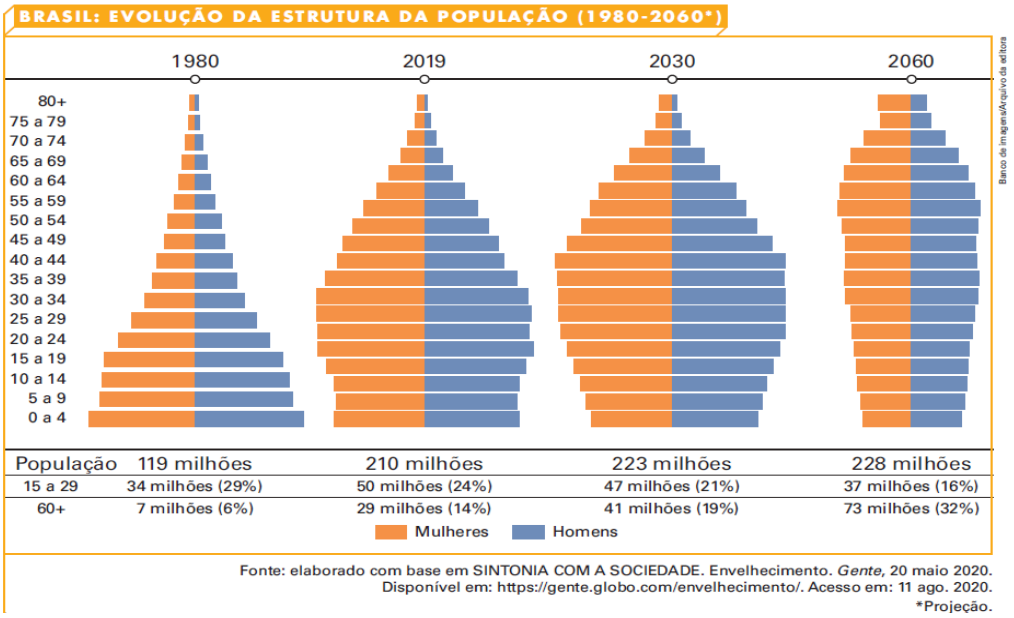
Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Ainda assim, não há recorte de gênero e raça. Cremos ser extremamente importante explicar, por exemplo, como as políticas eugenistas do início do século XX afetaram a população brasileira.

> Com efeito, esses "homens de sciencia", céticos com as promessas de igualdade, com a abolição e a República, perguntavam-se, cada vez mais, sobre as causas das diferenças entre os homens. Nos museus etnográficos, por exemplo, a ampla utilização de argumentos evolucionistas permitiu explicar cientificamente as diferenças, classificar as espécies, localizar os pontos de atraso. Dialogando com o exterior, coletavam no local exemplares preciosos que atestavam as especificidades desse "exótico país", mas também ajudavam a comprovar a origem do problema racial. Nos institutos históricos, por sua vez, a entrada tardia de modelos deterministas levou à acomodação de explicações variadas: de um lado, uma visão otimista, católica e patriótica, modelo já tradicional desses estabelecimentos; de outro, uma concepção determinista e evolutiva da nação. O resultado foi uma interpretação que, apesar de monogenista, recorreu a conclusões darwinistas sociais quando se tratava de justificar, por meio da raça, hierarquias sociais consolidadas. (Schwarcz, 1993, p.315)

Posteriormente, ao mostrar a evolução hipotética da tabela brasileira entre os anos de 1980 a 2060, que indicava como a população envelheceu bastante e como reduzimos os índices de natalidade, seria interessante falar sobre quem são as pessoas que estão conseguindo se tornar idosas no Brasil. Qual a cor delas? Também seria importante abordar as famílias com alto índice de natalidade. Precisaríamos entender quais são essas famílias, se elas têm condições de preservar essas crianças em boas condições de vida e quais são os idosos com boa qualidade de vida.

Figura 14: Brasil: evolução da estrutura da população (1980 - 2060*)



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.g

4.2.4 Livro 4 - "Política e mundo do trabalho”

Neste volume, são descritos o desenvolvimento do trabalho durante a história da humanidade e também os direitos sociais, consequentemente abordando os direitos humanos. Antes mesmo do primeiro capítulo, na introdução, na página 17, já podemos observar uma imagem de várias mulheres vestidas como Iemanjá fazendo uma oferenda, com a legenda sobre liberdade religiosa e de crença como um direito civil resguardado pela constituição brasileira.

Figura 15: Religiões afro-brasileiras em rito de celebração.



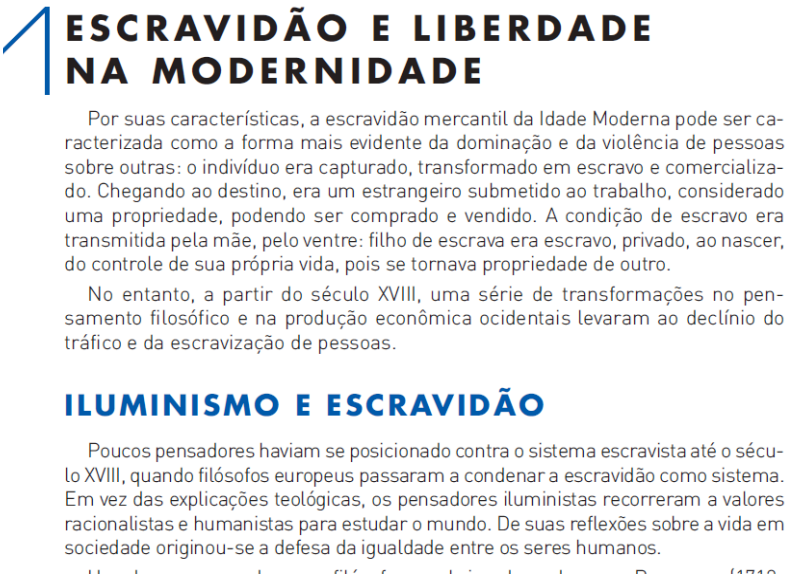
A liberdade de religião e crença é um direito civil resguardado pela Constituição brasileira. Na foto, devotos de religiões afro-brasileiras em rito de celebração, em Praia Grande (SP), 2019.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É fundamental apresentar também a religiosidade de matriz africana como uma forma de expressão da população negra e da resistência das mulheres negras que sofrem com a intolerância e o racismo religioso até os dias atuais.

No capítulo 1 do livro, intitulado "Escravidão e Liberdade," é apresentada uma descrição sobre o processo escravista no mundo. Dentre os elementos importantes para a pesquisa, destacamos um trecho da página 32, que fala sobre o significado da escravidão mercantil na Idade Moderna. Esse trecho salienta que, acima da escravidão, vinha a maternidade da mulher escravizada: "A condição de escravo era transmitida pela mãe, pelo ventre: filho de escrava era escravo, privado, ao nascer, do controle de sua própria vida, pois se tornava propriedade de outro." (2020, p. 32)

Figura 16 : Escravidão e liberdade na modernidade.



1 ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NA MODERNIDADE

Por suas características, a escravidão mercantil da Idade Moderna pode ser caracterizada como a forma mais evidente da dominação e da violência de pessoas sobre outras: o indivíduo era capturado, transformado em escravo e comercializado. Chegando ao destino, era um estrangeiro submetido ao trabalho, considerado uma propriedade, podendo ser comprado e vendido. A condição de escravo era transmitida pela mãe, pelo ventre: filho de escrava era escravo, privado, ao nascer, do controle de sua própria vida, pois se tornava propriedade de outro.

No entanto, a partir do século XVIII, uma série de transformações no pensamento filosófico e na produção econômica ocidentais levaram ao declínio do tráfico e da escravização de pessoas.

ILUMINISMO E ESCRAVIDÃO

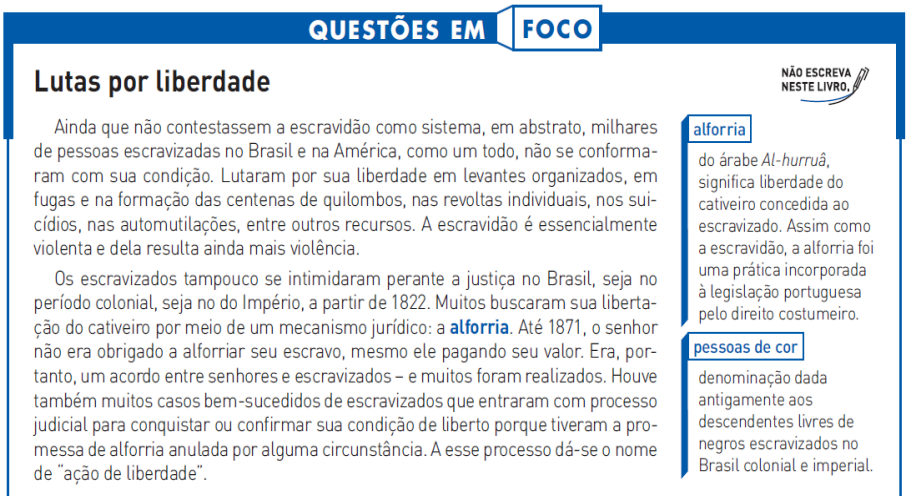
Poucos pensadores haviam se posicionado contra o sistema escravista até o século XVIII, quando filósofos europeus passaram a condenar a escravidão como sistema. Em vez das explicações teológicas, os pensadores iluministas recorreram a valores racionalistas e humanistas para estudar o mundo. De suas reflexões sobre a vida em sociedade originou-se a defesa da igualdade entre os seres humanos.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O texto destaca a violência sofrida pelas mulheres negras desde a gestação de suas/seus filhas/os, ressalta que grande parte delas não tinha nem o poder de proteger suas/seus filhas/os da violência escravista que elas próprias sofriam.

Observamos que a página 34 deste capítulo há diversos pontos em relação à condição de escravidão durante o Brasil Colônia. Dentro da seção de "Questões em Foco", o texto intitulado “Lutas por liberdade” traz informações importantes para reflexão. O texto inicia de forma contraditória, afirmando que os escravizados não contestavam a escravidão.

Figura 17 : Lutas por liberdade



QUESTÕES EM FOCO

Lutas por liberdade

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Ainda que não contestassem a escravidão como sistema, em abstrato, milhares de pessoas escravizadas no Brasil e na América, como um todo, não se conformaram com sua condição. Lutaram por sua liberdade em levantes organizados, em fugas e na formação das centenas de quilombos, nas revoltas individuais, nos suicídios, nas automutilações, entre outros recursos. A escravidão é essencialmente violenta e dela resulta ainda mais violência.

Os escravizados tampouco se intimidaram perante a justiça no Brasil, seja no período colonial, seja no do Império, a partir de 1822. Muitos buscaram sua libertação do cativeiro por meio de um mecanismo jurídico: a **alforria**. Até 1871, o senhor não era obrigado a alforriar seu escravo, mesmo ele pagando seu valor. Era, portanto, um acordo entre senhores e escravizados – e muitos foram realizados. Houve também muitos casos bem-sucedidos de escravizados que entraram com processo judicial para conquistar ou confirmar sua condição de liberto porque tiveram a promessa de alforria anulada por alguma circunstância. A esse processo dá-se o nome de "ação de liberdade".

alforria

do árabe *Al-hurruâ*, significa liberdade do cativeiro concedida ao escravizado. Assim como a escravidão, a alforria foi uma prática incorporada à legislação portuguesa pelo direito costumeiro.

pessoas de cor

denominação dada antigamente aos descendentes livres de negros escravizados no Brasil colonial e imperial.

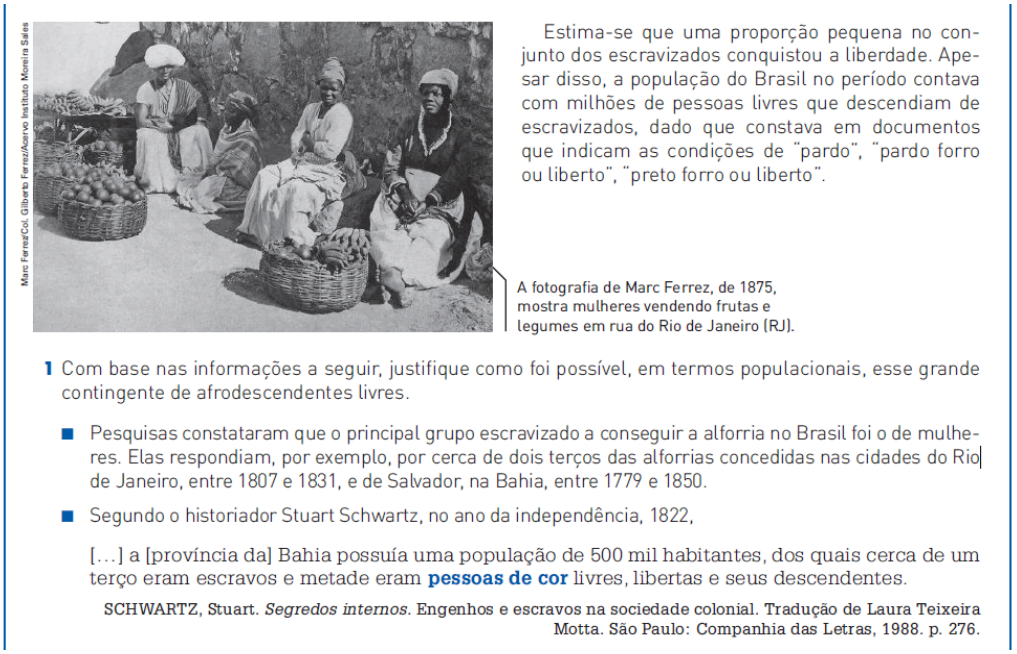
Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Porém, menciona que eles não se conformaram com essa condição. Se eles não se conformavam, obviamente contestavam, como é demonstrado na sequência ao falar sobre a luta pela liberdade com base na formação dos quilombos, nos suicídios, nas revoltas e em um dos mecanismos jurídicos da época. Principalmente no século XIX, as/os escravizadas/os tentavam se libertar e libertar seus pares por meio da alforria.

> Passando em revista a história do negro no Brasil, descobrimos que esta não significou passividade e apatia, mas, sim, luta e organização.[...]A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam — os frequentes espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão.(Munanga e Gomes, 2004, p.68-69)

Ainda dentro do texto "Questões em Foco" também traz a definição da palavra alforria e do conceito de "pessoas de cor". Em seguida, traz a imagem de quatro mulheres negras vendendo frutas. A fotografia de Marc Ferrez, de 1875, mostra mulheres vendendo frutas e legumes em uma rua do Rio de Janeiro (RJ). As questões seguintes falam sobre mulheres negras durante a escravidão. No entanto, não há nenhum orientativo de como analisar essa imagem com as/os estudantes.

Figura 18: Questões em foco.



Marc Ferrez/Col. Gilberto Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles

Estima-se que uma proporção pequena no conjunto dos escravizados conquistou a liberdade. Apesar disso, a população do Brasil no período contava com milhões de pessoas livres que descendiam de escravizados, dado que constava em documentos que indicam as condições de "pardo", "pardo forro ou liberto", "preto forro ou liberto".

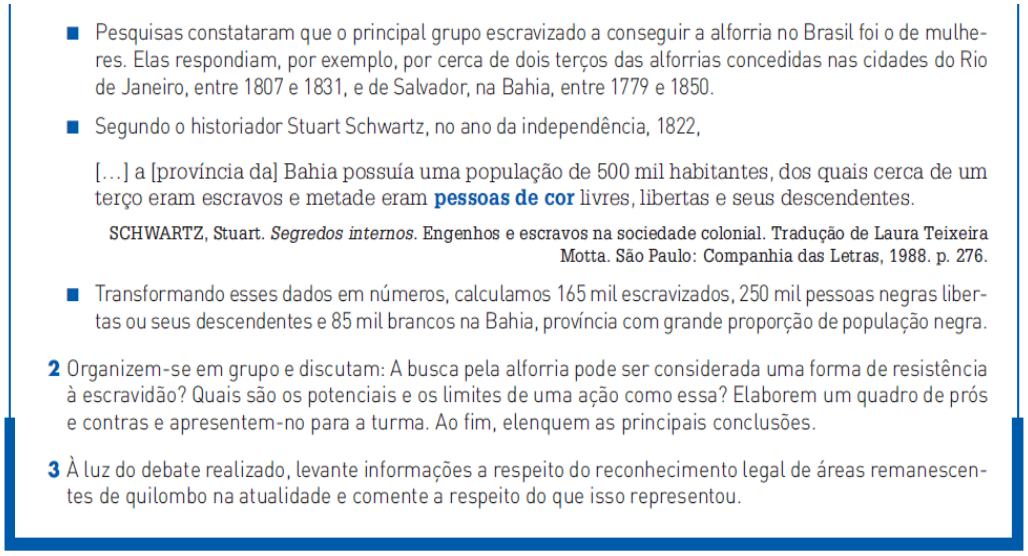
A fotografia de Marc Ferrez, de 1875, mostra mulheres vendendo frutas e legumes em rua do Rio de Janeiro (RJ).

1 Com base nas informações a seguir, justifique como foi possível, em termos populacionais, esse grande contingente de afrodescendentes livres.

- Pesquisas constataram que o principal grupo escravizado a conseguir a alforria no Brasil foi o de mulheres. Elas respondiam, por exemplo, por cerca de dois terços das alforrias concedidas nas cidades do Rio de Janeiro, entre 1807 e 1831, e de Salvador, na Bahia, entre 1779 e 1850.
- Segundo o historiador Stuart Schwartz, no ano da independência, 1822,

  [...] a [província da] Bahia possuía uma população de 500 mil habitantes, dos quais cerca de um terço eram escravos e metade eram **pessoas de cor** livres, libertas e seus descendentes.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos*. Engenhos e escravos na sociedade colonial. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 276.



- Pesquisas constataram que o principal grupo escravizado a conseguir a alforria no Brasil foi o de mulheres. Elas respondiam, por exemplo, por cerca de dois terços das alforrias concedidas nas cidades do Rio de Janeiro, entre 1807 e 1831, e de Salvador, na Bahia, entre 1779 e 1850.
- Segundo o historiador Stuart Schwartz, no ano da independência, 1822,

  [...] a [província da] Bahia possuía uma população de 500 mil habitantes, dos quais cerca de um terço eram escravos e metade eram **pessoas de cor** livres, libertas e seus descendentes.

  SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos*. Engenhos e escravos na sociedade colonial. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 276.

- Transformando esses dados em números, calculamos 165 mil escravizados, 250 mil pessoas negras libertas ou seus descendentes e 85 mil brancos na Bahia, província com grande proporção de população negra.

2 Organizem-se em grupo e discutam: A busca pela alforria pode ser considerada uma forma de resistência à escravidão? Quais são os potenciais e os limites de uma ação como essa? Elaborem um quadro de prós e contras e apresentem-no para a turma. Ao fim, elenquem as principais conclusões.

3 À luz do debate realizado, levante informações a respeito do reconhecimento legal de áreas remanescentes de quilombo na atualidade e comente a respeito do que isso representou.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

A primeira questão trazida para a reflexão apresenta informações sobre a alforria de mulheres escravizadas no Brasil do final do século XVIII até a metade do século XIX, como forma de levar as/os alunas/os a relacionarem que as pessoas de cor eram as/os filhas/os de mães escravizadas. Compreendemos que as leis como a Lei do Ventre Livre[28] deveriam ser trabalhadas com mais profundidade no texto, devido à complexidade da mulher como sujeito objetificado e de seu filho ser considerado produto, sendo mais um dos exemplos extremamente cruéis da desumanização que o sistema escravista cometeu.

Mais adiante, no texto "Fim da Escravidão no Mundo", é apresentada uma descrição sobre os países que aboliram a escravidão na América, citando o Haiti como pioneiro sob a liderança de pessoas negras. Posteriormente, menciona os Estados Unidos e outros países da América, ressaltando que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão no continente.

Embora o texto afirmasse que não existia mais escravidão como no período colonial, destaca que os efeitos dos séculos de escravidão ainda se refletem na sociedade brasileira. Introduz o conceito de raciológico de forma superficial, fazendo também uma relação com o trabalho análogo à escravidão e o tráfico de pessoas que ocorrem na atualidade. Explica que

[28] A Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871, estabelecendo a libertação das crianças que nasciam de mulheres escravas. Há diferentes formas de relação desta lei com a educação, entre elas destaca-se a possibilidade dos proprietários das mães entregarem as crianças ao Estado em troca de uma indenização. Nesse caso, a lei determinava que as crianças deveriam ser educadas e instruídas por agentes designados pelo próprio Estado.(Fonseca, 2002, p.28)

as vítimas, por estarem em situação de vulnerabilidade social, costumam não ter como se defender judicialmente.

Figura 19: Fim da Escravidão no Mundo.

FIM DA ESCRAVIDÃO NO MUNDO?

Legalmente, hoje não há mais país com sistema escravista reconhecido, mas o processo de abolição ao redor do mundo é relativamente recente e se estendeu por mais de um século. O primeiro país da América a abolir a escravidão, como vimos, foi o Haiti, que se tornou independente em 1804, sob a liderança de negros. Outros demoraram muito mais para pôr fim a seus sistemas escravistas: os Estados Unidos em 1865, após a Guerra de Secessão; Cuba, ainda colônia espanhola, em 1886; o Império do Brasil, em 1888, foi o último no continente.

Não existem mais sistemas escravistas legitimados por um Estado e de base econômica. No entanto, a escravidão, como relação de dependência pessoal, persiste em diversos países, principalmente no Oriente islâmico e na África, sob outras roupagens ou denominações.

O Brasil, em especial, carrega o estigma de ter sido o último da América a abolir a escravidão, e ainda conta com inúmeros resquícios dela em uma cultura que considera os que exercem o trabalho braçal "naturalmente" inferiores, quer sob o ponto de vista da filosofia clássica aristotélica, quer transmutada no conceito de raça biologicamente inferior. O conceito raciológico, elaborado no século XIX, ainda hoje tem adeptos, apesar de ser reconhecidamente racista e sem nenhum embasamento científico.

Vilmar Bannach/Alamy/Fotoarena



Manifestantes participam de ato do Dia da Consciência Negra em São Paulo (SP), 2019.

Como vimos no começo deste capítulo, o trabalho análogo à escravidão e o tráfico de pessoas são invisíveis para muitos de nós. As denúncias dessas condições, por questões culturais e históricas, são esporádicas e dificultadas pelo medo, como tinham os escravizados de outrora. As vítimas temem indicar seus algozes porque eles fazem parte de grupos articulados, com ramificações nas esferas da política e dos órgãos de segurança pública, que deveriam zelar por elas. Vítimas como os escravizados de antes, muitas vezes com baixa escolaridade, não podem enfrentar sozinhos o espaço judicial, em que a argumentação se funda na legislação escrita.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Ao lado do texto, há a imagem de uma manifestação no Dia da Consciência Negra em São Paulo, no ano de 2019, com manifestantes segurando uma faixa de Marielle Franco e com o título "Vidas e Culturas Negras Importam". A imagem de Marielle é meramente ilustrativa no texto, pois não há nenhuma menção sobre sua história, nem no corpo do texto do livro do aluno, nem no manual do professor. Parece-nos que ela estava ali simplesmente para cumprir um requisito para mencionar igualdade racial e de gênero no livro didático.

Observamos que, nessa parte do livro perdeu-se a oportunidade de explorar diversas questões ao trazer a imagem de Marielle como algo meramente ilustrativo, sem qualquer contextualização. Embora o professor precise pesquisar de forma complementar e trazer materiais extras, o livro também tem a responsabilidade editorial de explicar o que apresenta. Essa abordagem é criticada pela pedagogia decolonial que busca visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais nas narrativas históricas.

> Uma pedagogia decolonial teria como objetivo, portanto, visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas "adicionar" essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge,

> inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. Como consequência, é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas. (Costard, 2018, p.172)

Nas páginas 36 e 39, no tópico "Roteiro de Estudos", são apresentadas diversas questões dentro do contexto de reflexões sobre a origem da escravidão, abordando desde a sua forma histórica até as violências raciais que ocorriam no mundo. O texto tratou de temáticas como o movimento abolicionista e as revoltas de escravizados durante o século XIX, como a Revolta dos Malês.

Figura 20: Roteiro de Estudos.



ROTEIRO DE ESTUDOS

1 A escravidão se relaciona à privação de liberdade, à possibilidade de venda e, de modo geral, ao trabalho compulsório, mas também apresenta características específicas, a depender do contexto histórico e social. Ser escravizado no mundo greco-romano antigo e na África do período do tráfico atlântico eram experiências diferentes.

a) Identifique as especificidades da estrutura escravocrata em Atenas, na Grécia antiga; da escravidão de linhagem na África ocidental; e da escravidão mercantil moderna na África; e na América colonial.
- De que forma as pessoas eram escravizadas?
- Que tipo de trabalho elas exerciam?
- Qual era o objetivo principal no processo de escravização?

b) Com base nessas informações, prepare um quadro comparativo das quatro formas de escravidão usando frases curtas ou palavras-chave das características identificadas.

2 Em países americanos de passado escravista recente, a questão étnico-racial continua de grande relevância. Mais de um século após a abolição, a população afrodescendente continua sujeita à discriminação e à violência por motivação racista, embora isso constitua crime. Em maio de 2020, o assassinato por sufocamento de George Floyd durante uma abordagem policial em Mineápolis (Estados Unidos) gerou protestos no mundo inteiro contra o racismo e a violência policial.

Ao mesmo tempo, a herança da escravidão é tema cada vez mais frequente na literatura produzida por negras e negros. É o caso de *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, uma biografia ficcional de uma africana escravizada e trazida ao Brasil.
Leia um trecho do romance e observe a imagem. Em seguida, discuta as questões sugeridas com um grupo de três colegas.

Estavam armados, e a primeira coisa que o sinhô falou foi que os policiais tinham ido até a fazenda para dar a notícia de que quase todos os fujões da Nossa Senhora das Dores já tinham sido capturados durante a noite e responderiam por seus atos. Fez um enorme discurso sobre os pretos não serem de confiança, pois na nossa alma só tinha espaço para ingratidão e rebeldia, nunca estávamos satisfeitos com nada. Disse que ele mesmo sabia de senhores que mantinham seus pretos acorrentados o tempo todo e davam apenas uma refeição por dia e uma muda de roupa por ano, e eles tinham que trabalhar para os seus donos e ainda conseguir tudo o mais que precisavam, indo para a lida todos os dias, de sol a sol, não guardando nem dia santo. Isso não acontecia conosco, e mesmo assim alguns achavam que não era suficiente e tentavam fugir do lugar onde tinham roupa, comida, um teto, consideração e a possibilidade de salvarem suas almas pagãs, educando-se na religião católica. [...] E a única coisa que esperava de nós era um comportamento de gente, que servíssemos de exemplo para os pretos sem gratidão, que conseguíssemos ser superiores aos escravos do engenho vizinho, que não passavam de animais [...] [Os escravos fugitivos] Mataram gente da família do dono deles, destruíram móveis e instrumentos de trabalho, atearam fogo na casa-grande e no paiol, mataram trabalhadores que se sacrificavam para vigiá-los, e depois desembestaram pelos matos, como bestas e mulas que nunca tinham deixado de ser.

O sinhô José Carlos não se calava, indignado com o acontecido. Mas dava para perceber, no seu modo de falar sem encarar nenhum de nós, que sentia muito medo de que fizéssemos o mesmo, de que imitássemos os nossos vizinhos.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 146-148.

Protesto contra a morte de George Floyd em Washington, Estados Unidos, em maio de 2020. Manifestante segura um cartaz com a frase "*How many more*" ("Quantos mais?", em português).

a) Levantem hipóteses sobre os pressupostos que estariam por trás do tratamento dado a pessoas negras no trecho citado e na abordagem violenta a George Floyd.

b) A indignação suscitada pelo caso Floyd despertou manifestações de diferentes intensidades nos Estados Unidos. Discutam a validade do recurso à depredação de bens como forma de protesto na atualidade.

3 No século XIX, as revoltas de escravizados e o movimento abolicionista no Brasil tiveram, em geral, características distintas. Leia os três textos a seguir. O primeiro deles trata da Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835. Os dois outros abordam o movimento abolicionista entre as décadas de 1860 e 1880.

TEXTO I

Os rebeldes tinham planejado o levante para acontecer nas primeiras horas da manhã do dia 25, mas foram denunciados. Uma patrulha chegou a uma casa na ladeira da Praça onde estava reunido um grupo de rebeldes. Ao tentar forçar a porta para entrarem, os soldados foram surpreendidos com a repentina saída de cerca de sessenta guerreiros africanos. Uma pequena batalha aconteceu na ladeira da Praça, e em seguida os rebeldes se dirigiram à Câmara Municipal, que funcionava no mesmo local onde funciona ainda hoje. A Câmara foi atacada porque em seu subsolo existia uma prisão onde se encontrava preso um dos líderes malês mais estimados, o idoso Pacífico Licutan, cujo nome muçulmano era Bilal. [...] O ataque à prisão não foi bem-sucedido. O grupo foi surpreendido no fogo cruzado entre os carcereiros e a guarda do palácio do governo, localizado na mesma praça.

Daí este primeiro grupo de rebeldes saiu pelas ruas da cidade aos gritos, tentando acordar os escravos da cidade para se unirem a eles. Dirigiram-se à Vitória, onde havia um outro grupo numeroso de malês que eram escravos dos negociantes estrangeiros ali residentes. [...] Mas foram barrados no quartel da cavalaria em Água de Meninos. Neste local se deu a última batalha do levante, sendo os malês massacrados.

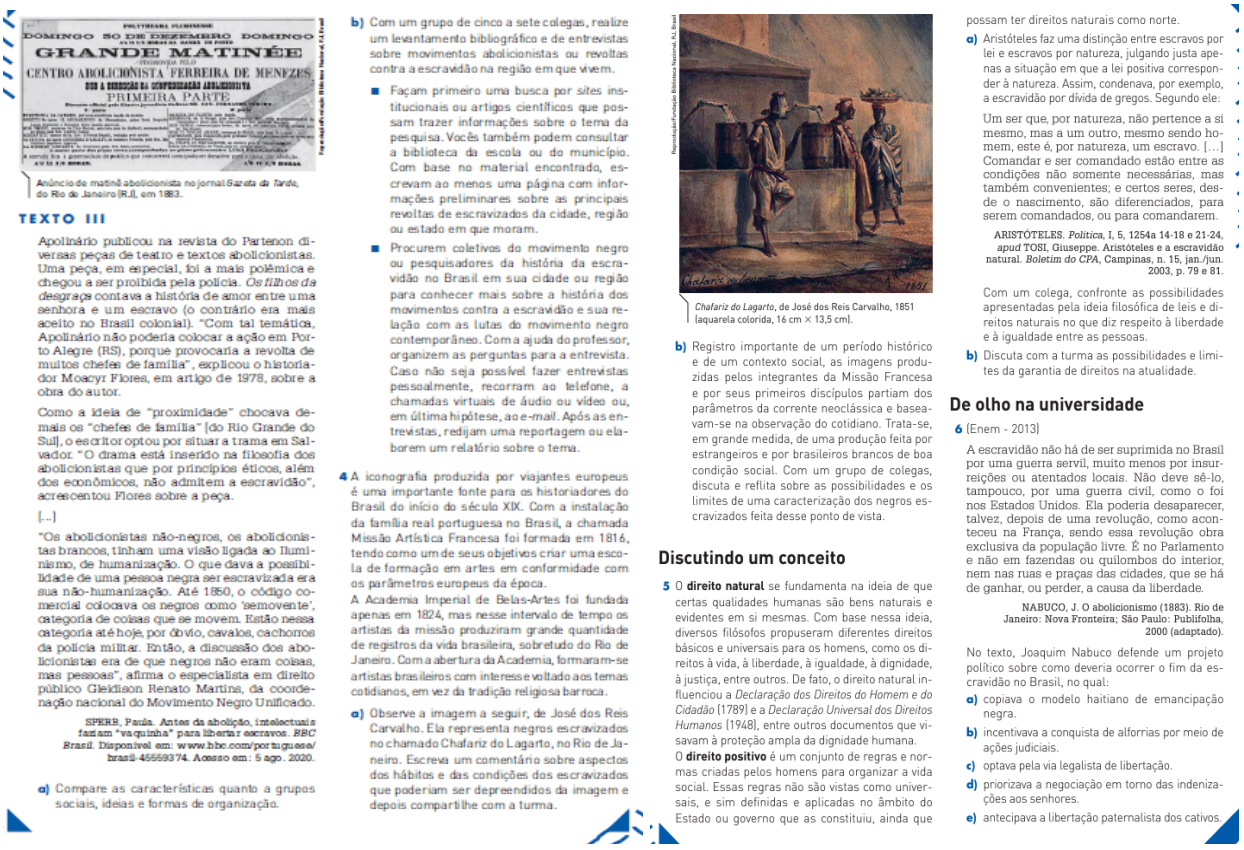
A revolta deixou a cidade em polvorosa durante algumas horas, tendo sido vencida com a morte de mais de 70 rebeldes e uns dez opositores. Mas o medo de que um novo levante pudesse acontecer se instalou durante muitos anos entre seus habitantes. Um medo que, aliás, se difundiu pelas demais províncias do Império do Brasil. [...]

REIS, João José. *A Revolta dos Malês em 1835*. Salvador, 2017, p. 3-4. Disponível em: http://smec.salvador.ba.gov.br/documento/a-revolta-dos-males.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

TEXTO II

De modo diferente dos anglo-americanos, os abolicionistas brasileiros [a partir da década de 1860] não tinham a facilidade em direcionar as instituições políticas ou religiosas já existentes para os seus fins. Em relação à religião, na maioria dos países com predominância de população católica os abolicionistas não podiam contar com a hierarquia da Igreja para apoiar ativamente o abolicionismo. Ideologicamente, os abolicionistas radicais do século XIX identificavam o catolicismo com as estruturas hierárquicas do Antigo Regime. Politicamente, do mesmo modo, a emancipação brasileira ocorreu dentro do contexto de um sistema eleitoral que na realidade diminuía o número de habitantes que tinham direito ao voto. No auge da luta pela emancipação e em um período em que o mundo ocidental tinha a tendência a expandir o sufrágio, a reforma eleitoral do Brasil ocorrida em 1881 acabou por aumentar as restrições ao seu eleitorado. [...] Se o abolicionismo anglo-americano evoluiu em um mundo majoritariamente composto por locais públicos de reuniões e por igrejas, o abolicionismo brasileiro ocorreu em locais bem distintos: nos teatros, locais de concertos e carnavais. Conforme observa Castilho, ao reagir à reforma eleitoral excludente de 1881, os abolicionistas defenderam formas alternativas de participação no processo político. [...] Eles misturaram atuações culturais com associações de apelo abolicionista na forma de recitais, concertos, peças de teatro.

DRESCHER, Seymour. Caminhos para a abolição. In: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão. *Instituições nefandas*: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. p. 33-34. 1 *e-book*. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/file/eBooks/instituicoes_Nefandas.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.



DOMINGO 30 DE DEZEMBRO DOMINGO

GRANDE MATINÉE

CENTRO ABOLICIONISTA FERREIRA DE MENEZES

PRIMEIRA PARTE

Anúncio de matinê abolicionista no jornal *Gazeta da Tarde*, do Rio de Janeiro (RJ), em 1883.

TEXTO III

Apolinário publicou na revista do Partenon diversas peças de teatro e textos abolicionistas. Uma peça, em especial, foi a mais polêmica e chegou a ser proibida pela polícia. *Os filhos da desgraça* contava a história de amor entre uma senhora e um escravo (o contrário era mais aceito no Brasil colonial). "Com tal temática, Apolinário não poderia colocar a ação em Porto Alegre (RS), porque provocaria a revolta de muitos chefes de família", explicou o historiador Moacyr Flores, em artigo de 1978, sobre a obra do autor.

Como a ideia de "proximidade" chocava demais os "chefes de família" [do Rio Grande do Sul], o escritor optou por situar a trama em Salvador. "O drama está inserido na filosofia dos abolicionistas que por princípios éticos, além dos econômicos, não admitem a escravidão", acrescentou Flores sobre a peça.

[...]

"Os abolicionistas não-negros, os abolicionistas brancos, tinham uma visão ligada ao Iluminismo, de humanização. O que dava a possibilidade de uma pessoa negra ser escravizada era sua não-humanização. Até 1850, o código comercial colocava os negros como 'semovente', categoria de coisas que se movem. Estão nessa categoria até hoje, por óbvio, cavalos, cachorros da polícia militar. Então, a discussão dos abolicionistas era de que negros não eram coisas, mas pessoas", afirma o especialista em direito público Gleidison Renato Martins, da coordenação nacional do Movimento Negro Unificado.

SPERB, Paula. Antes da abolição, intelectuais faziam "vaquinha" para libertar escravos. *BBC Brasil*. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-45659374. Acesso em: 5 ago. 2020.

a) Compare as características quanto a grupos sociais, ideias e formas de organização.

b) Com um grupo de cinco a sete colegas, realize um levantamento bibliográfico e de entrevistas sobre movimentos abolicionistas ou revoltas contra a escravidão na região em que vivem.

- Façam primeiro uma busca por *sites* institucionais ou artigos científicos que possam trazer informações sobre o tema da pesquisa. Vocês também podem consultar a biblioteca da escola ou do município. Com base no material encontrado, escrevam ao menos uma página com informações preliminares sobre as principais revoltas de escravizados da cidade, região ou estado em que moram.
- Procurem coletivos do movimento negro ou pesquisadores da história da escravidão no Brasil em sua cidade ou região para conhecer mais sobre a história dos movimentos contra a escravidão e sua relação com as lutas do movimento negro contemporâneo. Com a ajuda do professor, organizem as perguntas para a entrevista. Caso não seja possível fazer entrevistas pessoalmente, recorram ao telefone, a chamadas virtuais de áudio ou vídeo ou, em última hipótese, ao *e-mail*. Após as entrevistas, redijam uma reportagem ou elaborem um relatório sobre o tema.

4 A iconografia produzida por viajantes europeus é uma importante fonte para os historiadores do Brasil do início do século XIX. Com a instalação da família real portuguesa no Brasil, a chamada Missão Artística Francesa foi formada em 1816, tendo como um de seus objetivos criar uma escola de formação em artes em conformidade com os parâmetros europeus da época.

A Academia Imperial de Belas-Artes foi fundada apenas em 1824, mas nesse intervalo de tempo os artistas da missão produziram grande quantidade de registros da vida brasileira, sobretudo do Rio de Janeiro. Com a abertura da Academia, formaram-se artistas brasileiros com interesse voltado aos temas cotidianos, em vez da tradição religiosa barroca.

a) Observe a imagem a seguir, de José dos Reis Carvalho. Ela representa negros escravizados no chamado Chafariz do Lagarto, no Rio de Janeiro. Escreva um comentário sobre aspectos dos hábitos e das condições dos escravizados que poderiam ser depreendidos da imagem e depois compartilhe com a turma.

Chafariz do Lagarto, de José dos Reis Carvalho, 1851 (aquarela colorida, 16 cm × 13,5 cm).

b) Registro importante de um período histórico e de um contexto social, as imagens produzidas pelos integrantes da Missão Francesa e por seus primeiros discípulos partiam dos parâmetros da corrente neoclássica e baseavam-se na observação do cotidiano. Trata-se, em grande medida, de uma produção feita por estrangeiros e por brasileiros brancos de boa condição social. Com um grupo de colegas, discuta e reflita sobre as possibilidades e os limites de uma caracterização dos negros escravizados feita desse ponto de vista.

Discutindo um conceito

5 O **direito natural** se fundamenta na ideia de que certas qualidades humanas são bens naturais e evidentes em si mesmas. Com base nessa ideia, diversos filósofos propuseram diferentes direitos básicos e universais para os homens, como os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à dignidade, à justiça, entre outros. De fato, o direito natural influenciou a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), entre outros documentos que visavam à proteção ampla da dignidade humana.

O **direito positivo** é um conjunto de regras e normas criadas pelos homens para organizar a vida social. Essas regras não são vistas como universais, e sim definidas e aplicadas no âmbito do Estado ou governo que as constituiu, ainda que possam ter direitos naturais como norte.

a) Aristóteles faz uma distinção entre escravos por lei e escravos por natureza, julgando justa apenas a situação em que a lei positiva corresponder à natureza. Assim, condenava, por exemplo, a escravidão por dívida de gregos. Segundo ele:

> Um ser que, por natureza, não pertence a si mesmo, mas a um outro, mesmo sendo homem, este é, por natureza, um escravo. [...] Comandar e ser comandado estão entre as condições não somente necessárias, mas também convenientes; e certos seres, desde o nascimento, são diferenciados, para serem comandados, ou para comandarem.
>
> ARISTÓTELES. *Política*, I, 5, 1254a 14-18 e 21-24, *apud* TOSI, Giuseppe. Aristóteles e a escravidão natural. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003, p. 79 e 81.

Com um colega, confronte as possibilidades apresentadas pela ideia filosófica de leis e direitos naturais no que diz respeito à liberdade e à igualdade entre as pessoas.

b) Discuta com a turma as possibilidades e limites da garantia de direitos na atualidade.

De olho na universidade

6 (Enem - 2013)

> A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo, tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.
>
> NABUCO, J. O abolicionismo (1883). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual:

a) copiava o modelo haitiano de emancipação negra.
b) incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.
c) optava pela via legalista de libertação.
d) priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.
e) antecipava a libertação paternalista dos cativos.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

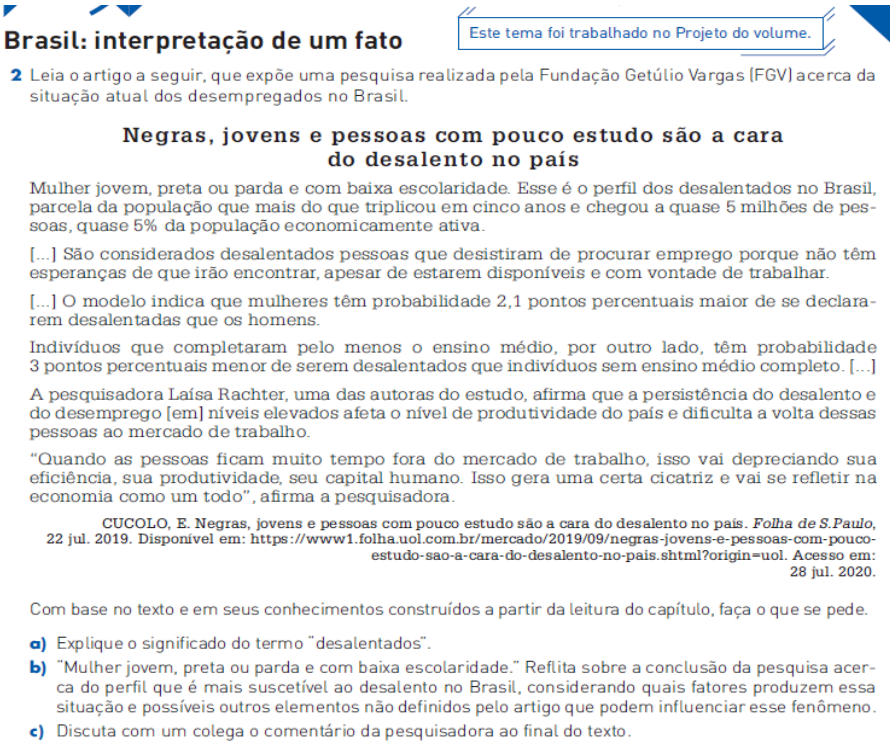
No entanto, sentimos falta da inclusão de representações femininas negras na luta pela abolição no Brasil. Mulheres como Maria Felipa de Oliveira[29], que desempenharam papéis significativos na luta pela liberdade da população negra no século XIX, são raramente vistas em materiais didáticos. A ausência dessas figuras reduz a riqueza da narrativa histórica e a visibilidade das contribuições das mulheres negras na luta pela abolição.

Depois de dois capítulos, na página 107 do Capítulo 4, intitulado "O Trabalho na Nova Ordem Mundial Globalizada", após a discussão sobre questões trabalhistas, a história do

[29] Maria Felipa de Oliveira foi uma das poucas guerreiras negras da Independência que escapou a invisibilidade absoluta, mas o pouco que sabemos sobre ela só chegou até nossos dias, porque, diferentemente da historiografia, à memória popular não lhe esqueceu ao longo desses 200 anos da Independência do Brasil na Bahia. Tratava-se de uma mulher negra, descendente de sudaneses, nascida e criada na ilha de Itaparica(antigo Arraial da Ponta das Baleias), na província da Bahia, a 14 km de Salvador. Era Marisqueira, pescadora de baleias, ganhadeira, adepta do candomblé e capoeirista.Nascida, provavelmente, em 1799, tinha entre 23 e 24 anos na época da Independência.
Na memória popular, é consenso de que Maria Felipa de Oliveira se alistara como voluntária na Campanha da Independência, lutando na guerra, e, ainda, liderando um grupo de 40 mulheres, as "vedetas", isto é, as sentinelas, que tinham o papel de observar, dia e noite, as praias, as matas, os caminhos, e subir nos montes que ficavam próximos aos campos de guerra, para ter uma melhor visão dos portugueses que desciam dos barcos para saquear a ilha de Itaparica.(Damasceno, 2021,p.11). **DAMASCENO, Karine Teixeira. 200 anos da Independência do Brasil na Bahia: Maria Felipa de Oliveira e outras tantas "guerreiras brasileiras". *Revista Angelus Novus*, ano XII, n. 17, 2021.**

trabalho e a Revolução Industrial, a Atividade 2, intitulada "Brasil: Interpretação de um Fato", no roteiro de estudos do capítulo, inclui um texto da Folha de São Paulo de 2019, intitulado "Negras, Jovens e Pessoas com Pouco Estudo São a Cara do Desalento no País - Mulher Jovem, Preta ou Parda e com Baixa Escolaridade". Esse texto e as perguntas associadas são extremamente relevantes para refletir sobre a qualidade de vida das mulheres negras no Brasil na atualidade. A questão B da atividade promove uma reflexão sobre as razões pelas quais as mulheres negras se encontram em situação de desalento no Brasil. A resposta para essa questão é atribuída ao racismo estrutural e ao machismo presentes no ambiente de trabalho, trazendo à tona a interseccionalidade da violência contra a mulher negra no país.

Figura 21: Brasil: interpretação de um fato.



Brasil: interpretação de um fato

Este tema foi trabalhado no Projeto do volume.

2 Leia o artigo a seguir, que expõe uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) acerca da situação atual dos desempregados no Brasil.

Negras, jovens e pessoas com pouco estudo são a cara do desalento no país

Mulher jovem, preta ou parda e com baixa escolaridade. Esse é o perfil dos desalentados no Brasil, parcela da população que mais do que triplicou em cinco anos e chegou a quase 5 milhões de pessoas, quase 5% da população economicamente ativa.

[...] São considerados desalentados pessoas que desistiram de procurar emprego porque não têm esperanças de que irão encontrar, apesar de estarem disponíveis e com vontade de trabalhar.

[...] O modelo indica que mulheres têm probabilidade 2,1 pontos percentuais maior de se declararem desalentadas que os homens.

Indivíduos que completaram pelo menos o ensino médio, por outro lado, têm probabilidade 3 pontos percentuais menor de serem desalentados que indivíduos sem ensino médio completo. [...]

A pesquisadora Laísa Rachter, uma das autoras do estudo, afirma que a persistência do desalento e do desemprego [em] níveis elevados afeta o nível de produtividade do país e dificulta a volta dessas pessoas ao mercado de trabalho.

"Quando as pessoas ficam muito tempo fora do mercado de trabalho, isso vai depreciando sua eficiência, sua produtividade, seu capital humano. Isso gera uma certa cicatriz e vai se refletir na economia como um todo", afirma a pesquisadora.

CUCOLO, E. Negras, jovens e pessoas com pouco estudo são a cara do desalento no país. *Folha de S.Paulo*, 22 jul. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/09/negras-jovens-e-pessoas-com-pouco-estudo-sao-a-cara-do-desalento-no-pais.shtml?origin=uol. Acesso em: 28 jul. 2020.

Com base no texto e em seus conhecimentos construídos a partir da leitura do capítulo, faça o que se pede.

a) Explique o significado do termo "desalentados".

b) "Mulher jovem, preta ou parda e com baixa escolaridade." Reflita sobre a conclusão da pesquisa acerca do perfil que é mais suscetível ao desalento no Brasil, considerando quais fatores produzem essa situação e possíveis outros elementos não definidos pelo artigo que podem influenciar esse fenômeno.

c) Discuta com um colega o comentário da pesquisadora ao final do texto.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Isso possibilita aos estudantes a oportunidade de questionar essas questões. Todavia, mesmo com essa abordagem crítica e relevante, o livro não aborda nos Capítulos 3 e 4, a luta das mulheres por direitos como a PEC das Domésticas[30], e outras demandas de mulheres

[30] O trabalho doméstico remunerado, até o ano de 2013, esteve à margem da totalidade de direitos trabalhistas garantidos pelo Estado, quando foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional nº 72. Antes disso, o próprio Estado brasileiro formulava os parâmetros constitucionais com verdadeiros limites ao acesso de proteções e direitos para essa categoria profissional, institucionalizando pressupostos não igualitários e incorporando discursos conservadores sobre o trabalho reprodutivo. Esses limites respaldavam o não reconhecimento desse trabalho em seu valor econômico, o que reforçava estereótipos ligados às desigualdades produzidas pela

negras como protagonistas na luta contra a situação de desalento que enfrentam.

O Capítulo 5, intitulado "Trabalho no Brasil: entre direitos e conflitos sociais," tem como temática o trabalho no Brasil, começando pela Primeira República. O texto inicial do capítulo aborda a luta das/os trabalhadoras/es ao longo dos diversos momentos históricos durante o século XX e o processo de cidadania e direitos sociais.

Explica que a escravidão foi abolida em 1888 e questiona como a classe trabalhadora poderia se formar antes da abolição, já que era impensável pensar em trabalho com a existência de pessoas escravizadas. Demonstra que, após a Proclamação da República em 1889, o trabalho passou a ser exercido por homens e mulheres livres que viviam com salários e tiveram que lutar muito para conquistar seus direitos sociais.

Figura 22: Da fazenda para a fábrica.



DA FAZENDA PARA A FÁBRICA

Uma das mais importantes referências para conhecer a formação da classe trabalhadora brasileira – livre e assalariada – são as fazendas de café no estado de São Paulo, em particular na região oeste. O trabalho na lavoura era realizado em conjunto por escravizados e trabalhadores brasileiros livres.

Com a contínua expansão das fazendas, era necessário mais mão de obra para produzir. A solução encontrada pelos cafeicultores paulistas foi a imigração estrangeira. Calcula-se que entre 1884 e 1940 entraram no Brasil cerca de 1 milhão e 400 mil italianos, 1 milhão e 200 mil portugueses, 580 mil espanhóis, 185 mil japoneses, entre outras nacionalidades. Esses imigrantes vieram iludidos com a promessa de receber terras e com a possibilidade de enriquecer e retornar ao seu país de origem.

Em 1882, no Vale do Paraíba, trabalhadores livres e escravizados trabalhavam juntos na colheita de café.

A produção de café para exportação exigiu a construção de ferrovias, estradas e portos. Nas cidades surgiram bancos, casas de câmbio e de exportação. O complexo cafeeiro estimulou a urbanização do país e o surgimento de diversas indústrias de bens de consumo não duráveis (tecidos, por exemplo), que exigiam pouca tecnologia e capital, mas muitos operários.

Muitos cafeicultores enriquecidos passaram a investir em indústrias nas cidades. Pode-se afirmar, assim, que a indústria no Brasil teve origem com capitais acumulados na produção e na exportação do café.

FICA A DICA

O Brasil dos imigrantes
OLIVEIRA, Lucia Lippi. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

O livro trata da política brasileira sobre a imigração e o estabelecimento de portugueses, italianos e espanhóis no Brasil em fins do século XIX e início do XX.

TORNANDO-SE UMA CLASSE TRABALHADORA

Grande parte dos imigrantes italianos, espanhóis e portugueses deixou a lavoura do café e foi para a cidade trabalhar nas fábricas. Outros nem sequer foram

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

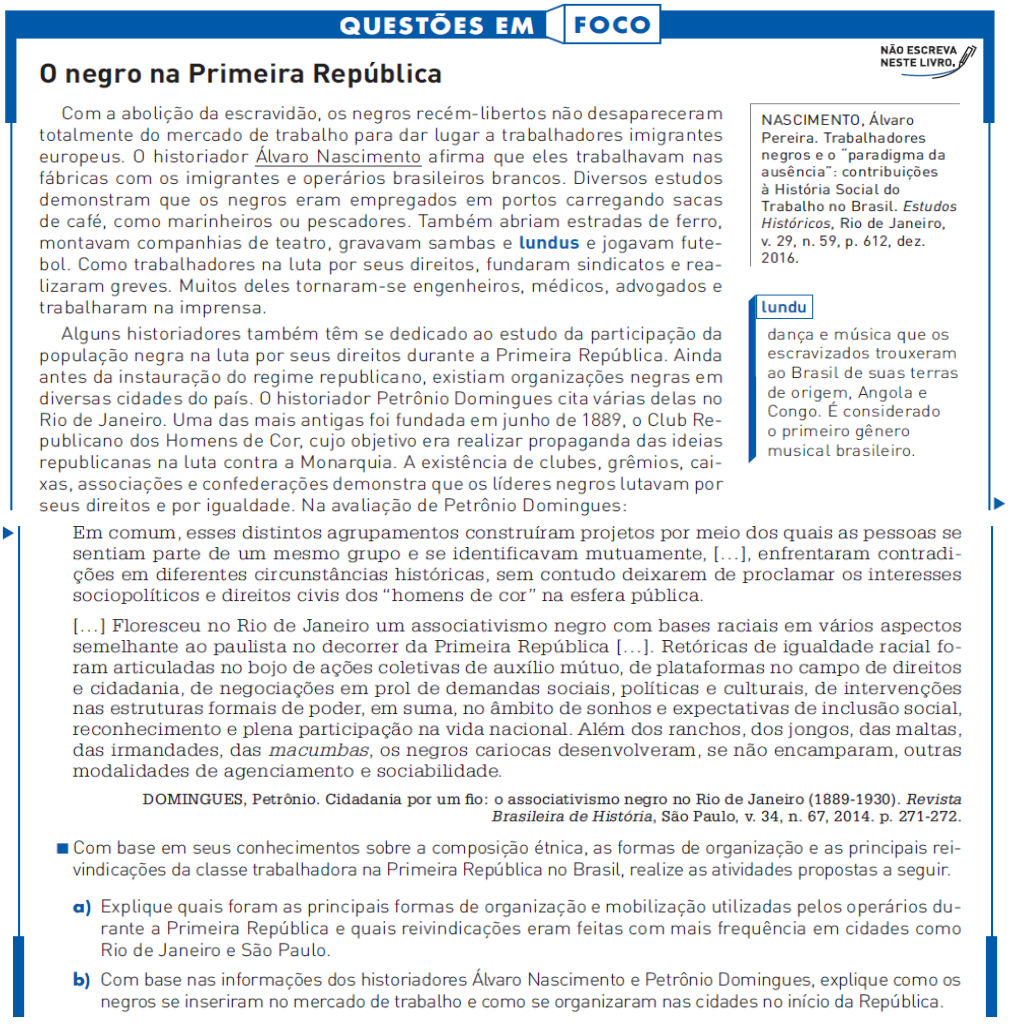
Na primeira foto do corpo do texto, ao lado do texto, há uma imagem de trabalhadoras/es livres e escravizadas/os em uma lavoura de café no Vale do Parnaíba em 1882. As pessoas na foto parecem ser, na sua maioria, negras, com uma mulher entre elas, entre as quatro pessoas em destaque. Acreditamos que havia mais mulheres ao fundo,

dicotomia “público e privado” (Thays MONTICELLI, 2017). Com a aprovação da referida “PEC”, essa realidade modifica-se, assegurando formalmente para essas trabalhadoras a maior parte dos direitos trabalhistas previstos na Constituição brasileira.3 Estabeleceu-se uma lógica mais igualitária em termos de acesso à justiça e na regulamentação de exploração e desigualdades, determinando[...](Fraga; Monticelli, 2021, p.3)

inclusive imigrantes, e provavelmente as/os trabalhadoras/es livres seriam esses imigrantes europeus. Nesse contexto, não se fala nada ainda sobre as mulheres negras no processo de transformação do trabalho.

Ainda no Capítulo 5, ao falar sobre a classe trabalhadora e o processo de transição para a Primeira República, há uma passagem no box "Questões em Foco" intitulado "O negro na Primeira República". Esse texto afirma que, após a abolição, a população negra desapareceu do mercado de trabalho para que os imigrantes brancos europeu ocupassem os novos cargos de trabalhadores assalariados. Argumenta que muitos negros eram empregados em portos como carregadores ou pescadores e mantiveram sua cultura como resistência, com o samba e o lundum. Alguns fundaram sindicatos e muitos se tornaram engenheiros, médicos, advogados e trabalharam na imprensa.

Figura 23: O negro na Primeira República



QUESTÕES EM FOCO

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

O negro na Primeira República

Com a abolição da escravidão, os negros recém-libertos não desapareceram totalmente do mercado de trabalho para dar lugar a trabalhadores imigrantes europeus. O historiador Álvaro Nascimento afirma que eles trabalhavam nas fábricas com os imigrantes e operários brasileiros brancos. Diversos estudos demonstram que os negros eram empregados em portos carregando sacas de café, como marinheiros ou pescadores. Também abriam estradas de ferro, montavam companhias de teatro, gravavam sambas e **lundus** e jogavam futebol. Como trabalhadores na luta por seus direitos, fundaram sindicatos e realizaram greves. Muitos deles tornaram-se engenheiros, médicos, advogados e trabalharam na imprensa.

Alguns historiadores também têm se dedicado ao estudo da participação da população negra na luta por seus direitos durante a Primeira República. Ainda antes da instauração do regime republicano, existiam organizações negras em diversas cidades do país. O historiador Petrônio Domingues cita várias delas no Rio de Janeiro. Uma das mais antigas foi fundada em junho de 1889, o Club Republicano dos Homens de Cor, cujo objetivo era realizar propaganda das ideias republicanas na luta contra a Monarquia. A existência de clubes, grêmios, caixas, associações e confederações demonstra que os líderes negros lutavam por seus direitos e por igualdade. Na avaliação de Petrônio Domingues:

> Em comum, esses distintos agrupamentos construíram projetos por meio dos quais as pessoas se sentiam parte de um mesmo grupo e se identificavam mutuamente, [...], enfrentaram contradições em diferentes circunstâncias históricas, sem contudo deixarem de proclamar os interesses sociopolíticos e direitos civis dos "homens de cor" na esfera pública.
>
> [...] Floresceu no Rio de Janeiro um associativismo negro com bases raciais em vários aspectos semelhante ao paulista no decorrer da Primeira República [...]. Retóricas de igualdade racial foram articuladas no bojo de ações coletivas de auxílio mútuo, de plataformas no campo de direitos e cidadania, de negociações em prol de demandas sociais, políticas e culturais, de intervenções nas estruturas formais de poder, em suma, no âmbito de sonhos e expectativas de inclusão social, reconhecimento e plena participação na vida nacional. Além dos ranchos, dos jongos, das maltas, das irmandades, das *macumbas*, os negros cariocas desenvolveram, se não encamparam, outras modalidades de agenciamento e sociabilidade.
>
> DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1889-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 67, 2014. p. 271-272.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores negros e o "paradigma da ausência": contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 612, dez. 2016.

lundu
dança e música que os escravizados trouxeram ao Brasil de suas terras de origem, Angola e Congo. É considerado o primeiro gênero musical brasileiro.

■ Com base em seus conhecimentos sobre a composição étnica, as formas de organização e as principais reivindicações da classe trabalhadora na Primeira República no Brasil, realize as atividades propostas a seguir.

a) Explique quais foram as principais formas de organização e mobilização utilizadas pelos operários durante a Primeira República e quais reivindicações eram feitas com mais frequência em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.

b) Com base nas informações dos historiadores Álvaro Nascimento e Petrônio Domingues, explique como os negros se inseriram no mercado de trabalho e como se organizaram nas cidades no início da República.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O texto, com base no historiador Petrônio Domingues, demonstrou que existiam organizações negras antes mesmo da Proclamação da República, como o Clube Republicano dos Homens de Cor. Havia clubes, grêmios, caixas, associações e confederações que mostravam que os líderes negros estavam lutando por direitos e igualdade. Acreditamos que esse texto é importante, mas incompleto sobre a história da população negra no pós-abolição. Seria relevante trazer mais informações sobre quem eram esses trabalhadores, como o caso da Revolta da Chibata, e também sobre onde estavam as mulheres negras e o que elas se tornaram no pós-abolição. O livro não aborda isso nesse trecho abaixo.

Em outras partes, o livro menciona que as mulheres negras receberam mais liberdade do que os homens negros durante o processo escravista e sobre o que acontecia com essas mulheres. Seria importante apresentar quais espaços essas mulheres começaram a ocupar na sociedade após a abolição.

> No período que imediatamente sucedeu-se à abolição, nos primeiros tempos de "cidadãos iguais perante a lei", coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para "adiantar os serviços caseiros" e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente.(Gonzalez, 2020, p.43).

Depois do texto, é apresentado um trecho da obra de Petrônio Domingues, "Cidadania por um Fio: O Associativismo Negro no Rio de Janeiro", que levanta questões sobre as mobilizações e organizações utilizadas pelos operários durante a Primeira República no Rio de Janeiro e em São Paulo. Relaciona os historiadores Álvaro Nascimento e Petrônio Domingues para explicar como os negros foram inseridos no mercado de trabalho. Achamos interessante que são utilizados dois historiadores negros como referência. Porém, observamos também a falta de historiadoras e escritoras negras na produção do material didático como referência.

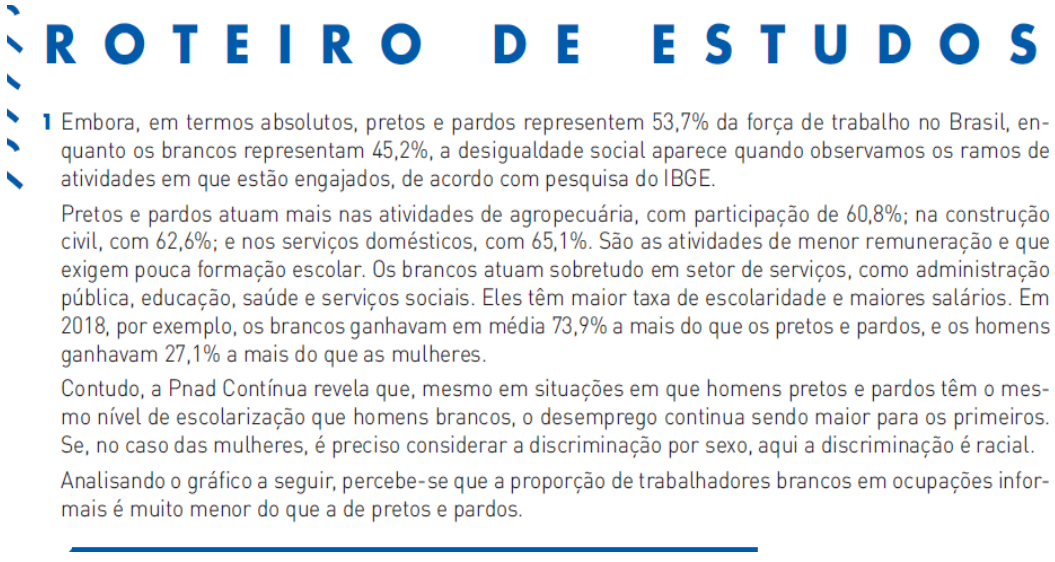
Esse volume continuou a tratar da história da questão trabalhista no Brasil durante o século XX, incluindo o período da ditadura Vargas e, posteriormente, a ditadura civil-militar, além dos movimentos sindicalistas. No entanto, não abordou o movimento negro dentro desse contexto, nem o protagonismo das mulheres negras.

> Sabemos as origens desse mito da democracia racial. Ele tem a ver com a desmobilização do negro que se organiza nos anos 1910, 1920, 1930, explodindo na Frente Negra Brasileira. Vemos o sr. Getúlio Vargas apropriando-se dessa muito bem elaborada ideologia, o muito digno representante das elites açucareiras deste país, e se apresentando para a população negra como pai. O famoso discurso da democracia racial desmobiliza, inclusive, as esquerdas, que embarcam num discurso de direita, porque, transpondo mecanicamente a questão da luta de classes para a sociedade brasileira, mecanicamente, não geneticamente, o que vamos perceber? As esquerdas embarcam no velho discurso da democracia racial brasileira e não atentam para o fato de que a maior parte dos trabalhadores brasileiros é constituída por negros, e não atentam para essa contradição que marca as relações de nossa sociedade.(Gonzalez, 2020, p.332).

Somente ao discutir o trabalho informal, o livro inclui um box de Roteiro de Estudo e uma tabela de dados com a pesquisa "Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira – 2019". A tabela argumenta que as pessoas pretas e pardas eram a maior parte da força de trabalho no Brasil, continuando em trabalhos com remunerações menores e exigindo pouca formação escolar, enquanto pessoas brancas atuavam em cargos de liderança, com maior formação escolar e salários mais altos.

Em 2018, os homens brancos ganhavam, em média, 73,9% a mais do que os pretos e pardos, e os homens ganhavam 27,1% a mais do que as mulheres, conforme podemos verificar na figura 24 no texto do livro. A partir desses dados, foi possível compreender que provavelmente as mulheres negras estavam na base das condições de trabalho do país, quando conseguiam permanecer empregadas.

Figura 24: Roteiro de estudos.



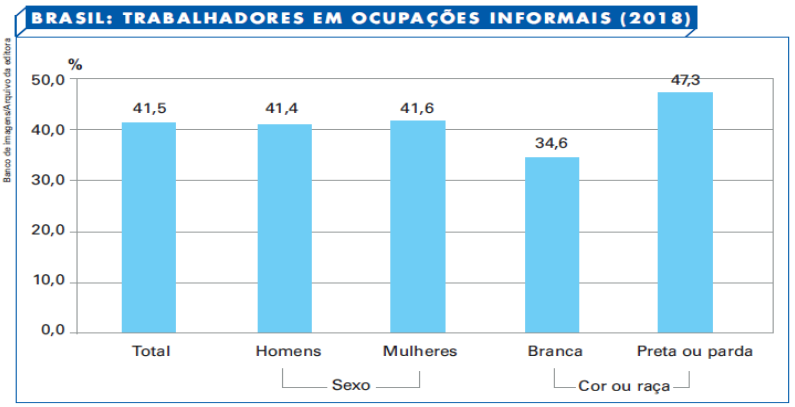
ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Embora, em termos absolutos, pretos e pardos representem 53,7% da força de trabalho no Brasil, enquanto os brancos representam 45,2%, a desigualdade social aparece quando observamos os ramos de atividades em que estão engajados, de acordo com pesquisa do IBGE.

Pretos e pardos atuam mais nas atividades de agropecuária, com participação de 60,8%; na construção civil, com 62,6%; e nos serviços domésticos, com 65,1%. São as atividades de menor remuneração e que exigem pouca formação escolar. Os brancos atuam sobretudo em setor de serviços, como administração pública, educação, saúde e serviços sociais. Eles têm maior taxa de escolaridade e maiores salários. Em 2018, por exemplo, os brancos ganhavam em média 73,9% a mais do que os pretos e pardos, e os homens ganhavam 27,1% a mais do que as mulheres.

Contudo, a Pnad Contínua revela que, mesmo em situações em que homens pretos e pardos têm o mesmo nível de escolarização que homens brancos, o desemprego continua sendo maior para os primeiros. Se, no caso das mulheres, é preciso considerar a discriminação por sexo, aqui a discriminação é racial.

Analisando o gráfico a seguir, percebe-se que a proporção de trabalhadores brancos em ocupações informais é muito menor do que a de pretos e pardos.



Fonte: elaborado com base em *IBGE. Síntese de indicadores sociais.* Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. p. 41.

a) Por que a escola seria um fator social capaz de definir o trajeto de uma pessoa no mercado de trabalho? E por que o setor de serviços se encontra em uma posição hierarquicamente superior às outras áreas de trabalho?

b) Por que as ocupações de menor rendimento estariam "reservadas para pessoas pretas e pardas"? Identifique o fenômeno histórico que seria a causa dessa "reserva".

c) Elabore hipóteses sobre ações que possam evitar ou diminuir a desigualdade no mercado de trabalho, seja no quesito cor da pele, seja no quesito sexo.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Dentre as questões para reflexão da pesquisa, a questão B aborda as ocupações de menor rendimento reservadas para pessoas pretas e pardas, e na questão C orienta que as/os estudantes elaborem ações para diminuir ou evitar a desigualdade no mercado de trabalho em relação à cor da pele e ao sexo. O manual do professor indica que as/os alunos devem compreender como o racismo afeta o acesso à educação e capacitação das pessoas negras e privilegia as pessoas brancas.

As/os estudantes devem pensar em ações afirmativas como formas de reduzir essa desigualdade e também conhecer o conceito de racismo estrutural na obra do pesquisador Silvio de Almeida para entender a normalização do racismo na sociedade. O manual sugere uma atividade de reflexão para as/os estudantes pensarem em profissionais nas áreas de medicina, engenharia, enfermagem, construção civil, transporte público, segurança e trabalho doméstico, relatando que, provavelmente, as/os estudantes mencionariam cargos com maiores exigências de estudo, como medicina, ocupados por pessoas brancas, enquanto profissionais de segurança seriam majoritariamente negros ou pardos.

No capítulo 6, intitulado "Cidadania e Direitos Humanos", é abordado o processo de conquista de direitos no Brasil e no mundo, descrevendo o desenvolvimento das legislações e o contexto histórico-social por trás delas, assim como os movimentos de luta pelos direitos. O material pontua que a discussão sobre os direitos das mulheres e da população negra por uma vida digna e acesso aos direitos realmente começou com a Constituição de 1988. Dentro desse contexto, um dos grupos destacados foi o das mulheres.

A seção intitulada "Mulheres e participação política" explicou que até o século XIX , as mulheres não tinham direito a votar nem a serem votadas, e que, na tradição liberal, os direitos naturais eram reservados para os homens. A partir disso, as mulheres lutaram pelos seus direitos através de manifestações públicas, com o apoio de sindicatos e partidos socialistas. As sufragistas após muita luta, discriminação e agressões, conquistaram o direito ao voto. No entanto, Simone de Beauvoir é inserida para elucidar que a igualdade de gênero não foi adquirida apenas com o voto, pois os homens continuavam a comandar a sociedade, ressaltando que, enquanto as mulheres continuassem a depender economicamente dos homens, teriam poucas possibilidades de participar da esfera pública.

Abaixo desse texto, é apresentada uma foto de 2015 de mulheres no Congresso Nacional em Brasília, pedindo a aprovação da proposta que estabelecia cotas para a eleição de mulheres. Nesse contexto, a proposta foi rejeitada[31].

Figura 25: As Mulheres e participação política



AS MULHERES E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A criação dos direitos civis aplicou-se, em alguns aspectos, sem distinção de sexo, mas em muitos outros a mulher seguia dependente da autorização de um familiar do sexo masculino ou do cônjuge – por exemplo, no direito à propriedade. No caso dos direitos políticos, com exceção da Nova Zelândia, o mundo entrou no século XX excluindo as mulheres do direito a votar e serem votadas.

Na tradição liberal, formulada por homens, as mulheres estavam em uma posição inferior no que dizia respeito aos "direitos naturais". Setores conservadores da sociedade eram contra o voto feminino, alegando que seria um risco aos cuidados com o lar e os filhos. Mesmo assim, em vários países elas se organizaram e lutaram por seus direitos em petições e manifestações públicas, com o apoio de sindicatos de trabalhadores e partidos socialistas.

As chamadas **sufragistas** sofreram discriminações, agressões e até perseguições policiais, mas foram vitoriosas. Diversos governos reconheceram seus direitos, e elas foram alçadas à categoria de cidadãos em termos políticos. Essa conquista, no entanto, também reforçou os limites práticos dos direitos. Escrevendo nos anos 1940, época em que as mulheres conquistaram o sufrágio em seu país, a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) questionou até que ponto isso garantiria uma igualdade de fato, dado que muitos outros parâmetros da sociedade continuavam ditados pela ordem comandada pelos homens. Enquanto as mulheres continuassem a depender economicamente dos homens e a serem as únicas responsáveis pelos cuidados domésticos, havia poucas possibilidades de participação feminina efetiva na esfera pública.

Apesar de garantida em lei, a participação feminina na política ainda hoje se depara, na prática, com muitos obstáculos. A foto, de 2015, mostra deputadas mulheres no Congresso Nacional, em Brasília (DF), pedindo a aprovação da proposta que fixa cotas para eleição de mulheres. A proposta foi rejeitada.

142

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

[31] A proposta é aprovada posteriormente em 2022, conforme é possível acessar em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc117.htm

Compreendemos que a introdução sobre a luta pelo voto feminino no livro é essencial para o ensino da história política brasileira. No entanto, assim como na imagem do livro com deputadas no Congresso, podemos ver que apenas duas delas eram negras, demonstrando a minoria de mulheres negras em espaços de decisão política. Uma dessas deputadas é Benedita da Silva[32], que tem uma história política extremamente importante, mas não vimos nenhuma menção sobre ela no livro didático.

A história de Benedita da Silva representa a história da democracia brasileira. Ela participou da Constituinte de 1988 como deputada federal e liderou a emenda substitutiva que garantiu direitos básicos trabalhistas para empregadas domésticas, com a Lei Complementar nº 150/2015, chamada de "PEC das Domésticas", a qual fizemos uma breve apresentação na página 93.

O livro teve a possibilidade de trazer esse conteúdo tanto para os estudantes, ajudando-os a compreender seu lugar no mundo e a perceber que nada está naturalizado, quanto para destacar que as mulheres negras estiveram e estão dentro do processo histórico. Todavia, para a manutenção da colonialidade do saber, é conveniente deixar essa força poderosa à margem.

Mais adiante, ao falar sobre os direitos humanos no Brasil e a Constituição de 1988, o livro demonstra os avanços em relação à luta pela dignidade da pessoa humana, à redução das desigualdades e ao combate aos preconceitos de raça, sexo e outras formas de discriminação.

O texto aborda a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para Mulheres, que mais tarde se tornou o Ministério das Mulheres e da da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.Também menciona a Lei Maria da Penha de 2006, a instituição do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial em 2010 para combater a discriminação e intolerância étnica, além dos programas de combate à violência contra a comunidade LGBT.

[32]Benedita da Silva (1942-) Primeira senadora negra do Brasil. Política ativista do Movimento Negro e Feminista, Benedita Souza da Silva Santos nasceu no dia 11 de março de 1942 no Hospital Miguel Couto, na cidade do Rio de Janeiro. Era filha da lavadeira Maria da Conceição, conhecida como Dona Ovídia, e do pedreiro e lavador de carro José Tobias, na época moradores da favela da Praia do Pinto (Leblon), destruída nos anos 1960 por um incêndio, para dar lugar ao condomínio residencial Selva de Pedra.[...] Sua atuação nos movimentos de favela, no movimento negro e de mulheres foi a ponta de lança para sua candidatura como vereadora nas eleições municipais de 1982 pela legenda do Partido dos Trabalhadores (PT). Eleita, sua trajetória política foi meteórica, tornando-se a primeira mulher negra a atingir os mais altos cargos da história do Brasil: vereadora, deputada federal constituinte, reeleita para um segundo mandato em 1990, senadora, em 1994, com mais de 2 milhões e 400 mil votos, e vice-governadora no pleito de 1998.(Schumaher; Vital Brazil, 2000).

Figura 26: Os Direitos Humanos no Brasil



1 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Constituição de 1988 é bastante avançada com relação aos direitos civis e direitos humanos. No primeiro artigo da Constituição, afirma-se que a República brasileira tem como fundamento "a soberania"; o segundo, "a cidadania"; o terceiro, "a dignidade da pessoa humana". Portanto, as primeiras referências da República brasileira tratam da cidadania e dos direitos humanos.

Outros trechos da Constituição afirmam que seus fundamentos são a "construção de uma sociedade livre, justa e solidária"; a "erradicação da pobreza" e "reduzir as desigualdades sociais e regionais", assim como também "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Além disso a República rege-se, entre outras diretrizes, pela "prevalência dos direitos humanos". No Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, encontramos todos os valores relativos aos direitos civis e aos direitos humanos.

Outro destaque da Constituição associado à defesa dos direitos humanos diz respeito aos povos indígenas. Cabe ao governo federal a demarcação de suas terras e à Fundação Nacional do Índio (Funai) a responsabilidade por seus direitos coletivos.

A Constituição também se refere a "direitos coletivos e difusos" voltados para a proteção de setores sociais específicos, como indígenas, idosos, crianças e adolescentes. Nesse aspecto, políticas públicas têm sido promovidas desde 1985. Naquele ano, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), instituição que garante a igualdade de gênero e o combate à discriminação das mulheres. Em 2003 estabeleceu-se pela primeira vez uma Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), mais tarde transformada em Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Na luta contra a violência doméstica, em agosto de 2006 foi promulgada a Lei Maria da Penha. Trata-se de legislação avançada para a prevenção, punição e erradicação da violência contra as mulheres. Legislação de 2003 tornou o racismo crime "inafiançável e imprescritível". Em 2010 foi instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cujo objetivo é combater a discriminação e intolerância étnica.

Outra política pública importante foi o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual na luta contra a homofobia e qualquer forma de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero.

Contudo, a sociedade brasileira ainda passa por graves problemas nas dimensões da garantia dos direitos. Apesar dos esforços no combate à violência contra as mulheres, ao racismo, à homofobia e à transfobia, a violência e a discriminação não cessaram. No caso das mulheres, os índices de violência doméstica são alarmantes. A violência policial contra jovens pretos e pardos e as diversas violências contra a população indígena, como assassinatos, descaso das autoridades, invasões de terras por garimpeiros, também são flagrantes.

FICA A DICA

Estação Carandiru

VARELLA, Drauzio. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

O médico Drauzio Varella relata suas experiências ao conviver por dez anos com detentos do Carandiru, na cidade de São Paulo, então o maior presídio do país.

OBSERVE QUE...

Os direitos humanos são direitos de todos, incluindo aqueles que cometeram algum delito. Aquele que comete um crime pagará por ele após um julgamento justo. Em casos graves, ele ficará privado de sua liberdade durante anos, o que não é pouco. Agir com os detentos de maneira cruel e desumana seria atuar de maneira igualmente ou mais criminosa. Também por isso é preciso defender condições mais humanitárias nos presídios brasileiros.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Todavia, conclui destacando que a legislação muitas vezes não reflete a realidade, citando índices de violência doméstica contra mulheres e violência policial contra jovens negros, entre outras formas de violência. O manual do professor sugere questionamentos para promover um debate reflexivo e construtivo sobre as legislações contra discriminação e violência, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e também recomenda retomar a inserção das/os negras/os no período republicano.

Apesar do material ter levantado pontos importantes, como discutido em outras partes da coleção, é necessário aprofundar a questão da população negra e fazer um paralelo com o

contexto educacional pós-reforma do Novo Ensino Médio. A redução da carga horária de aula torna quase impossível para o professor trabalhar com recursos complementares a esse conteúdo superficializado do livro didático.

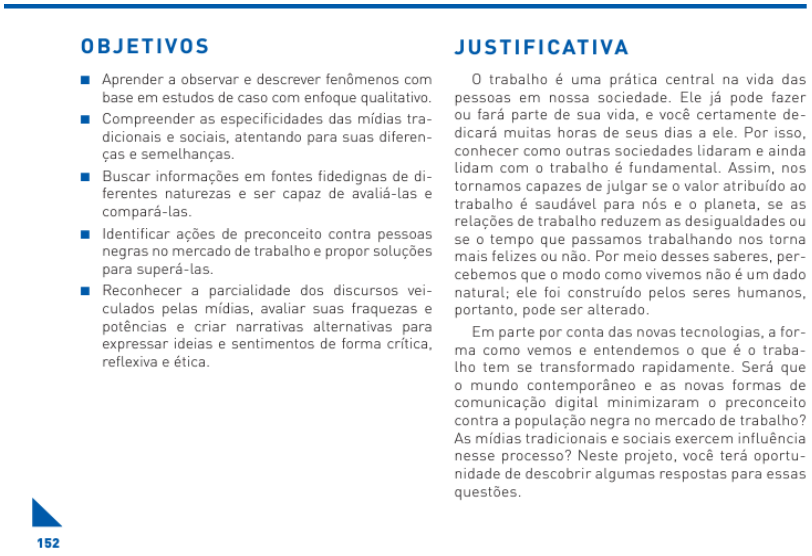
O estudo sobre o cenário pós-abolição é fundamental para compreender a sociedade brasileira e poderia ocupar uma unidade inteira do livro, seria valioso trazer mais personagens históricos, primordialmente mulheres negras, e mostrar como essas mulheres contribuíram para a construção da história que possibilitou o surgimento de figuras como Benedita da Silva, Marielle Franco, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Mulheres negras foram criadas e politizadas por outras mulheres negras, e isso é a base da construção da história não contada do Brasil.

Todo livro da coleção possui um projeto final, conforme os pré-requisitos do editorial do PNLD após a Reforma do Novo Ensino Médio de 2017. Optamos por apresentar apenas o projeto deste livro, no caso o livro “Política e mundo do trabalho”, pois é o único que aborda diretamente a temática étnico-racial. Outros livros da coleção não apresentam projetos relacionados à pauta de gênero e/ou raça. O projeto, intitulado "Racismo no mercado de trabalho", tem como objetivos permitir que os estudantes realizem uma análise qualitativa, compreendam as mídias tradicionais e sociais, e saibam avaliar fontes fidedignas.

Um dos objetivos mais relevantes para a pesquisa do material é identificar preocupações sobre preconceito contra pessoas negras no mercado de trabalho e propor soluções para superá-las. Em outras palavras, o projeto visa analisar o preconceito contra pessoas negras no mercado de trabalho e buscar soluções para esse problema, ao mesmo tempo em que as/os alunas/os aprendem a utilizar mídias sociais e tradicionais como fontes de pesquisa.

Figura 27: Projeto: racismo no mercado de trabalho.





OBJETIVOS

- Aprender a observar e descrever fenômenos com base em estudos de caso com enfoque qualitativo.
- Compreender as especificidades das mídias tradicionais e sociais, atentando para suas diferenças e semelhanças.
- Buscar informações em fontes fidedignas de diferentes naturezas e ser capaz de avaliá-las e compará-las.
- Identificar ações de preconceito contra pessoas negras no mercado de trabalho e propor soluções para superá-las.
- Reconhecer a parcialidade dos discursos veiculados pelas mídias, avaliar suas fraquezas e potências e criar narrativas alternativas para expressar ideias e sentimentos de forma crítica, reflexiva e ética.

JUSTIFICATIVA

O trabalho é uma prática central na vida das pessoas em nossa sociedade. Ele já pode fazer ou fará parte de sua vida, e você certamente dedicará muitas horas de seus dias a ele. Por isso, conhecer como outras sociedades lidaram e ainda lidam com o trabalho é fundamental. Assim, nos tornamos capazes de julgar se o valor atribuído ao trabalho é saudável para nós e o planeta, se as relações de trabalho reduzem as desigualdades ou se o tempo que passamos trabalhando nos torna mais felizes ou não. Por meio desses saberes, percebemos que o modo como vivemos não é um dado natural; ele foi construído pelos seres humanos, portanto, pode ser alterado.

Em parte por conta das novas tecnologias, a forma como vemos e entendemos o que é o trabalho tem se transformado rapidamente. Será que o mundo contemporâneo e as novas formas de comunicação digital minimizaram o preconceito contra a população negra no mercado de trabalho? As mídias tradicionais e sociais exercem influência nesse processo? Neste projeto, você terá oportunidade de descobrir algumas respostas para essas questões.

152

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O projeto é justificado e fundamentado no pensamento de que o trabalho é uma prática central na sociedade, com diversas consequências sociais relacionadas a ele. Destaca que o trabalho, sendo uma construção humana, pode ser modificado, e que as novas tecnologias transformam rapidamente o mundo do trabalho. O projeto apresenta os seguintes questionamentos: será que o mundo contemporâneo e as novas formas de comunicação digital minimizam o preconceito contra a população negra no mercado de trabalho? E como as mídias tradicionais e sociais influenciam esse processo?

No manual do professor, encontramos diversas orientações sobre como trabalhar a temática com os estudantes, incluindo sugestões sobre como guiá-los no processo de pesquisa antes da prática. Desta que devem ser apresentadas diferentes referências, inclusive algumas sobre o estudo da população negra no pós-abolição.

Embora mencionamos anteriormente a possibilidade de inclusão desses temas no capítulo anterior, o projeto de trabalho concentrou-se mais no uso das mídias como fonte de estudo e análise, o que achamos interessante. No entanto, acreditamos que o conteúdo poderia ter sido mais aprofundado, com um estudo que promovesse uma reflexão, em vez de apenas seguir um passo a passo para descobrir e resolver problemas sem focar em estimular a sensibilização e empatia.

Na página seguinte do texto, foi apresentada uma fundamentação da pesquisa a partir do raciocínio empreendedor e da necessidade de um produto final para a pesquisa, compreendemos que essa abordagem vem de interesses neoliberais semelhantes influenciaram a elaboração da BNCC em habilidades e competências, a qual tem como maior objetivo a

formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho sem o compromisso com uma formação crítica cidadã emancipatória.

A seção intitulada “Ponto de Partida” foi a primeira etapa e trouxe diversos questionamentos para as/os estudantes sobre o preconceito racial, incluindo a influência das mídias sociais e a responsabilidade de YouTubers e influenciadores em relação à temática.

Citava a Lei Caó de 1989, que tornou o racismo crime imprescritível e inafiançável, mencionando que, desde então, os movimentos sociais e as mídias pressionam o Estado a adotar políticas afirmativas para combater o preconceito racial e valorizar a população negra, como a obrigatoriedade do estudo da cultura e história afro-brasileira no ensino básico em 2003 e a criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010.

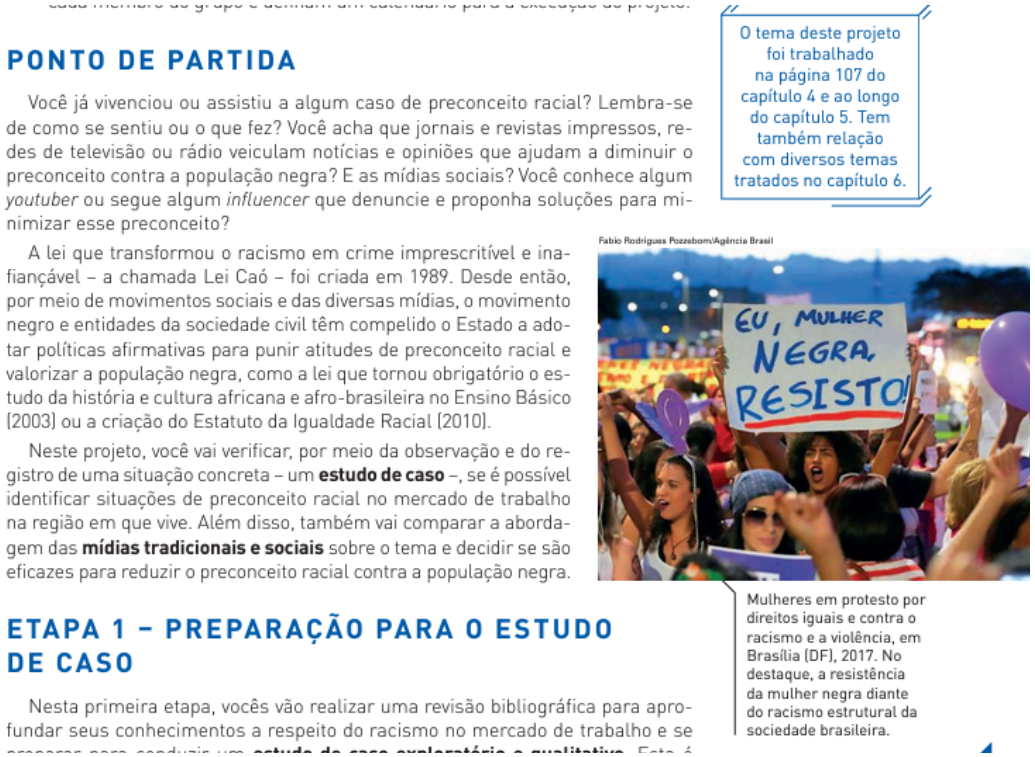
O livro aborda as temáticas de maneira semelhante a uma dissertação voltada para o Enem, fornecendo uma introdução concisa, desenvolvendo o tema e propondo uma intervenção genérica na conclusão. Ou seja, aborda temas complexos e profundos da sociedade brasileira, como a questão racial e a violência contra a população negra e mulheres, mas não se aprofunda. Além de não caracterizar um componente curricular específico, o material acabou superficializando as abordagens que diferentes disciplinas poderiam ter sobre o conteúdo, retornando a uma educação mais tradicional, mesmo que agora o estudante fosse o protagonista.

O material foi reduzido e minimizado sob o argumento de que isso tornaria o aprendizado mais fácil e simples. No entanto, essa abordagem acabou prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao cortar a carga horária e o conteúdo em uma sociedade que não valoriza o estudo autônomo, juntamente com a necessidade de um professor ensinar de forma enxuta, a criticidade da/o estudante vai sendo comprometida.

A interdisciplinaridade proposta pelo Novo Ensino Médio de 2017 não promoveu uma integração orgânica entre as áreas, devido a sobrecarga burocrática das/os professoras/es e a redução de carga horária por turma, que forçou as/os docentes a atender mais estudantes.

Ainda no corpo do projeto, na etapa "Ponto de Partida", é sugerido o desenvolvimento de um estudo de caso sobre as situações de preconceito racial no mercado de trabalho na região em que as/os estudantes vivem. Ao lado do texto, há uma imagem de uma mulher negra com uma placa escrita "Eu, mulher negra, resisto!" em um protesto contra o racismo e a violência em Brasília (DF), em 2017.

Figura 28: Ponto de partida.



PONTO DE PARTIDA

Você já vivenciou ou assistiu a algum caso de preconceito racial? Lembra-se de como se sentiu ou o que fez? Você acha que jornais e revistas impressos, redes de televisão ou rádio veiculam notícias e opiniões que ajudam a diminuir o preconceito contra a população negra? E as mídias sociais? Você conhece algum *youtuber* ou segue algum *influencer* que denuncie e proponha soluções para minimizar esse preconceito?

A lei que transformou o racismo em crime imprescritível e inafiançável – a chamada Lei Caó – foi criada em 1989. Desde então, por meio de movimentos sociais e das diversas mídias, o movimento negro e entidades da sociedade civil têm compelido o Estado a adotar políticas afirmativas para punir atitudes de preconceito racial e valorizar a população negra, como a lei que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico (2003) ou a criação do Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Neste projeto, você vai verificar, por meio da observação e do registro de uma situação concreta – um **estudo de caso** –, se é possível identificar situações de preconceito racial no mercado de trabalho na região em que vive. Além disso, também vai comparar a abordagem das **mídias tradicionais e sociais** sobre o tema e decidir se são eficazes para reduzir o preconceito racial contra a população negra.

O tema deste projeto foi trabalhado na página 107 do capítulo 4 e ao longo do capítulo 5. Tem também relação com diversos temas tratados no capítulo 6.

Fabio Rodrigues Pozzebom/Agência Brasil

Mulheres em protesto por direitos iguais e contra o racismo e a violência, em Brasília (DF), 2017. No destaque, a resistência da mulher negra diante do racismo estrutural da sociedade brasileira.

ETAPA 1 – PREPARAÇÃO PARA O ESTUDO DE CASO

Nesta primeira etapa, vocês vão realizar uma revisão bibliográfica para aprofundar seus conhecimentos a respeito do racismo no mercado de trabalho e se

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O livro menciona a resistência da mulher negra diante do racismo estrutural da sociedade brasileira, mas não propõe um projeto direcionado ao gênero de forma interseccional. Embora traga a imagem de uma mulher negra, o projeto não se aprofunda na questão de gênero. Isso reflete um projeto político que exaure o profissional da educação para que ele siga uma espécie de cartilha educacional, sem necessariamente garantir que as/os estudantes aprendam e se transformem no processo de ensino e aprendizagem. Falta tempo e liberdade para as/os professoras/es e para as/os estudantes.

4.2.5 Livro 5 - “Sociedade, cultura e política”

Todas as capas dos livros da coleção Humanitas.doc apresenta uma pessoa na capa. Três das capas mostram homens: uma com um senhor branco usando um chapéu tradicional nordestino, com marcas na pele que indicam ser um trabalhador rural; outra com um homem indígena adornado com acessórios e peças tradicionais, como cocares e colares; e um homem negro de barba e camisa social.

Entre as três mulheres retratadas, uma é branca e aparenta ser uma senhora, e as outras duas são negras. Na capa do presente livro, encontra-se uma das duas capas da coleção que apresenta mulher negra, com tranças e roupas e adereços típicos de uma fantasia de rainha, como as usadas em festividades como o carnaval.

Figura 29: Capa do volume 5 - Sociedade, Cultura e política.



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O primeiro capítulo trata essencialmente da história da democracia ocidental a partir de uma perspectiva greco-romana. Não aborda as influências dos povos do continente africano. Fala brevemente sobre os Estados Unidos e sobre como as/os escravizadas/os negras/os não conquistaram a liberdade que a nação alcançou com a Revolução Americana. Discute o liberalismo e o sufrágio feminino na Inglaterra, mas não menciona o processo de neocolonialismo na África, por exemplo. O capítulo traz o contexto da democracia liberal atual e dos governos autoritários.

O segundo capítulo introduz o conceito de totalitarismo e seus regimes, como os da Alemanha e da Itália. Também aborda o processo da Revolução Russa e o racismo extremo do nazismo, além de descrever o governo socialista de Stalin. Quando trata do totalitarismo, apresenta o conceito de imperialismo do continente europeu em relação à Ásia e à África. Embora o livro tenha destacado o holocausto e o nazismo como eventos extremamente cruéis da humanidade, não acreditamos que houve o mesmo comprometimento ao apresentar a história da escravidão transatlântica e seus descendentes.

Observamos uma diferença significativa quando comparamos o julgamento dos nazistas e a condenação de muitos deles à morte com o tratamento dispensado aos senhores de engenho no Brasil após a abolição da escravatura. Enquanto os executores do holocausto foram levados a julgamento e punidos severamente por seus crimes contra a humanidade, os senhores de engenho no Brasil, após a abolição em 1888, receberam indenizações do governo pela "perda" de seus escravizados. Este contraste poderia ser uma temática relevante a ser trabalhada pelo material didático, evidenciando como diferentes sociedades lidaram com a justiça e a reparação histórica em relação a graves violações de direitos humanos.

No 4º capítulo, intitulado "Violência e punição institucionalizadas", é apresentada a historiografia sobre a violência e a punição institucionalizada, abordando casos históricos como o de Tiradentes e os líderes da Conjuração Baiana para criar um diálogo com o presente. Além disso, o capítulo trata das penas de morte em diversas nações, utilizando o exemplo de Jesus Cristo e sua crucificação como um espetáculo de crueldade no início da civilização ocidental. Oferece também uma historiografia das perseguições e torturas cometidas pelo Estado, incluindo a ditadura militar brasileira e as ditaduras na América Latina, e menciona a invenção do presídio.

As mulheres negras aparecem no livro a partir do contexto do tópico intitulado "Tortura no mundo colonial". Nesta página, há um texto explicando que a tortura, como técnica de interrogatório ou castigo, foi abolida no século XVIII na Europa Ocidental, mas permaneceu nas colônias europeias da América Latina, na Ásia e na África. Explicava que, apesar da independência de Portugal, o Brasil continuou escravizando e cometendo violências contra a população negra.

Figura 30: Tortura no mundo colonial.



TORTURA NO MUNDO COLONIAL

A tortura como técnica de interrogatório ou castigo tendeu a ser abolida desde o fim do século XVIII na Europa ocidental, mas não em outras partes do mundo, como nas colônias europeias na América Latina, na Ásia e na África. Assim, mesmo após se tornar independente de Portugal, o Brasil continuou permitindo que negros escravizados fossem açoitados em praça pública, nos pelourinhos, por delitos que teriam cometido. O objetivo era não só castigar o infrator, mas também demonstrar a punição reservada a quem desafiasse os protocolos da sociedade escravista.

O próprio tráfico de escravos no Atlântico, que no Brasil durou até 1850, submetia os africanos à tortura. Os indivíduos capturados eram conduzidos a ferros até os portos de embarque e amontoados nos porões dos tumbeiros, onde recebiam péssima alimentação e pouquíssima água. Muitos morriam na travessia. Nas primeiras décadas do século XIX, quando a Inglaterra passou a combater esse tráfico, era comum que os traficantes jogassem todos os negros no mar, para evitar serem pegos em flagrante. Os africanos pagavam com a vida pelo crime dos traficantes, já que podiam ser condenados à morte sem processo, sem delito algum, apenas por sua condição de escravizados, em um tempo em que escravizar virou crime.

Líderes de revoltas, especialmente indígenas e negros, eram em geral punidos com crueldade. Tupac Amaru II (1738-1781), que comandou uma rebelião indígena no Peru, foi obrigado a ver seus parentes executados em público, teve sua língua cortada, foi amarrado a quatro cavalos para arrancar seus braços e pernas e, finalmente, decapitado. Sua cabeça e seus membros foram espalhados pelas províncias que haviam se rebelado sob sua liderança, como exemplo de qual seria o destino de outros rebeldes.

As reflexões filosóficas e as reformas judiciárias que avançaram na Europa desde o século XVIII custaram a valer para a periferia do mundo capitalista. Apesar de o Iluminismo proclamar que a humanidade era uma só e que todos eram iguais em direitos, as populações não brancas de outros continentes eram consideradas subumanas. Considerava-se lícito torturar e supliciar essas populações.

Os temas preconceito, intolerância e discriminação são trabalhados no Projeto deste volume.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

- Observe a gravura a seguir.

Gravura de 1880, de artista desconhecido, que representa o embarque de negros africanos em um navio do tráfico escravagista.

a) Descreva a gravura no caderno.

b) Forme um grupo com colegas e discuta: o tráfico de africanos escravizados pode ser caracterizado como tortura? Por quê?

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O tráfico de escravizadas/s no Atlântico durou até 1850, nos portos e porões dos tumbeiros. A viagem era realizada em condições péssimas de alimentação e higiene; em muitos momentos, a embarcação não tinha condições de abastecer toda a população dentro do navio, e várias/os eram jogadas/os vivas/os no oceano. Houve uma cultura colonial de punição contra indígenas e negros que se revoltavam contra o poder colonial, como o caso de Tupac Amaru II no Peru. O texto foi finalizado com uma reflexão sobre como o Iluminismo

proclamava a humanidade, mas as populações não brancas eram consideradas sub-humanas, legitimando a violência contra elas.

Como mencionamos anteriormente, as mulheres negras aparecem pela primeira vez no livro na capa e, posteriormente, no contexto de mulheres escravizadas dentro de um navio de tráfico, representadas em uma gravura de 1880 que ilustra o embarque de africanos escravizados em um navio do tráfico. Essa imagem está no contexto do tópico "Analisar e Refletir", onde são apresentados dois questionamentos. Primeiro: solicita-se que o estudante descreva a gravura no caderno. No manual do professor, menciona-se que a gravura mostra africanos escravizados no convés de um tumbeiro, um navio empregado no tráfico. A descrição destaca que os escravizados estavam amarrados, alguns com as mãos para trás e outros para frente, sob a coerção da tripulação. A gravura também mostra um grupo sentado com aparência desolada e humilhada, enquanto um africano descia ao porão onde todos passaram meses.

A orientação para o professor no manual deveria considerar o fato de que a população negra escravizada está representada apenas com uma vestimenta mínima, uma espécie de fralda cobrindo a genitália, inclusive as mulheres. A questão da nudez, além de ilustrar a violência colonial e a desumanização dessas pessoas, também sugere a vulnerabilidade das mulheres à violência sexual.

> Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre “livre” das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes.(Gonzalez, 2020, p.62).

Enquanto os traficantes estavam vestidos com botas e roupas, e armados, a nudez das/os escravizadas/os poderia ser interpretada como uma forma de desumanizar e animalizar esses indivíduos, destacando a brutalidade do sistema escravocrata.

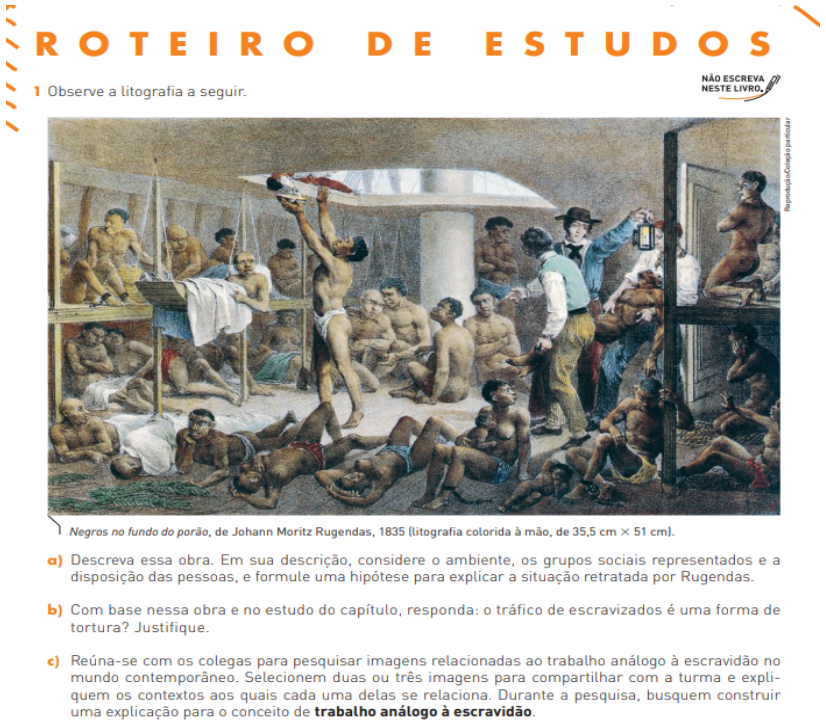
A segunda questão solicita que as/os estudantes se reunam em grupos para discutir se o tráfico de africanas/os escravizadas/os poderia ser caracterizado como tortura e por quê. No manual do professor, explicava-se que a tortura envolvia a imposição de maus-tratos e confirma que o tráfico africano se enquadra nessa definição. No entanto, o manual explica que, sob uma perspectiva judicial da época, esses maus-tratos não eram considerados tortura.

Podemos entender que a palavra "tortura", no contexto ocidental, muitas vezes foi associada a vítimas brancas e não aplicada da mesma forma às populações africanas. Na visão colonial, essas populações foram tratadas ora como animais, ora como objetos e mercadorias,

e não como seres humanos com direitos. Essa perspectiva desumanizou as/os africanas/os, tornando o tráfico não apenas um ato de opressão, mas uma violência sistemática que desconsiderava sua humanidade.

As mulheres negras aparecem novamente em uma seção de “Roteiro de estudos” na página 102, em uma litografia intitulada "Negros no fundo do porão", de Johann Moritz Rugendas, datada de 1835. A litografia colorida à mão retrata escravizados no porão de um navio. Seria extremamente importante que imagens impactantes sobre a violência cometida contra a população negra fossem apresentadas e expostas para reflexão. No entanto, não podemos resumir toda uma população a representações de subalternidade e violência.

Figura 31: Negros no fundo do porão



ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Observe a litografia a seguir.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Negros no fundo do porão, de Johann Moritz Rugendas, 1835 (litografia colorida à mão, de 35,5 cm × 51 cm).

a) Descreva essa obra. Em sua descrição, considere o ambiente, os grupos sociais representados e a disposição das pessoas, e formule uma hipótese para explicar a situação retratada por Rugendas.

b) Com base nessa obra e no estudo do capítulo, responda: o tráfico de escravizados é uma forma de tortura? Justifique.

c) Reúna-se com os colegas para pesquisar imagens relacionadas ao trabalho análogo à escravidão no mundo contemporâneo. Selecionem duas ou três imagens para compartilhar com a turma e expliquem os contextos aos quais cada uma delas se relaciona. Durante a pesquisa, busquem construir uma explicação para o conceito de **trabalho análogo à escravidão**.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É essencial incluir no material momentos históricos em que as mulheres negras e a população negra resistiram a essa violência. Onde estão figuras históricas como Dandara e Teresa de Benguela na construção da identidade negra durante o período colonial brasileiro? Onde está a contribuição da população negra na formação do Brasil que conhecemos hoje? A história não deveria se limitar às imagens de sofrimento, mas deveria também destacar a resistência e o protagonismo das pessoas negras em nossa história.

> E foi no interior das novas sociedades que se formaram no Novo Mundo (sejam de segregação aberta ou disfarçada) que a amefricanidade floresceu e se estruturou. Já na época colonial escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de

> estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta está nos quilombos , cimarrones , cumbes , palenques , marronages e maroon societies , que surgiram nas mais distintas paragens geográficas da América. E é aqui que deteremos o nosso olhar para melhor apreendermos a importância das mulheres nas lutas das comunidades amefricanas de ontem e de hoje. Quem de nós desconhece o papel de grandes guerreiras quilombolas como Dandara, Aqualtune ou Maria Felipa? Mas pouco ou nada sabemos das quilombolas de outras regiões da América.(Gonzalez, 2020, p.200).

No Roteiro de Estudos, as/os estudantes são orientadas/os a responder três questões sobre a imagem. A primeira questão pede que descreva a obra, incluindo o ambiente, os grupos sociais representados, a disposição das pessoas e que formulem uma hipótese para explicar a situação retratada.

O manual do professor orienta que a explicação inclua a informação de que a imagem retrata um navio negreiro. Entre os grupos, estão as/os africanas/os escravizadas/os, que estão presas/os e encadeadas/os, e homens brancos que provavelmente eram comerciantes de escravizados, sendo as/os escravizadas/os, as pessoas deitadas ou sentadas no chão presas a correntes. O manual destaca ainda, algo que tínhamos analisado na imagem anterior, os escravizados estão seminus, em contraponto aos homens brancos bem vestidos.

A hipótese sugerida pelo livro é de que o tráfico transatlântico de escravizados para o Brasil mantinha as/os escravizadas/os presas/os no porão do navio, e que os comerciantes interessados em negociar visitavam esses navios para ver as/os escravizadas/os disponíveis para compra.

Na questão B, as/os estudantes são orientadas/os a, com base no que foi estudado e na imagem, responder sobre se o tráfico de escravizadas/os poderia ser considerado uma forma de tortura. O manual do professor indica que a imagem remetia ao Brasil do século XVIII, antes da abolição do tráfico de escravizadas/os, ressaltando que a tortura começava já no transporte, desde a Costa da África até a costa brasileira. Além disso, descreve diversas formas de tortura utilizadas nas fazendas, como o açoite, a fome, o uso da máscara de ferro e o açoite ao ar livre. Também menciona que, na época, a pena de morte era aplicada as/aos escravizadas/os que atentassem contra a vida de seus senhores.

O foco da nossa pesquisa foi o contexto da história do Brasil, mas, quando encontramos representações de mulheres negras em outros cenários históricos, também as incluímos em nossa análise. Um exemplo é o texto “Papéis familiares: um exemplo africano”, no Capítulo 5, intitulado “Famílias e Diversidade", que aborda o estudo do povo igbo, que habitava onde atualmente é a Nigéria. Na sociedade igbo não tinha um chefe ou rei com poder sobre todas as aldeias.

Os chefes de família eram homens, mas cada esposa liderava sua própria casa e sua prole, formando uma unidade economicamente autossuficiente. Esse sistema é denominado matrifocal. As mulheres podiam cultivar alimentos específicos nas terras do marido, e os produtos eram de sua propriedade. Elas participavam ativamente do comércio e algumas acumulavam riquezas. As mulheres transmitiam ensinamentos e bens às filhas e, quando uma mulher bem-sucedida não conseguia ter filhos, podia casar-se com outra mulher que trabalhava para ela e até ter filhos que seriam considerados herdeiros da "mulher-marido".

Figura 32: Papéis familiares: um exemplo africano.

PAPÉIS FAMILIARES: UM EXEMPLO AFRICANO

Se o estudo diacrônico da família no Ocidente nos permite compreender que ela passou por grandes transformações, um olhar para organizações familiares de culturas não ocidentais nos revela uma diversidade ainda maior de famílias. No continente africano, por exemplo, há um verdadeiro mosaico étnico-cultural, com sistemas familiares, matrimoniais e de parentesco, mesmo após o aumento da influência ocidental na região.

Tome-se como exemplo o povo igbo, ou ibo. Habitando o sudeste da atual Nigéria, por muito tempo cada aldeia ou vilarejo desse povo tinha sua própria chefia. Pela tradição dessa sociedade, as divisões de trabalho, as estruturas de poder político e as relações de parentesco eram definidas de acordo com a linhagem e com uma hierarquia etária.

Em 1987, a antropóloga nigeriana Ifi Amadiume (1947-) publicou um estudo em que tentava explicar a perda de influência das mulheres na comunidade igbo de Nnobi, onde fazia sua pesquisa de campo. Para isso, analisou a sociedade igbo antes da dominação da região pelos ingleses, no fim do século XIX. Nessa sociedade não havia um chefe ou rei com poder sobre todas as aldeias igbos. Os casamentos eram exogâmicos: uniam-se noivos de aldeias diferentes, e a esposa se mudava para a aldeia do marido, que podia ser poligâmico, ou seja, ser casado com mais de uma mulher. A casa do marido, a Obi, era um lugar exclusivamente masculino, onde ele recebia convidados para encontros e discussões. Entradas e muros especiais demarcavam o lugar de cada membro da família. Até mesmo as refeições, embora preparadas pelas mulheres, eram feitas separadamente: homens com homens e mulheres com mulheres e crianças.



Michael Graham-Stewart/Bridgeman Images/Fotoarena

Família de Ovonramwen Nogbaisi (c. 1857-1914), também chamado Overami, o último obá do reino do Benin (na atual Nigéria, sem relação com o Benin atual), em imagem da primeira década do século XX. Com a ocupação da região pelos britânicos, Overami e sua família se exilaram em Calabar. A seu lado estão suas esposas, as rainhas Egbe (à esquerda) e Aighobahi (à direita); atrás, seus filhos, dois dos quais trajam roupas ocidentais.

Também havia distinção na herança. Além das terras comunais para caça, pesca e coleta, cada chefe de família do sexo masculino tinha terras particulares para atividades agrícolas. Essas terras deviam, a princípio, ser passadas de pai para filho. Nelas, homens e mulheres plantavam inhame, mas o produto era de propriedade exclusiva do chefe de família.

No entanto, cada esposa liderava uma casa e sua prole, formando uma unidade economicamente autossuficiente. Os filhos do sexo masculino seriam inseridos na comunidade do marido quando crescessem, mas mantinham vínculos familiares apenas com os irmãos de mesma mãe, embora os demais também fossem seus parentes. Esse sistema é chamado de **matrifocal**. Além disso, as mulheres podiam cultivar alimentos específicos nas terras do marido, e o produto era de sua propriedade. Elas também participavam ativamente do comércio, em particular do comércio ambulante. Algumas acumulavam riquezas, transmitindo ensinamentos e bens às filhas mulheres.

Quando uma mulher bem-sucedida não conseguia ter filhos, podia tomar outra mulher em casamento, que trabalhava para ela e até concebia filhos que seriam considerados herdeiros da "mulher-marido". Não se tratava de uma relação homoafetiva, pois não envolvia atração sexual: o objetivo era aumentar o poder e o prestígio da mulher-marido e transmitir seu legado. Porém, quando a administração colonial britânica passou a negociar com chefes do sexo masculino e a impor o cristianismo, essas prerrogativas das mulheres foram combatidas.

FICA A DICA

Meio sol amarelo
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Um garoto pobre saído do campo para a cidade grande, uma mulher rica em busca de sua ancestralidade e um jornalista inglês apaixonado pela arte igbo narram uma história atravessada pelos dilemas de uma Nigéria recém-independente e às voltas com uma guerra separatista.



Dessa maneira, embora o casamento entre os igbo fosse patrilocal (centrado na aldeia do homem) e a herança, patrilinear, a organização familiar era matrifocal. Esse tipo de organização foi comum em muitas culturas das regiões da África afetadas pelo tráfico atlântico de escravizados para a América. Assim, os estudos realizados por cientistas sociais e historiadores africanos nessas regiões abrem caminho para que se levantem novas hipóteses para a elevada matrifocalidade e chefia feminina dos domicílios entre afrodescendentes dos países americanos, inclusive o Brasil.

Noivos igbos durante festa de celebração de casamento em Enugu (Nigéria), 2016. Apesar do fim da poligamia, com a conversão dos igbos ao cristianismo, muitos rituais matrimoniais se mantiveram.

Paschal1894/Alamy/Fotoarena

OBSERVE QUE...

Mulheres negras se destacaram e ganharam notoriedade na cultura brasileira, por exemplo, na liderança de importantes terreiros de religiões afro-brasileiras, como Mãe Menininha (1894-1986) do Gantois, em Salvador. A casa de Tia Ciata (1854-1924) celebrizou-se como berço do samba por reunir músicos que deram forma a esse gênero musical, no início do século XX.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Ou seja, as/os igbo apresentavam uma organização patrilocal e uma herança patrilinear, mas com uma estrutura familiar matrifocal. Essas organizações foram afetadas pelo tráfico atlântico de escravizados no continente africano. No entanto, podemos perceber a influência das mulheres negras como líderes familiares em domicílios afrodescendentes nos países americanos, inclusive no Brasil. No texto, as imagens que acompanham a descrição mostram uma família do Reino Benny no início do século XX, onde um homem é o chefe da família e suas duas esposas e filhas/os. Esse trecho trabalhado no livro, é importante para que as/os estudantes compreendam que existiam outras formas de organização social e cultural além do patriarcado.

Na imagem seguinte, mais recente de 2016, há um casal de noivas/os igbos em uma celebração de casamento, demonstrando a permanência de alguns rituais culturais. Acompanhando as páginas, há também um box intitulado "Fica a dica", que recomenda o livro *Meio Sol Amarelo*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Além disso, o texto observa o destaque das mulheres negras na cultura brasileira, ressaltando sua liderança em terreiros e sua influência como berço do samba como gênero musical no século XX.

Adiante, no mesmo capítulo, há um texto sobre as transformações no papel da mulher, que se concentrava mais na história das mulheres no contexto ocidental, pós-Revolução Industrial e Revolução Francesa. Embora a mulher negra seja mencionada no texto, ela não está no centro da discussão; em vez disso, aparece à margem, nos boxes ao redor do texto principal.

Figura 33: Transformações no papel da mulher



TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DA MULHER

Ter filhos é e sempre foi a única forma de a humanidade se reproduzir. A gestação de uma nova pessoa se realiza no útero, que é um órgão exclusivo do corpo do sexo feminino. Em linguagem demográfica, é a quantidade de mulheres dispostas a engravidar que determina o crescimento, a diminuição ou a estabilização da população. É um poder feminino enorme, mas que não se reduz à mulher como indivíduo.

Cada sociedade humana molda suas regras de reprodução, portanto a mulher está sujeita a elas. O conflito ocorre quando as expectativas femininas se modificam e deixam de caber nessas regras. Foi o que ocorreu na sociedade ocidental há relativamente pouco tempo. Vamos ver aspectos dessas transformações.

FAMÍLIA, TRABALHO E POLÍTICA

No mundo rural do período moderno, a mulher sempre trabalhou na lavoura com os homens, assim como seus filhos, além de ser responsável pelos cuidados com a habitação e a alimentação dos membros de sua unidade doméstica. Quando transferida para a cidade, ela continuou a trabalhar – na fábrica e em outras atividades remuneradas, quase sempre fora da unidade doméstica e, às vezes, longe dos filhos. A saída do espaço rural para o urbano, e do espaço doméstico para o de fábrica, desarranjou os padrões culturais ocidentais tradicionais, e as famílias tiveram de se adaptar às novas exigências da sociedade e da economia.

As fábricas têxteis, responsáveis pela primeira Revolução Industrial, tiveram sua base na mão de obra feminina e infantil, porque eram tarefas realizadas havia tempos por mulheres e crianças no espaço doméstico camponês. Os homens entraram maciçamente no mercado de trabalho industrial quando outros produtos foram introduzidos, como os ligados à expansão ferroviária. Fabricar trilhos, vagões, etc. foi competência masculina.

Portanto, só se pode falar que o trabalho da mulher fora e dentro do lar é algo recente quando se trata das mulheres da burguesia – como as esposas de profissionais liberais, comerciantes, artesãos ricos e empresários – ou da aristocracia.

OBSERVE QUE...

Até os dias de hoje, as mulheres são a mão de obra fundamental das indústrias têxteis. Já o trabalho infantil foi proibido, por meio de leis variadas e em épocas diferentes, nos diversos países que se industrializaram.

FICA A DICA

Amada

MORRISON, Toni. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Uma mulher foge da fazenda onde é escravizada e precisa reconstruir a vida em uma cidade estadunidense. Sem notícias do marido, busca manter o lar e o sustento enquanto é assombrada pelo fantasma de uma de suas filhas, morta em circunstâncias trágicas.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Uma seção intitulada "Fica a dica" recomenda a leitura do livro "Amada", de Toni Morrison. Além disso, chama a atenção o fato de que o discurso da ativista estadunidense Sojourner Truth, de 1851, está incluído em um box "Observe que", conforme destacado no manual do professor, que recomenda a leitura do texto na íntegra no portal Geledés.

O que não entendemos é que o livro perdeu mais uma vez a oportunidade de incluir o discurso de Sojourner Truth na íntegra no corpo do texto. Isso poderia ter sido crucial para explicar a interseccionalidade das violências sofridas pelas mulheres negras. Essas mulheres enfrentaram transformações sociais diferentes e particulares, sendo mulheres diaspóricas que já carregavam a história da violência do tráfico transatlântico e, posteriormente, a violência da escravização dos corpos negros.

A mulher negra teve um processo histórico distinto, tanto antes quanto após a abolição, comparado à mulher branca, seja nas colônias ou na Europa. Esse contexto poderia ter sido melhor abordado no texto, ao trazer o discurso completo e propor questionamentos para as/os estudantes refletirem. Mas optaram por incluir apenas um pequeno box na lateral

do texto principal, perdendo a chance de proporcionar uma análise mais completa e enriquecedora sobre a experiência das mulheres negras.

A página 122 apresenta uma abordagem sobre o período pós-Segunda Guerra e a conquista dos direitos femininos, como o voto e a luta das sufragistas. Encontramos uma foto excepcional de Almerinda Farias Gama, a única mulher escolhida em 1933 como representante classista para a eleição dos membros da Assembleia Nacional Constituinte Brasileira.

No entanto, esqueceram de ressaltar um detalhe importante: ela não era apenas a única mulher, mas também a única mulher negra. Por que Almerinda Farias Gama[33], mulher negra, nordestina e nascida 11 anos após a abolição da escravatura no Brasil, não recebeu o devido destaque na historiografia brasileira por essa conquista? Almerinda fez parte da história da luta pelo voto feminino no Brasil tanto quanto Bertha Luz, com uma história de luta ainda mais árdua. Ela não tinha a opção de escolher entre trabalhar e ficar em casa; ela precisava trabalhar para sobreviver e participar da política para garantir condições dignas de vida e sustento para si mesma.

Figura 34: Almerinda Farias Gama.



Reprodução/CPDOC/FGV

A datilógrafa e jornalista Almerinda Farias Gama (1899-1992), única mulher escolhida, em 1933, como representante classista para a eleição dos membros da Assembleia Nacional Constituinte brasileira, no Rio de Janeiro, então capital federal. A Constituição promulgada no ano seguinte consagrou o direito feminino ao voto, sem necessidade de permissão do pai ou do marido.

Mesmo que aos poucos e com restrições, a mulher se inseriu efetivamente no mercado de trabalho na era industrial e conquistou pleno gozo da cidadania e participação política, com direito à escolarização, a votar e ser votada, entre outros. Nesse processo relativamente recente, retirou da figura masculina privilégios quase milenares, até pouco tempo atrás tidos como de direito exclusivo.

quando o Parlamento britânico aprovou o direito ao voto para mulheres com mais de 30 anos, alfabetizadas e proprietárias de bens; só em 1928 estabeleceu-se a igualdade com os homens. Nos Estados Unidos, o voto feminino foi instituído em 1919. Já as francesas tiveram de esperar até o fim da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, as mulheres conquistaram o direito de voto em 1932, mas ainda restrito à autorização do marido ou, no caso das solteiras e viúvas, condicionado à renda própria. Em 1934, essas exigências foram retiradas, mas apenas as pessoas alfabetizadas podiam votar – e havia, então, muito menos mulheres do que homens alfabetizados.

Para mais informações sobre a conquista do sufrágio feminino, ver capítulo 1 deste volume.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

[33]Mulher, negra, nordestina, jornalista, datilógrafa, militante feminista, sindicalista, advogada, poetisa e musicista. Essas são algumas das múltiplas facetas de Almerinda Gama, uma mulher que nasceu em Maceió, no estado de Alagoas, em 18 de maio de 1899, no raiar do século XX. Ela assumiu múltiplas responsabilidades na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), entidade que esteve à frente da campanha sufragista brasileira entre os anos de 1920 e 1930. Entre as tarefas que desempenhava na FBPF estava a de prestar assessoria de imprensa. Era Almerinda que, com perspicácia e competência, convertia a agenda feminista em material jornalístico. Com suas mãos ágeis, produziu reportagens, notas e artigos que lançavam o debate da auto afirmação da mulher e seu direito à participação política na imprensa carioca. Almerinda também teve destaque ao participar de um experimento político que antecedeu a instalação da Assembleia Nacional Constituinte de 1933-34 – a chamada representação das associações profissionais, em julho de 1933. Como presidenta do Sindicato das Datilógrafas e Taquígrafas do Distrito Federal, Almerinda foi a única mulher a votar como delegada na eleição de representantes classistas para a Constituinte.(Tenório, 2020, p.14-15)

Almerinda lutou pelos direitos das mulheres no Brasil por toda sua vida, e a primeira vez que eu vi seu nome foi na análise deste trabalho. O livro não a apresenta como o símbolo de mulher negra, articulada, politizada e extremamente inteligente que ela foi. [34]Observamos também que o próprio livro orienta o professor a voltar ao Capítulo 1, onde se fala sobre o sufrágio feminino. Perguntamos: onde está Almerinda no Capítulo 1?

No Capítulo 6, intitulado "Indígenas e afrodescendentes: inclusão social", a obra aborda a população afrodescendente e indígena após a abolição da escravidão, explicando os processos de violência e subalternização que esses povos enfrentaram durante o período colonial. Além disso, são apresentadas as ideias que justificaram essa violência, como o Darwinismo Social, o evolucionismo social e a eugenia. A população negra é destacada como protagonista no cenário abordado, refletindo seu papel central nas transformações sociais e históricas discutidas.

A partir da página 143, com o texto intitulado "Afrodescendentes e suas lutas", a publicação descreve o processo de abolição do tráfico atlântico e aborda a identidade africana na diáspora. O material discute os sincretismos culturais resultantes dessa diáspora e cita o conceito de Negritude, conforme formulado por Aimé Césaire[35]. Para análise, nas páginas 144 e 145, o texto aborda as políticas afirmativas e a luta pela igualdade.

---

[34] Apesar disso, somos gratas(os) por ela estar nessa foto emblemática no livro, o que oferece a oportunidade de levar seu nome para o conhecimento acadêmico e, principalmente, para a sala de aula e para o ensino de história.

[35] O que vemos nos depoimentos de Césaire sobre essa época é a referência constante de que, ao chegar à Europa, encontrou-se primeiro com a África através dos jovens imigrantes que, como ele, dirigiam-se à metrópole para complementar os estudos. Léopold Sédar Senghor (senegalês, mais tarde o primeiro presidente de seu país) foi o primeiro deles, e a amizade entre os dois durou por toda a vida, apesar das divergências existentes. Césaire atribuía a Senghor seu contato inicial com a África, além do enriquecimento intelectual obtido com as conversas entre eles e Léon-Gontran Damas (guianense, escritor e poeta), que também participava dos colóquios e debates iniciais do que seria mais tarde nomeado de negritude; desta época Césaire destaca a leitura de Histoire de la civilisation africaine, de Frobenius, por demonstrar, apesar dos equívocos existentes na obra, a presença de uma organização social e econômica na África antiga, diferente do que era propalado até então. (Silva, 2009, p.34)

Figura 35: Políticas afirmativas e luta pela igualdade.



POLÍTICAS AFIRMATIVAS E LUTA PELA IGUALDADE

São consideradas ações afirmativas as políticas públicas implementadas por governos para beneficiar grupos social e politicamente discriminados em razão de etnia, cor, religião, sexo, orientação sexual, deficiência ou nacionalidade, tanto nas esferas trabalhista e educacional quanto na esfera política. Essas ações foram, e ainda são, motivo de debates intensos na sociedade.

Em vários países europeus, determinaram-se cotas para mulheres nas funções públicas. Nas nações escandinavas, por exemplo, foram os partidos políticos, e não o Poder Legislativo, que ratificaram tal compromisso. Foi uma decisão instaurada em democracias já consolidadas e mais ou menos igualitárias em relação ao gênero. Em situação muito diferente estão os países da América, que têm, além das diferenças sexuais e de gênero, populações com origens multiétnicas. Em decorrência de um passado de escravidão de indígenas e africanos, acrescido de chegada de imigrantes de diversos pontos do planeta em passado recente, a situação se torna muito mais complicada.

Entre os países de passado escravista, foi nos Estados Unidos que as ações afirmativas tiveram um dos mais difíceis começos. No governo de John F. Kennedy (1917-1963), uma das plataformas de campanha era reduzir a discriminação do negro no mercado de trabalho. Havia por trás disso uma ideia, levada a cabo por lideranças negras, de reparação histórica em razão das injustiças decorrentes da escravidão e da segregação imposta pelas elites brancas após a abolição. Durante seu governo foi criada, sob pressão de movimentos sociais negros, a base para que estudantes afrodescendentes ingressassem em instituições antes destinadas apenas a brancos. Para tanto, foi necessário fornecer aparato policial para garantir a segurança dos estudantes negros nesses locais.

Apesar do assassinato de Kennedy, em 1963, os negros conquistaram no ano seguinte o direito pleno de votar e o fim da segregação racial, graças à Lei dos Direitos Civis. A lei é resultado da luta de inúmeros movimentos sociais negros, nos quais se destacaram lideranças como Martin Luther King (1929-1968).

Um fato tornou-se o estopim para uma grande revolta pacífica. Em 1955, Rosa Parks (1913-2005) recusou-se a ceder seu lugar no ônibus a uma pessoa branca e foi retirada à força do veículo, sendo presa. A reação a essa medida de força foi inesperada. O movimento pelos direitos civis dos negros, do qual Martin Luther King (1929-1968) foi incentivador, propôs um boicote às companhias de ônibus. Os negros aderiram e passaram a andar a pé, inclusive para o trabalho.

OBSERVE QUE...

Os Estados Unidos receberam cerca de 500 mil africanos via tráfico, que foi proibido em 1807. À época da abolição (1863-1865), seus descendentes somavam cerca de 4 milhões. Quase todos os negros no país haviam nascido ali, motivo pelo qual foram incluídos como cidadãos, mas rejeitados de forma violenta por grande parte da população branca.

Assim, as elites dos estados ex-escravistas recorreram ao segregacionismo, sob o lema "Separados, mas iguais". Os negros tinham direito à escola e ao uso de clubes, praças, transportes, etc., mas em instalações separadas dos brancos. A assistência e as políticas públicas, entretanto, privilegiavam os lugares destinados aos brancos.

Mulheres brancas protestam contra a inclusão de negros nas escolas de Nova Orleans (Estados Unidos), 1960. O cartaz diz: "A integração é um pecado mortal".

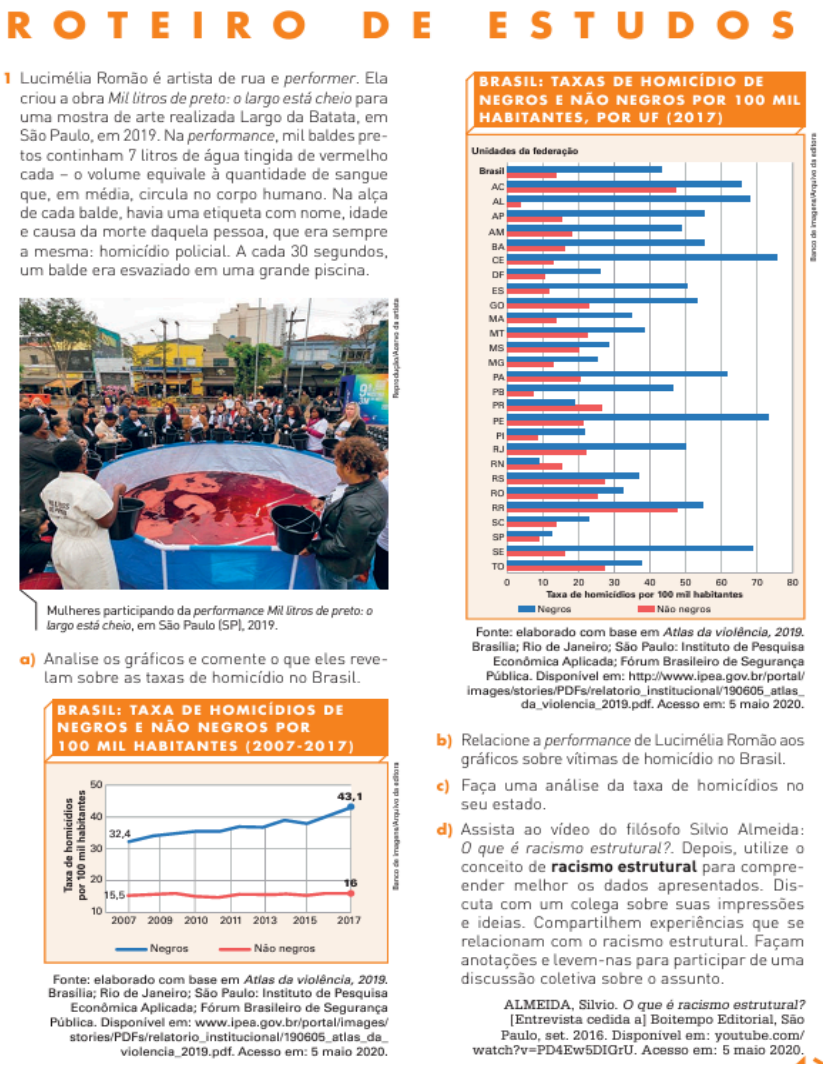
Membros do Partido dos Panteras Negras para a Autodefesa em Washington, DC (Estados Unidos), 1967. O partido foi fundado em Oakland, em 1966. Seus membros patrulhavam bairros negros para, segundo eles, proteger os moradores da brutalidade policial. Porém, era uma ação contra o Estado para tornar efetivos os direitos civis da população afrodescendente.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

O texto afirma que a ação afirmativa foi necessária no contexto dos países americanos que enfrentaram o passado de escravidão de indígenas e africanos. Menciona que nos Estados Unidos, os direitos civis foram conquistados de forma árdua, tendo revoltas diversas, como as de Rosa Parks e dos membros do Partido dos Panteras Negras. Como forma crucial para a compreensão da sociedade na época, há uma imagem de mulheres brancas protestando contra a inclusão de negros nas escolas de Nova Orleans em 1960, alegando que a integração era um pecado mortal.

Em um capítulo que deveria abordar a população afrodescendente, sobre mulheres negras, além da citação sobre Rosa Parks, também temos no box Roteiro de Estudos da página 150 uma foto da performance "*Mil litros de preto: o largo está cheio*" da artista de rua negra Lucimélia Romão.

Figura 36: Mil litros de preto: o largo está cheio.



ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Lucimélia Romão é artista de rua e *performer*. Ela criou a obra *Mil litros de preto: o largo está cheio* para uma mostra de arte realizada Largo da Batata, em São Paulo, em 2019. Na *performance*, mil baldes pretos continham 7 litros de água tingida de vermelho cada – o volume equivale à quantidade de sangue que, em média, circula no corpo humano. Na alça de cada balde, havia uma etiqueta com nome, idade e causa da morte daquela pessoa, que era sempre a mesma: homicídio policial. A cada 30 segundos, um balde era esvaziado em uma grande piscina.

Mulheres participando da *performance Mil litros de preto: o largo está cheio*, em São Paulo (SP), 2019.

a) Analise os gráficos e comente o que eles revelam sobre as taxas de homicídio no Brasil.

BRASIL: TAXA DE HOMICÍDIOS DE NEGROS E NÃO NEGROS POR 100 MIL HABITANTES (2007-2017)

Taxa de homicídios por 100 mil habitantes

50 40 30 20 10

43,1 32,4 16 15,5

2007 2009 2010 2011 2013 2015 2017

Negros Não negros

Fonte: elaborado com base em *Atlas da violência, 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL: TAXAS DE HOMICÍDIO DE NEGROS E NÃO NEGROS POR 100 MIL HABITANTES, POR UF (2017)

Unidades da federação

Brasil AC AL AP AM BA CE DF ES GO MA MT MS MG PA PB PR PE PI RJ RN RS RO RR SC SP SE TO

0 10 20 30 40 50 60 70 80

Taxa de homicídios por 100 mil habitantes

Negros Não negros

Fonte: elaborado com base em *Atlas da violência, 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

b) Relacione a *performance* de Lucimélia Romão aos gráficos sobre vítimas de homicídio no Brasil.

c) Faça uma análise da taxa de homicídios no seu estado.

d) Assista ao vídeo do filósofo Silvio Almeida: *O que é racismo estrutural?*. Depois, utilize o conceito de **racismo estrutural** para compreender melhor os dados apresentados. Discuta com um colega sobre suas impressões e ideias. Compartilhem experiências que se relacionam com o racismo estrutural. Façam anotações e levem-nas para participar de uma discussão coletiva sobre o assunto.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* [Entrevista cedida a] Boitempo Editorial, São Paulo, set. 2016. Disponível em: youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU. Acesso em: 5 maio 2020.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

A imagem está no seguinte contexto: a apresentação foi realizada no Largo da Batata em São Paulo, em 2019. A performance consistia em 7 litros de água tingida de vermelho, equivalentes à quantidade média de sangue que circula no corpo humano. Na alça de cada balde havia uma etiqueta com o nome, idade e causa da morte da pessoa, que era sempre a mesma: homicídio policial. A cada 30 segundos, um balde era derramado em uma grande piscina.

Posteriormente, na atividade, é solicitado que sejam analisados dois gráficos. O primeiro gráfico apresenta a taxa de homicídios de negras/os e não negras/os por 100 mil habitantes entre 2007 e 2017, demonstrando o aumento das mortes de pessoas negras ao longo do período. O segundo gráfico mostra as taxas de homicídio de negras/os e não negras/os por 100 mil habitantes em 2017, por unidade da federação, evidenciando que a taxa de mortes de pessoas negras é maior do que a de pessoas não negras.

Na questão C, pede-se que as/os estudantes façam uma análise da taxa de homicídio em seu estado. Na questão D, solicita-se que assistam ao vídeo "O que é Racismo Estrutural" do filósofo Silvio Almeida, e discutam suas impressões e ideias com as/os colegas, e compartilhem experiências relacionadas ao racismo estrutural. O manual do professor sugere que as/os estudantes criem uma campanha ou projeto de ação com o objetivo de promover um olhar crítico sobre o racismo estrutural em espaços e redes sociais.

Consideramos muito relevante trazer a performance[36] da artista Lucimélia Romão como protagonista na denúncia sobre o massacre de vidas negras. Acreditamos que poderia ter incluído um pouco mais sobre a artista, como uma imagem do rosto dela, para gerar mais visibilidade. É fundamental a forma como o livro relaciona a arte e os dados para chocar e sensibilizar as/os estudantes.

4.2.6 Livro 6 - “Diversidade, cidadania e direitos humanos”

Esse é o último volume da coleção e o segundo com uma mulher negra na capa. A capa apresenta uma mulher sorridente, com cabelos trançados e um turbante colorido na cabeça, além de um colar colorido de miçangas. Ela parece estar usando uma roupa branca, que não foi possível identificar claramente se era, por exemplo, uma roupa tradicional das baianas de Salvador, mas poderia ser.

[36]Para mais informações sobre a artista e a obra, é possível encontrar no site: https://www.mostra3mdearte.com.br/mostraant/artistas_lucimelia.html#:~=Lucim%C3%A9lia%20Rom%C3%A3o%2C%20acordeonista%2C%20artista%20de,primeiro%20contato%20com%20arte%20perform%C3%A1tica . Acesso em: 27 jun. 2024.

Figura 37: Capa do volume 6 - Diversidade, cidadania e direitos humanos



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Há uma mulher na capa, mas não necessariamente é a mulher negra que protagoniza os conteúdos apresentados no livro. Ela aparece pela primeira vez na página 25, em um texto intitulado "Na luta por direitos: negros e mulheres". Esse texto contextualiza a história brasileira e também aborda momentos históricos relevantes globalmente, como o caso da segregação racial nos Estados Unidos na década de 1950.

O texto destacou a resistência de Rosa Parks, que se recusou a ceder seu lugar a um homem branco no ônibus, resultando em sua prisão e no início do boicote aos ônibus de Montgomery. Esse movimento pacífico levou à declaração de inconstitucionalidade da segregação racial nos ônibus pela Suprema Corte. O texto também menciona Martin Luther King e seu discurso de 1963, além de Malcolm X e o Partido dos Panteras Negras. Como

complemento, há uma foto de Rosa Parks e Martin Luther King recebendo uma premiação por suas ações em prol dos direitos civis no Alabama em 1965.

Figura 38: Na luta por direitos: negros e mulheres.

NA LUTA POR DIREITOS: NEGROS E MULHERES

Nos estados do sul dos Estados Unidos, até meados dos anos 1950, ainda vigorava a segregação racial, que negava **direitos civis** à população negra. Havia locais que apenas pessoas brancas podiam frequentar, como restaurantes e praças, com as pessoas negras sendo impedidas ou desencorajadas de frequentá-los. Havia escolas para pessoas brancas e escolas para pessoas negras, assim como faculdades, banheiros públicos, ônibus, entre outros espaços e serviços.

O ano de 1954 foi decisivo na luta contra a segregação e pelos direitos civis. A Suprema Corte do país reconheceu que as escolas para crianças brancas eram de melhor qualidade e, portanto, as crianças negras passaram a ter o direito de frequentá-las. Houve muita resistência nos estados do sul em admitir crianças negras nessas escolas.

No ano seguinte, a população negra intensificou sua luta contra a segregação e por direitos civis. Um dos principais ativistas políticos nessa luta foi **Martin Luther King** (1929-1968), um pastor negro da Igreja batista da cidade de Montgomery, no estado do Alabama, que defendia a estratégia de **resistência pacífica** utilizada por Mahatma Gandhi (1869-1948) na Índia, durante sua luta contra a dominação britânica.

Essa estratégia foi utilizada por **Rosa Parks** (1913-2005) em dezembro de 1955. Pelas leis de segregação de Montgomery, a pessoa negra que estivesse sentada em um ônibus lotado deveria ceder o lugar para uma pessoa branca que estivesse em pé. Rosa estava sentada e um homem branco exigiu que ela se levantasse. Ela se negou e, por essa atitude, foi presa pela polícia da cidade.

A prisão de Rosa Parks foi o estopim para um grande movimento de resistência pacífica, que iniciou com o boicote da população negra aos ônibus de Montgomery. Desse modo, a Suprema Corte declarou que era inconstitucional a segregação racial nos ônibus. A mais alta corte judiciária do país reconhecia a igualdade jurídica de todos os cidadãos, brancos e negros, nos transportes urbanos.

Governadores dos estados do sul resistiram à decisão da Suprema Corte, e a organização racista Ku Klux Klan praticou atos de violência para amedrontar o movimento negro. Mesmo assim, grandes comícios e marchas de protesto foram realizados sob a liderança de Martin Luther King. No início de 1963, ele liderou a Marcha sobre Washington, na qual pronunciou o famoso discurso "Eu tenho um sonho".

Nesse contexto, surgiram outras lideranças negras, que, diferentemente de Martin Luther King, defendiam estratégias combativas na luta pelos direitos civis, como **Malcolm X** (1925-1965) e o **Partido dos Panteras Negras para Autodefesa**.

direitos civis

são direitos estabelecidos por lei a todos os cidadãos de um país, como o direito ao voto, o direito a um julgamento justo e o direito à liberdade de ir e vir.

resistência pacífica

estratégia de luta que adota o princípio da desobediência civil e da resistência passiva, evitando o uso da violência. Seu fundamento é que não se deve obedecer a leis consideradas injustas, a fim de não cooperar com o opressor. Quando grupos oprimidos fazem uso dessa estratégia, a violência do opressor somente o desmoraliza.



AP Photo/Glow Images

À esquerda na foto, Rosa Parks e Martin Luther King recebem premiação por suas ações em prol da luta por direitos civis. Birmingham, Alabama, Estados Unidos, 1965.

FICA A DICA

Malcolm X

Direção de Spike Lee. Estados Unidos, 1992. Duração: 202 min.

O filme reconstitui a trajetória de vida do líder negro Malcolm X, de garoto pobre que acaba na prisão até sua conversão à religião muçulmana e sua luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

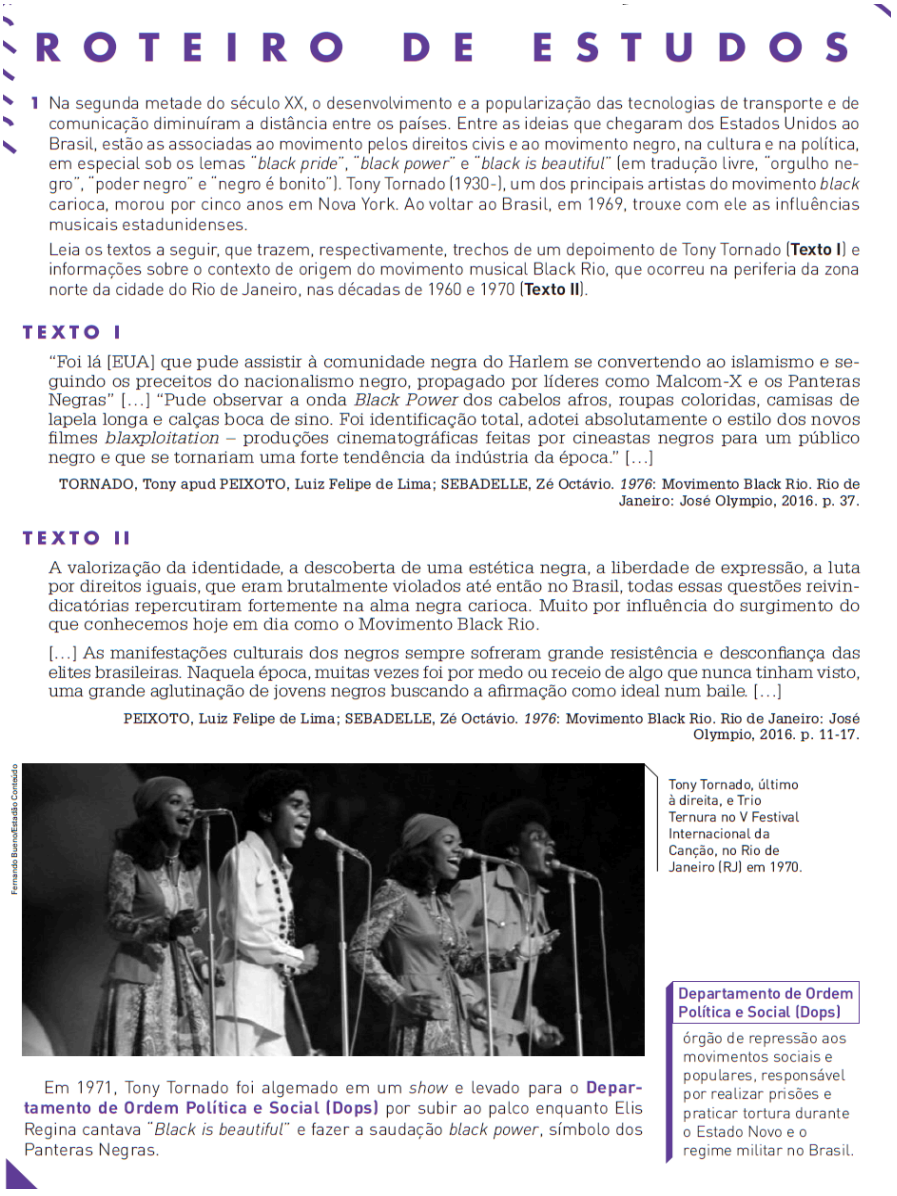
Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É interessante trazer a história de Rosa Parks, que poderia ter um texto principal exclusivamente sobre ela, assim como outras mulheres negras importantes na luta pelos direitos. Desde o período colonial, figuras como Harriet Tubman poderiam ser destacadas,

além de contemporâneas a Rosa Parks, como Angela Davis, Afeni Shakur, Ruby Nell Bridges Hall, e Mary McLeod Bethune.

As mulheres negras voltam a aparecer 10 páginas depois, em uma imagem no “Roteiro de estudo” na perspectiva dos movimentos culturais de resistência negra no Brasil das décadas de 60 e 70. O roteiro inicia com uma discussão sobre como as ideias dos Estados Unidos chegaram ao Brasil e influenciaram o movimento negro na cultura, na política e, em especial, sobre os lemas "Black Pride", "Black Power" e "Black is Beautiful" (orgulho negro, poder negro e negro é bonito).

Figura 39: Movimentos culturais de resistência negra no Brasil das décadas de 60 e 70.



ROTEIRO DE ESTUDOS

1 Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento e a popularização das tecnologias de transporte e de comunicação diminuíram a distância entre os países. Entre as ideias que chegaram dos Estados Unidos ao Brasil, estão as associadas ao movimento pelos direitos civis e ao movimento negro, na cultura e na política, em especial sob os lemas *"black pride"*, *"black power"* e *"black is beautiful"* (em tradução livre, "orgulho negro", "poder negro" e "negro é bonito"). Tony Tornado (1930-), um dos principais artistas do movimento *black* carioca, morou por cinco anos em Nova York. Ao voltar ao Brasil, em 1969, trouxe com ele as influências musicais estadunidenses.

Leia os textos a seguir, que trazem, respectivamente, trechos de um depoimento de Tony Tornado (**Texto I**) e informações sobre o contexto de origem do movimento musical Black Rio, que ocorreu na periferia da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nas décadas de 1960 e 1970 (**Texto II**).

TEXTO I

"Foi lá [EUA] que pude assistir à comunidade negra do Harlem se convertendo ao islamismo e seguindo os preceitos do nacionalismo negro, propagado por líderes como Malcom-X e os Panteras Negras" [...] "Pude observar a onda *Black Power* dos cabelos afros, roupas coloridas, camisas de lapela longa e calças boca de sino. Foi identificação total, adotei absolutamente o estilo dos novos filmes *blaxploitation* – produções cinematográficas feitas por cineastas negros para um público negro e que se tornariam uma forte tendência da indústria da época." [...]

TORNADO, Tony apud PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima; SEBADELLE, Zé Octávio. *1976*: Movimento Black Rio. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016. p. 37.

TEXTO II

A valorização da identidade, a descoberta de uma estética negra, a liberdade de expressão, a luta por direitos iguais, que eram brutalmente violados até então no Brasil, todas essas questões reivindicatórias repercutiram fortemente na alma negra carioca. Muito por influência do surgimento do que conhecemos hoje em dia como o Movimento Black Rio.

[...] As manifestações culturais dos negros sempre sofreram grande resistência e desconfiança das elites brasileiras. Naquela época, muitas vezes foi por medo ou receio de algo que nunca tinham visto, uma grande aglutinação de jovens negros buscando a afirmação como ideal num baile. [...]

PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima; SEBADELLE, Zé Octávio. *1976*: Movimento Black Rio. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016. p. 11-17.

Fernando Bueno/Estadão Conteúdo

Tony Tornado, último à direita, e Trio Ternura no V Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro (RJ) em 1970.

Em 1971, Tony Tornado foi algemado em um *show* e levado para o **Departamento de Ordem Política e Social (Dops)** por subir ao palco enquanto Elis Regina cantava *"Black is beautiful"* e fazer a saudação *black power*, símbolo dos Panteras Negras.

Departamento de Ordem Política e Social (Dops)

órgão de repressão aos movimentos sociais e populares, responsável por realizar prisões e praticar tortura durante o Estado Novo e o regime militar no Brasil.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Tony Tornado é citado como um dos principais artistas do movimento black carioca, que morou em Nova York e trouxe essas influências para o Brasil. Posteriormente, o roteiro pede aos estudantes que leiam dois textos: o primeiro é um depoimento de Tony Tornado e o segundo fala sobre a origem do movimento Black Rio no Rio de Janeiro.

No depoimento, Tony Tornado fala sobre o islamismo, o nacionalismo negro com Malcolm X e os Panteras Negras, a onda dos cabelos afros e roupas coloridas. Ele expressou uma identificação com essas influências, dizendo que adotou a estética que vinha dos cineastas negros.

O segundo texto fala sobre a valorização da identidade e da estética negra, bem como a luta por direitos iguais no Brasil. Com essas questões, surgiu o movimento Black Rio como uma das manifestações culturais das/os negras/os, que sempre enfrentaram desconfiança das elites brasileiras. Além disso, os bailes negros tornaram-se uma grande aglutinação de jovens negros em busca de identidade.

Em complemento aos textos, há uma foto do V Festival Internacional da Canção no Rio de Janeiro em 1970, onde aparecem Tony Tornado com o Trio Ternura, formado por Jussara Lourenço da Silva, Jurema Lourenço da Silva e Robson Lourenço da Silva. No entanto, o livro não menciona os nomes dos cantores do trio, o que consideramos essencial, pois a maioria das/os estudantes não sabem quem são. Se a foto está no livro, ela deveria ser descrita e apresentada adequadamente. As mulheres negras estão representadas nesse contexto de resistência cultural do movimento negro, mesmo sem seus nomes serem citados no livro, o que acreditamos ser uma negligência em relação à história dessas mulheres.

No livro, que apresenta uma foto de uma mulher negra na capa, encontramos três capítulos que não mencionam a mulher negra na história e nos conteúdos apresentados. É importante ressaltar que o Capítulo 4 aborda a América Latina e os processos ditatoriais do século 20, onde o movimento negro e o movimento feminista negro se articularam e tiveram maior visibilidade social na luta contra as ditaduras e no retorno da democracia em repúblicas na América Latina. No entanto, o livro não cita esse processo histórico fundamental para a formação histórica, social e política dos países, especialmente do Brasil.

> Vivia-se, naqueles momentos, a euforia do "milagre brasileiro", do "ninguém segura este país" e coisas que tais. Mas a negadinha ali reunida (de fins de 1973 a início de 1974) sabia muito bem o que isso significava para a nossa comunidade. E fato da maior importância (comumente "esquecido" pelo próprio movimento negro) era justamente o da atuação das mulheres negras, que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres se reuniam para discutir o seu cotidiano, marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo não só dos homens brancos mas dos próprios negros.[...]Nesse sentido, o feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada numa experiência histórica comum. Por isso mesmo, após

> sua reunião, aquelas mulheres — Beatriz, Marlene, Vera Mara, Joana, Alba, Judite, Stella, Lucia, Norma, Zumba, Alzira, Lísia e várias outras (eram cerca de vinte) — juntavam-se a seus companheiros para a reunião ampliada (que chamavam de Grupão), onde colocavam os resultados de sua discussão anterior a fim de que o conjunto também refletisse sobre a condição das mulheres negras.(Gonzalez, 2020, p.132-133)

Como se pode falar de ditadura civil-militar no Brasil e não mencionar Maria Beatriz do Nascimento e Lélia Gonzalez? Qual é o sentido de se ensinar uma história incompleta? A mulher negra não está apenas no imaginário cultural e estético do movimento negro; ela está na intelectualidade, na politização, na organização das bases e na Constituinte de 1987, com a presença de Benedita da Silva como a primeira constituinte negra. Como discutir resistência à ditadura e repressão sem reconhecer a contribuição da população negra e das mulheres negras que lideraram várias dessas lutas?

Desta forma, as mulheres negras voltam a aparecer no livro somente na página 110, no Capítulo 5 com o título "África, Áfricas: identidades e tensões", onde encontramos a imagem de jovens jogando futebol em Luanda, em 2020, em uma comunidade pobre. Novamente, observamos a reprodução de uma África pobre, com a ideia de terceiro mundo, miséria e um povo resiliente que se diverte apesar do sofrimento. Essa visão estereotipada que o Ocidente criou da África, ainda persiste. É uma foto de 2020, e, mesmo em um livro que tem uma mulher negra na capa, continua o discurso da colonialidade do saber e do poder que reverbera há mais de 300 anos. É um discurso contínuo sobre a subalternidade dos povos não brancos.

Quando Quijano (2005) fala sobre a colonialidade do poder e a racialização hierárquica da sociedade, é exatamente isso que ele aponta: o olhar estereotipado do outro, que vê o outro apenas como violentado e em posição de subalternidade, e não como igual. A diferença é destacada para manter a desigualdade.

Figura 40: Capítulo 5 - África, Áfricas: identidades e tensões.



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Queremos entender por que, em um livro publicado após a Lei 10.639/03 e os diversos debates sobre questões étnico-raciais, que em outros livros da mesma coleção abordou o racismo estrutural, escolheu representar um país da África apenas uma parte do país, em uma comunidade humilde fortalecendo estereótipos sobre os países africanos, como é no caso da imagem de um território em Angola.

É importante reconhecer que, mesmo em condições periféricas da economia capitalista mundial, os países do continente africano também passaram por avanços tecnológicos, possuem riquezas, desigualdades e semelhanças com países tidos como desenvolvidos e essas outras faces também deveriam estar sendo apresentadas as/aos estudantes.

Como a mensagem da escritora Chimamanda Ngozi Adichie em "O perigo de uma história única", o problema não é falar sobre a pobreza, doenças e instabilidade política dos países africanos, mas sim falar apenas sobre isso.

As mulheres negras aparecem novamente no tópico "A invenção da África: o pan-africanismo". Ao discutir a origem do movimento pan-africanista e sua influência nas independências dos países africanos, o texto aborda o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e as lideranças africanistas que se organizaram.

Desta forma, o líder da independência do Congo, Patrice Lumumba, e o movimento que, em certa medida, desviou do conceito de negritude em favor do conceito de africanidade. Esse conceito defendia a identidade dos povos da África com base em sua africania e não apenas na negritude. Lumumba defendeu um projeto socialista durante a Guerra Fria e, como resultado, sofreu um golpe de estado apoiado pelos Estados Unidos, sendo substituído pelo ditador Mobuto Sese Seko.

Nesse contexto, na página 119, há uma imagem de mulheres de Gana carregando fotos de Patrice Lumumba e cartazes que pedem a punição de Mobuto e de seus aliados. As mulheres também criticaram o secretário-geral da ONU por se recusar a defender o governo de Lumumba.

Figura 41: Pan-africanismo em segundo movimento.

PAN-AFRICANISMO EM SEGUNDO MOVIMENTO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, lideranças pan-africanistas, como William Du Bois e Amy Garvey, propuseram a realização de um congresso e tiveram apoio da Federação Pan-Africana. O encontro ocorreu em 1945, na cidade de Manchester, Reino Unido. Durante os debates, as lideranças defenderam o socialismo como nova orientação para o pan-africanismo. Jomo Kennyata (1891-1978) e Kwame Nkrumah (1909-1972) destacaram-se com a defesa de propostas marxistas. O V Congresso Pan-Africanista foi importante na história do movimento porque os participantes abandonaram o ideário racial, como a negritude.

Com a independência das colônias francesas, nos anos 1960, o pan-africanismo voltou ao debate intelectual. O destaque foi Patrice Lumumba (1925-1961), líder da independência do Congo. Ao conceito de negritude, ele preferia outro, o de **africanidade**, e defendia que a identidade dos povos da África não se devia ao fato de serem negros, mas ao fato de serem africanos. Lumumba defendia o projeto socialista em plena Guerra Fria, e o governo dos Estados Unidos apoiou um golpe de Estado no Congo. Lumumba foi destituído da presidência e assassinado por Mobuto Sese Seko (1930-1997), que assumiu seu lugar, impondo sanguinária ditadura ao país.

Em 1963, foi fundada a Organização da Unidade Africana (OUA), com a proposta de lutar contra o neocolonialismo. Em 2002, a OUA teve o nome alterado para União Africana. Essa organização é criticada por aceitar os limites territoriais impostos aos países africanos pelos europeus e por não conseguir evitar guerras civis. Contudo, atuou internacionalmente na luta contra o neocolonialismo e combateu o regime racista vigente até 1994 na África do Sul.

OBSERVE QUE...

Léopold Senghor tornou-se presidente do Senegal em 1960, levando adiante um programa político socialista democrático. Professor e poeta, foi reconhecido internacionalmente por sua obra literária.

OBSERVE QUE...

Jomo Kennyata, considerado o fundador da nação queniana, foi o primeiro-ministro do Quênia de 1963 até 1964, tornando-se presidente do país de 1964 a 1978.

Kwame Nkrumah foi o primeiro-ministro de Gana entre 1957 e 1960 e presidente do país de 1960 a 1966.

Keystone/Getty Images



Mulheres carregam foto de Patrice Lumumba e cartazes que pedem punição a Mobuto Sese Seko, líder do golpe de Estado no Congo, e a seus aliados, como Kasa-Vubu e Tschombe. Os cartazes também criticam Dag Hammarskjöld, secretário-geral da ONU, por se recusar a defender o governo de Patrice Lumumba. Gana, 1961.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É interessante notar a participação das mulheres na luta por autonomia nacional de seus países e na defesa do ideal político em que acreditavam. Embora o foco da pesquisa não seja a história do continente africano, acreditamos ser importante reconhecer o protagonismo das mulheres negras africanas, neste caso, ganesas.

O último capítulo, intitulado "Brasil, mostra a tua cara", propõe abordar o Brasil e sua diversidade nos aspectos econômicos, culturais e políticos. A imagem de apresentação do capítulo exibiu jovens passistas de frevo do Recife, incluindo algumas mulheres negras.

Figura 42: Capítulo 6 - Brasil, mostra a tua cara



Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

Posteriormente, no texto intitulado "A mulher e a reconfiguração da família", descreve-se as mudanças socioeconômicas enfrentadas pelas mulheres brasileiras, desde o controle da fecundidade, a participação no mercado de trabalho, a aprovação do divórcio, até a busca pela igualdade de direitos. O texto evidencia que grande parte das famílias atuais é liderada por mulheres, mas não aborda a questão racial.

Ao refletirmos sobre as mulheres negras desde o período colonial, observamos que elas nunca tiveram a opção de não trabalhar. O texto também menciona a diminuição do número de filhos por casal e as discrepâncias entre as mulheres em termos de oportunidades educacionais, a maternidade precoce e a responsabilidade pelas/os filhas/os, que muitas vezes recaem exclusivamente sobre elas. Como complemento, incluiu-se uma imagem de uma mulher negra atuando em uma fábrica de automóveis em Camaçari, na Bahia, em 2015, como exemplo de mulheres que ocupam posições no mercado de trabalho.

Figura 43: A mulher e a reconfiguração da família



A MULHER E A RECONFIGURAÇÃO DA FAMÍLIA

A mulher brasileira vivenciou intensamente as mudanças socioeconômicas apresentadas até aqui. A começar pelo controle da própria fecundidade, que, entre outras coisas, permitiu sua maior participação no mercado de trabalho. Em 1970, apenas 18,5% das mulheres integravam a força de trabalho; em 2019, quase cinquenta anos depois, 52,9% delas participam. Esse número, no entanto, ainda é inferior ao registrado entre os homens: 72% deles fazem parte da força de trabalho.

A aprovação da lei do divórcio no Brasil em 1977, a igualdade de direitos entre homens e mulheres consagrada pela Constituição de 1988 e pelo Código Civil de 2002, a crescente participação no mercado de trabalho, entre outros fatores, resultaram em um maior índice de mulheres responsáveis pelo domicílio. Na década de 1990, 25% dos domicílios brasileiros eram de responsabilidade feminina, e a situação era ainda menos comum na área rural. Em 2018, o número chegou a 45%, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

A sociedade brasileira também conheceu outras mudanças em curto período. As pessoas casam mais de uma vez ao longo da vida, e a idade no primeiro matrimônio aumenta cada vez mais. Cálculos para o ano de 2016 apontavam que, em uniões heteroafetivas, as mulheres se casavam em média aos 27,7 anos e os homens, aos 30,3 anos. Nas uniões homoafetivas oficiais, reconhecidas desde 2011, a média de idade sobe para 33,7 anos entre as mulheres e 34 anos entre os homens.

O resultado mais visível dessas mudanças na instituição do casamento é a redução do número de filhos por casal. Assim, atualmente é difícil encontrar famílias numerosas, tão comuns nos anos 1960. Entre os arranjos familiares por domicílio brasileiro em 2015, havia 20% de casais sem filhos e 14,8% de pessoas que moravam sozinhas. O crescimento desses números nas últimas décadas revela que mais pessoas têm constituído lar sem se casar ou após se separar e que menos casais têm tido filhos.

Há também diferenças entre as próprias mulheres. Aquelas que puderam estudar por mais anos e se firmar na carreira profissional em geral têm poucos filhos; as com escolaridade menor, poucas oportunidades no mercado de trabalho e rendimentos reduzidos tornam-se mães ainda jovens, após uma gravidez não planejada. Com frequência, os cuidados com os filhos recaem apenas sobre elas: os domicílios ocupados por mulheres sem cônjuge e com filhos chegavam a 16,3% do total em 2015.

Paulo Fridman/Bloomberg/Getty Images

Cada vez mais, as mulheres ocupam lugar no mercado de trabalho, inclusive na indústria pesada. Na foto, operária trabalha na linha de montagem em fábrica de automóveis de Camaçari (BA), 2015.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

ANALISAR E REFLETIR

Embora as mulheres vivam em média mais anos que os homens, elas costumam se casar mais cedo. Além disso, quase um quinto dos domicílios brasileiros é formado por mães sem cônjuge e seus filhos.

- Discuta, em grupo com colegas, as possíveis causas desses fatos.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020.

É relevante trazer essa perspectiva, mas falta o debate interseccional. Quem são essas mulheres em situação de vulnerabilidade econômica? Qual é a cor das mulheres que frequentemente precisam chefiar suas famílias? Na questão do box, "Analisar e Refletir" solicita-se que as/os alunas/os considerem o fato de que, embora as mulheres vivam mais que

os homens, elas costumam casar-se mais cedo e, além disso, quase um quinto dos domicílios brasileiros é composto por mães sem parceiro e suas/seus filhas/os.

Este tópico, diferentemente dos anteriores que são dirigidos as/os professoras/es de História, foi destinado aos professores de Geografia e Sociologia. Contudo, há uma foto interessante que pode ser relevante para nossa pesquisa. No texto intitulado "A Violência no Brasil," são apresentadas pesquisas do IPEA e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública sobre o cenário crescente de violência no país. Em 2017, onde são registradas mais de 65 mil homicídios, com a maioria das vítimas sendo jovens do sexo masculino, na faixa etária de 15 a 19 anos.

Muitos desses jovens envolveram-se com a criminalidade devido à falta de oportunidades de emprego formal e educação, afetando principalmente os mais pobres e a população negra. Para cada indivíduo não negra/o assassinado, 2,7 pretas/os e pardas/os foram vítimas de homicídio, conforme dados de 2017. Também são abordados esses dados em relação às diferentes regiões do Brasil e o aumento da violência fora da região Sudeste, indicando que o narcotráfico está se expandindo para outras rotas do país.

A seção do livro apresenta que a violência custa caro ao Estado e à sociedade, além de ceifar vidas. O prejuízo está no roubo de cargas, nos custos com segurança pública e privada, e também no fato de o Estado deixar de investir em saúde, educação e assistência para aplicar recursos em segurança pública. Além disso, há o ônus de pagar pensões e aposentadorias às vítimas de violência.

As pesquisas que o livro apresenta do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(Ipea) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) descrevem que a violência contra a mulher também aumentou: em 2017, quase cinco mil mulheres foram assassinadas, 66% delas eram negras. A violência contra a mulher é predominantemente doméstica, com muitas sendo assassinadas em casa por parentes, cônjuges ou ex-cônjuges, caracterizando o feminicídio. Atualmente, o Brasil ocupa o quinto lugar na escala mundial de violência contra a mulher.

O texto traz o testemunho da violência praticada contra a população negra e contra as mulheres negras. Em complemento, há a foto de uma manifestação contra a violência policial, o racismo e o genocídio da população negra em São Paulo, ocorrida em 2020. Nessa imagem, vemos uma jovem negra usando máscara devido ao período da pandemia, segurando um cartaz com a foto de um jovem negro como denúncia da violência policial. Esta imagem é emblemática.

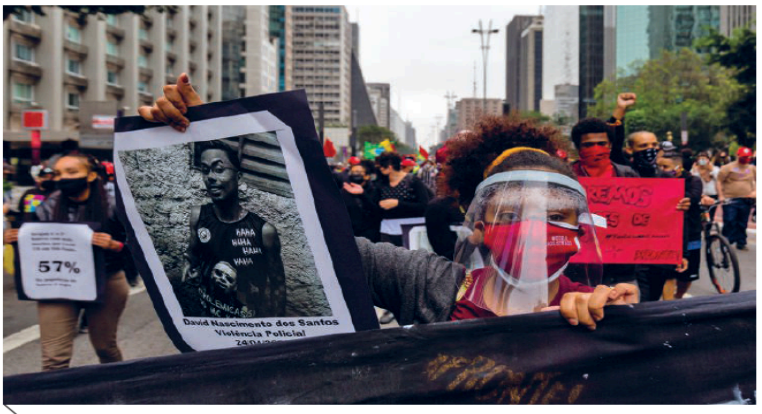
Figura 44:A violência no Brasil

1 A VIOLÊNCIA NO BRASIL

Pesquisas conjuntas do Ipea e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) mostram um cenário de violência crescente no Brasil. Em 2017 houve 65 602 homicídios, o equivalente a 31,6 mortes por cem mil habitantes. É o maior índice na história do país.

A maioria das vítimas da violência são jovens do sexo masculino. A cada cem mil jovens, 69,9 homens de 15 a 19 anos foram mortos em 2017. Muitos deles envolveram-se na criminalidade porque faziam parte do grupo dos que não trabalhavam formalmente nem estudavam. Ao atingir principalmente os mais pobres, a violência também vitima mais os pretos e pardos. A cada indivíduo não negro assassinado, 2,7 pretos e pardos foram vítimas de homicídio.

Os índices de homicídio também são desiguais entre as regiões brasileiras. Em dez anos, entre 2007 e 2017, houve pequena diminuição nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e relativa estabilidade no Sul, mas acentuado crescimento no Norte e no Nordeste do país. Segundo os mesmos estudos, esse aumento decorre de conflitos entre grupos de narcotraficantes locais, que se aliaram às maiores facções do Rio de Janeiro e de São Paulo na formação de novas rotas para o tráfico de drogas.



Diego Baravelli/picture alliance/Getty Images

Na foto, os manifestantes usam máscaras em razão da pandemia de covid-19.

Manifestação contra a violência policial, o racismo e o genocídio da população negra em São Paulo (SP), em 2020. A elevada morte de jovens negros durante ações policiais é um traço da persistência do racismo na sociedade brasileira.

Além de tirar vidas, a violência custa caro ao Estado e à sociedade. Segundo pesquisas do Ipea, o custo da violência no Brasil chega a 5,9% do PIB. Há prejuízos para empresas, como no caso de roubo de cargas, que resultam no aumento dos custos de frete, seguro e segurança privada. O Estado, por sua vez, deixa de investir em saúde, educação e assistência social para aplicar na segurança pública, além de ter de pagar pensões e aposentadorias às vítimas da violência.

As pesquisas mostraram que a violência contra a mulher também cresceu. Em 2017, o Brasil registrou a média de 13,5 assassinatos por dia. Em todo o ano, foram 4 936 mulheres mortas, 66% das quais eram negras. A violência contra a mulher é marcadamente doméstica. Elas são assassinadas em casa por parentes e, sobretudo, por seus atuais ou antigos maridos ou namorados. É o que ficou caracterizado em lei como feminicídio, ou seja, o homicídio de uma mulher apenas por sua condição de mulher. Atualmente, o Brasil ocupa o quinto posto na escala mundial da violência contra a mulher.

Fonte: Coleção Humanitas.doc de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Editora Saraiva. 1ª edição, São Paulo, 2020

As pesquisas mostram que homens do Ipea e do FBSP foram mais frequentemente assassinados, e homens negros foram ainda mais assassinados pelo Estado brasileiro. As mulheres negras foram mais vulneráveis à violência do que as mulheres brancas. Mesmo quando a mulher negra não sofre violência diretamente, ela enfrenta a violência da morte cotidiana de jovens negros, que poderiam ser seus irmãos, filhos ou pais. Famílias negras e

periféricas são desestruturadas pela violência do Estado, e as mulheres negras permanecem na base, cuidando dos que não se foram.

Elas também estão, não apenas nessa imagem, mas devem ser apresentadas por toda historiografia brasileira, liderando o movimento em prol da vida da população negra, buscando uma vida digna, plena e com acesso aos direitos conquistados com muita luta e sangue.

Quando uma mulher negra não perde a vida devido às diversas opressões que enfrenta, ela vive resistindo e lutando contra essas adversidades. A existência negra é uma resistência política cotidiana; não é uma escolha, é uma necessidade de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que conseguimos alcançar o objetivo principal da pesquisa de analisar a presença da história das mulheres negras nos conteúdos de história e os significados atribuídos pelos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio.

Fundamentados por uma perspectiva decolonial e interseccional, compreendemos que o livro didático é uma das únicas bibliografias presentes na maior parte das casas da sociedade brasileira. O material didático tem um lugar e um entorno social, político, econômico e cultural específico desde sua produção editorial até chegar à mesa da sala de aula das/os alunas/os.

A partir da análise, percebemos que, mesmo existindo uma legislação em prol da valorização do conhecimento das populações afro-brasileiras, como a Lei 10.639/2003, isso não se materializa com frequência no livro didático. Infelizmente, a população negra ainda aparece, em grande parte, no período colonial escravista, e a mulher negra é retratada em um imaginário de subalternidade e vulnerabilidade.

> Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial. (Fonseca. 2016. p.11-12)

Os livros também não abordam sobre a resistência das mulheres negras durante o período escravista, conforme podemos ver em Reis (2012)

> No entanto, durante todo o período que houve repressão e escravidão também existiu resistência. As mulheres negras criavam redes de solidariedade, ajudavam mulheres e homens negros a conquistar a liberdade ou alguns outros benefícios que pudessem amenizar a condição de escravidão. Essas ajudas ficavam registradas em testamentos, como é o caso de Maria da Saúde que libertou várias mulheres negras que eram escravizadas em suas propriedades, deixando quantias em dinheiro para elas e as tornando suas herdeiras, as redes de solidariedade femininas conseguiam

> fazer com que mulheres negras melhorassem suas condições de vida, visto que as redes de solidariedade e de dependentes eram eminentemente femininas. (apud Lopes, 2022, p. 34)

Quando as mulheres negras aparecem em outros momentos da história, principalmente em imagens, os textos não explicam por que aquelas mulheres negras estão naquele material didático e qual é a história desses sujeitos históricos. Como exemplos, há a foto de um cartaz de Marielle Franco no livro 4, "Política e Mundo do Trabalho", e de Almerinda Farias Gama no livro 5, "Sociedade, Cultura e Política".

> Os livros didáticos produzidos atualmente estão repletos de imagens, e na maioria dos casos, estes materiais não têm o compromisso de fazer uma abordagem do texto relacionada à imagem. A imagem é usada como mera ilustração. Ao apresentar uma fotografia que contenha uma imagem de mulher, muitas vezes ela é ocultada em sua abordagem. Está ali como mera figuração. Assim como as imagens e sua produção não são neutras, o mesmo acontece com os livros didáticos. Sua edição envolve relações de poder. Se este material generaliza as relações dos sexos na História, isso pode influenciar os estudantes no seu processo de consciência de gênero. (Mortani, 2014, p.7)

Entre os livros da coleção, também tivemos um exemplo positivo de como a mulher negra está sendo apresentada como sujeito histórico intelectual que faz parte da construção da história brasileira. Esse exemplo foi o momento em que a escritora Carolina Maria de Jesus é a imagem central do capítulo 5 do livro 1, "Tempo e Espaço", com algumas páginas sendo dedicadas à sua biografia e à sua produção escrita, o que foi extremamente importante para a construção de uma sociedade que ressignifique a história das mulheres negras como mulheres inteligentes e potências de resistência, como elas realmente são.

Uma das ausências mais significativas foi a do movimento negro e do movimento do feminismo negro durante período das décadas de 1970 e 1980 da ditadura civil-militar. É extremamente importante que as/os estudantes entendam que todas as ações afirmativas e toda a legislação em prol do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira vêm de organizações que hoje podemos considerar decoloniais por estarem em confronto com a visão eurocêntrica e etnocêntrica da história a todo momento.

A partir disso, pudemos observar a falta de presença de mulheres negras importantes durante esse período, como Lélia Gonzales, Maria Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Benedita da Silva e outras diversas lideranças femininas negras que são extremamente importantes para a memória de um país que busca uma sociedade antirracista e antissexista.

> Uma história fendida por fenômenos como o colonialismo, racismo, elitismo, sexismo e escravidão não se transforma da noite para o dia. Apesar dos ventos antirracistas soprados (seus efeitos ainda estão em curso e poderão fazer colapsar essas estruturas), as lógicas e práticas tecidas pelas heranças da modernidade-europeia-colonial-racista continuam vigorosas. Nossos currículos estavam menos eurocêntricos, mas ainda eram eurocêntricos. Nos nossos livros didáticos, as histórias africanas e afro-brasileiras apareciam em diversos capítulos,

> mas sua presença não era comparável em termos de espaço e atenção à história europeia. (Oliva, 2023, p.22)

Desta forma, compreendemos que a Coleção Humanitas.doc, de material didático do Novo Ensino Médio produzida no contexto da Reforma de 2017 com a Lei 13.415, não apaga a história das mulheres negras do material, mas também não tem o compromisso de ensinar a história desses sujeitos históricos de forma mais aprofundada. Na verdade, compreendemos que não é apenas a história das mulheres negras que é superficializada, mas o conteúdo de história como um todo, após a aprovação da BNCC, reforma essa que poderíamos melhor chamar de regresso para educação uma decolonial que buscar construir o ensino de história a partir de saberes plurais e diversos.

Dentro de um contexto educacional voltado para o empreendedorismo, que se traduz na criação de mão de obra técnica, há uma falta de compromisso com a formação crítica das/os estudantes. Ao superficializar o conteúdo das disciplinas, entendemos que o intuito não é que o estudante reflita e adquira consciência de si mesmo e do outro no mundo, mas sim que ele saiba determinados conhecimentos para alcançar habilidades e competências específicas, de forma metodológica.

No contexto atual, a reforma do Novo Ensino Médio já passou por outra reforma, o que não diminui a importância desta pesquisa. A história tem o compromisso de guardar esses acontecimentos humanos, sociais e políticos. Ou seja, mesmo que não estejamos seguindo estritamente os preceitos dessa reforma na educação brasileira, ela afetou e ainda afeta o processo educacional até a atualidade.

Por fim, entendemos que a pesquisa qualitativa também é uma forma de pesquisa-ação, que, ao identificar problemas, pode ter a intenção de resolver alguns deles.

> Uma outra característica dos dados da investigação-acção, como acabamos de ilustrar, é a de que eles são habitualmente obtidos e usados para serem apresentados como denúncia. Se bem que isto não se aplique a toda a investigação-acção, esta tradição de denúncia tenta desmascarar a corrupção, os escândalos e a injustiça,. (Bogdan; Biklen, 1994,p.299)

Partindo do pressuposto e a partir da análise desta coleção, observamos que a história das mulheres negras no livro didático ainda precisa de muitas melhorias e transformações. Elaboramos, então, nosso produto pedagógico. De forma mais educativa, nossa sugestão de material pedagógico é uma cartilha intitulada "Construindo uma História antirracista a partir das mulheres negras".

Como ferramenta de promoção do antirracismo, a cartilha tem como público-alvo todos os professores da Educação Básica. Nela, serão apresentados conceitos básicos, como

raça, etnia, racismo e negritude. Embora esses conceitos possam parecer óbvios para os professores de Ciências Humanas, nem todas/os as/os outras/os docentes, como pedagogas/os e professoras/es de outras áreas do conhecimento, têm o mesmo nível de familiaridade com esses temas. Portanto, a cartilha propõe uma linguagem de fácil acesso.

E para analisar o livro didático em sala de aula, a cartilha apresenta algumas atividades de pesquisa para serem desenvolvidas com as/os estudantes. Essas atividades têm o objetivo de permitir que as/os alunas/os construam na prática a consciência de como as mulheres negras são apresentadas em seus materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Marcos Pereira Feitosa; ANDRÉ PEREIRA. **Belo Horizonte**: Editora da UFMG, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 51-70.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Revista Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, Outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos. Atos internacionais Normas correlatas**– 4a ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Pedagogia decolonial e**

educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. In: Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Braga, Portugal, n. 002, v. 16, 2003, p. 221-236. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI .pdf. Acesso em: 27 jan. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série Escola; v. 16).

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.** Fronteiras & Debates, v. 4, p. 159-175, Macapá, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 175, 2002.

FELÍCIO, Sílvio Célio. **Reforma do ensino médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003. p. 15-26.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MONTICELLI, Thays Almeida. **'PEC das Domésticas': holofotes e bastidores.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 3, e 71312, 2021.

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 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 06, n. 09, dez. 2002, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 10, n. 18, p. 1-15, abr. 2011.

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. In: Ciência e Cultura. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO, Joaze. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. Revista História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2011.

MOREIRA, Núbia. **Movimento feminista negro no Brasil: Café Filosófico CPFL**. 2016. Disponível em: https://www.cpfl.com.br/cafe-filosofico/.

MORTANI, Thábata. **A ausência/presença da história das mulheres nos livros didáticos – Ensino Fundamental II**. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: saberes e práticas científicas, 2014. Disponível em: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400103018_ARQUIVO_AausenciapresencadaHistoriadaMulheresnosLivrosDidaticos_EnsinoFundamentalII.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004..

MUNANGA, Kabengele. **"Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?".** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, dez. 2015, p. 20-31.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago. 93.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003.** Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. **O ensino de história entre o dever de**

memória e o direito à história. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1252, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, n. 37, 2022.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **A educação popular e a decolonialidade na construção de uma outra sociedade**. Revista Akeko, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, set. 2019.

RODRIGUES, Evandro. **A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de história após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

SACRISTÁN, Gimeno. **Materiales y textos: contradiciones de la democracia cultural**. In: GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Orgs.). **Libros texto como construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabelenge (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-38.

SILVA, D. P.; GONÇALVES, M. A. **Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas...** Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e86015, 2022.

SILVA, Daviane Moreira e. **Cahier, Caderno, um diálogo possível.** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Enilce Albergaria Rocha.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TENÓRIO, Patrícia Cibele da Silva. **A vida na ponta dos dedos: a trajetória de vida de Almerinda Farias Gama (1899-1999) – feminismo, sindicalismo e identidade política.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Caterine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 75-92.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge . **Humanitas.doc: tempo e espaço**. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: territórios, territorialidades e fronteiras**. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: indivíduo, sociedade e natureza**. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: política e mundo do trabalho**. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: sociedade, cultura e política.** -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: diversidade, cidadania e direitos humanos.** -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020.