



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**



Rayme Tiago Rodrigues Costa

**De Dandara a Firmina: O ensino de História do Brasil a partir de
Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado.**

**Ananindeua
2020**

Rayme Tiago Rodrigues Costa

**De Dandara a Firmina: O ensino de História do Brasil a partir de
Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Pará, como requisito necessário para à obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliane Cristina Soares Charlet.

**Ananindeua
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

C837d Costa, Rayme Rodrigues.
De Dandara a Firmina: O Ensino de História do Brasil a
partir de Mulheres Negras no Ensino Médio Integrado /
Rayme Rodrigues Costa. — 2020.
188 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliane Cristina Soares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2020.

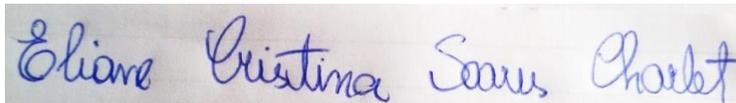
1. Trajetórias negras. 2. Ensino de história. 3.
Mulheres negras. 4. Ensino médio Integrado. 5.
ProfHistória. I. Título.

CDD 300.9

DE HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE RAYME TIAGO RODRIGUES DA COSTA

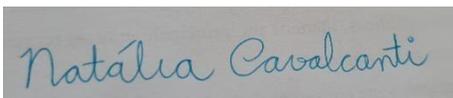
A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Daniel Barroso, Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima, Profa. Dra. Natália Barros Cavalcanti e Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz, reuniu-se no dia 05 de outubro de 2020, às 09:30 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **RAYME TIAGO RODRIGUES DA COSTA** intitulada: "DE DANDARA A FIRMINA: O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL A PARTIR DE MULHERES NEGRAS." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet Orientadora



Prof. Dr. Daniel Barroso
Membro Externo da Banca / EAUFPA/UFPA



Profa. Dra. Natália Barros Cavalcanti
Membro Externo da Banca / IFPA



Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima
Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Membro Externo da Banca / UNIFAP

A todas as mulheres negras que vem construindo a história do Brasil com suor, alegria e sorrisos, as Marielles, Marias, Rosas e tantas outras que lutaram e lutam pela possibilidade de um mundo, onde pretos e pretas possam ser livres.

AGRADECIMENTOS

Ubuntu é uma palavra africana e tem origem na língua Zulu do povo Bantu e significa “eu sou porque nós somos” ou “sou o que sou pelo que nós somos” e ela resume bem como esse trabalho foi construído e o seu propósito. Sou o que sou pela vida dos meus ancestrais, dos que viveram e lutaram antes de mim, que hoje valorizo e buscarei honrar cada conquista, sou o que sou pela vida da dona Maroca, pela seu trabalho, suor e amor, pela vida da dona Roselina, que lutou e tem lutado arduamente para que eu pudesse ter acesso à educação, respeito e amor, através dela tudo foi possível, a sua vida é um exemplo de amor para mim. Sou o que sou pela vida da dona Nair, pelo seu cuidado e amor, também pela vida dos meus irmãos, pelos incentivos e sorrisos, Lucas, Felipe, Glória e Rute, todos vocês me ajudam na caminhada.

Minha gratidão também a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para a construção deste trabalho, entre os primeiros estão os meus alunos do IFPA campus Paragominas que participaram ativamente da construção desse trabalho, toda turma de informática B, vocês são incríveis, as suas falas, perguntas e participação foi fundamental para a construção deste trabalho, assim como eles, o professor Rafael Souza que produziu o produto dessa dissertação junto com o aluno Iran Adrian, sem vocês esse trabalho não seria possível, muito obrigado. Também ao campus Paragominas, aos coordenadores, professores e demais colaboradores. Aos amigos mestrandos que fizeram a caminhada mais alegre e literalmente prazerosa com os cafés compartilhados, debates e conversas, em especial ao colega Marcus que fez as aulas e a viagem semanal tornarem-se mais alegres, ter conquistado amigos nesse processo torna o trabalho ainda mais especial. A professora Eliane pelo auxílio e leveza nas orientações que muitas vezes acalmou meu desespero e a amiga Natália Cavalcanti pelos conselhos e orientações.

Um agradecimento especial a minha companheira Ruama, pela paciência, incentivo e tempo dispendido, sem você esse passo não seria possível, muito obrigado, e a minha pequena Iza, apesar, das lutas, angustias e desafios, Deus é bom e tem cuidado de nós, obrigado Deus.

RESUMO

Uma única história tem sido contada sobre a população negra e sobre as mulheres negras no ensino de história do Brasil, uma história de invisibilidade e lugares subalternos, onde a população negra é desumanizada e as mulheres negras reduzidas a condição de mulatas, domésticas e mães pretas. Esta narrativa é resultado de um processo histórico consciente de desumanização formatado pelo ocidente na modernidade/colonialidade para gerar domínio e consolidação de poder. Nesse sentido, esta dissertação busca ser uma resposta a esse contexto, objetivando construir uma narrativa no ensino de história do Brasil a luz da trajetória de cinco mulheres negras, Dandara, Chica da Silva, Mônica, Luiza Mahin e Maria Firmina dos Reis, mobilizando suas perspectivas para entender o contexto colonial (Séc. XVI-XIX) visibilizando personagens e contextos marginalizados e apresentar a metodologia e as ideias na qual se fundamentam essa experiência, tendo o sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” como produto das atividades realizadas. A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA) da cidade de Paragominas, concomitantemente as aulas de história para a turma de Informática do segundo ano do ensino médio, no ano de 2018. Para isso, foi necessário descolonizar as formas de ver, a interseccionalidade, o gênero, e o jogo de escalas da micro-história foram utilizadas como ferramentas procedimentais, além dos conhecimentos discentes para perceber as mulheres negras do presente e do passado. A metodologia utilizada foi da aula-oficina (BARCA, 2004) onde os alunos após serem ambientados sobre os contextos, foram divididos em grupos e tiveram acesso a fontes sobre cada personagem, apresentando em forma de seminário seu contexto e biografia, as quais foram utilizadas para produzir o sistema web. Compreender o passado colonial pelas lentes de mulheres negras materializou e aproximou a história do cotidiano dos educandos, muitos realizaram uma apropriação das personagens como elementos simbólicos para a positivação da negritude, passando a observar as mulheres negras ao seu redor e as suas problemáticas, além de uma complexificação do ser mulher e da crítica sobre a feminilidade branca.

Palavras-chave: Trajetórias negras; Ensino de história; Mulheres negras; Ensino médio Integrado; ProfHistória

ABSTRACT

A single story has been told about the black population and black women in the teaching of Brazilian history, a history of invisibility and subordinate places, where black people is dehumanized and black women reduced to the conditions of mulattos, domestic workers and black mothers. This narrative is result of a conscious historical process of dehumanization shaped by the West in modernity/coloniality to generate dominance and consolidation of power. In this sense, this master's dissertation seeks to be a response to this context, aiming at to build a narrative in the teaching of Brazilian history in light of the trajectory of five black women, Dandara, Chica da Silva, Mônica, Luiza Mahin and Maria Firmina dos Reis, mobilizing their perspectives to understand the colonial context (16h-19th century), visualizing marginalized characters and contexts and presenting the methodology and the ideas on which this experience is based, having the web system "Women Black in History Teaching" as a product of the activities carried out. This research was developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará, campus located in the city of Paragominas, concurrently the history classes for the second year high School of informatics class, in 2018. For this, it was necessary to decolonize ways of seeing, intersectionality, gender and the scale games of microhistory were used as procedural tools, combined with student's knowledge to understand the black women from the present and the past. The methodology used was the classroom-workshop (BARCA, 2004) where the students, after being acclimated about the contexts, they were divided into groups and had access to sources about each character, presenting in the form of a seminar its context and biography, which were used to produce the web system. Understanding the colonial past through the lenses of black women materialized and approached the history of the students' daily lives, a lot of them made an appropriation of the characters as symbolic elements for the positivity of blackness, starting to observe black women around them and their issues, in addition to analyze critically what is to be a woman and criticism of white femininity.

Keywords: Black trajectories; History teaching; Black women; Integrated high school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - POR UMA OUTRA HISTÓRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES NEGRAS	19
1.1. DE QUE HISTÓRIA ESTAMOS FALANDO?	21
1.2. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO	30
1.3. POR UMA OUTRA HISTÓRIA: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	38
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA MARGINAL	46
2.1. APRENDENDO COM A <i>OUTSIDER WITHIN</i> : IDENTIDADES INTERVALARES E O ENSINO DE HISTÓRIA	48
2.2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA.....	60
2.3. O LÓCUS DA PESQUISA.....	70
2.4. OUTRAS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.....	76
2.5. AULA OFICINA	84
2.6. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	93
2.6.1. AS MULHERES NEGRAS DE ONTEM E DE HOJE	94
2.6.2. RECONFIGURANDO IMAGENS	99
2.6.3. O EXERCÍCIO DE PESQUISA.....	104
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA WEB MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	108
3.1. A TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	110
3.2. SISTEMA WEB “MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA”	113
3.3. POSSIBILIDADES DE ENSINO DO “BRASIL COLONIAL” A PARTIR DOS LUGARES E PECULIARIDADES DAS MULHERES NEGRAS	117
3.3.1. DANDARA: O SÉCULO XVII A PARTIR DA GUERREIRA DOS PALMARES	118
3.3.2. CHICA DA SILVA E O SÉCULO XVIII NA AMÉRICA PORTUGUESA	124
3.3.3. MÔNICA, AFETO E VIOLÊNCIA, O BRASIL PELAS EMPREGADAS DOMÉSTICAS	132
3.3.4. LUIZA MAHIN E AS REBELIÕES NEGRAS NO SÉCULO XIX.....	140
3.3.5. MARIA FIRMINA DOS REIS: A CRÍTICA ABOLICIONISTA E O LUGAR DA MULHER NEGRA	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE.....	167

INTRODUÇÃO

Na perspectiva decolonial¹ todo conhecimento é localizado, escrito de um determinado espaço e tempo, o que influencia nas problemáticas abordadas, nos objetivos e resultados da pesquisa. Localizar o conhecimento é negar a possibilidade de um saber universal, neutro e imparcial, é com essa mentalidade que se situará o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), sabendo-se que muitos dos caminhos escolhidos foram resultados das negociações e experiências, pessoais e coletivas realizadas no ambiente familiar, acadêmico e escolar, logo, não deve ser universalizado, mas concomitantemente representa um determinado grupo.

O jurista Silvio Almeida argumenta² que toda pessoa negra tem duas certidões de nascimento, uma civil e outra racial, a segunda é o momento em que o sujeito se descobre enquanto negro (a), enquanto diferente, o outro. No meu caso, a certidão racial foi me dada na escola, eu deveria ter uns cinco anos, uma menina (igualmente preta) me chamou de macaco, e eu sem saber exatamente o porquê, chorei copiosamente, e no outro dia, a minha mãe estava na escola, revoltada. Em toda a minha infância e adolescência a discriminação racial se fez presente, mas principalmente de um modo silencioso, moldando desejos, relacionamentos e subjetividade.

Isso se materializava nas minhas escolhas mais simples, como no corte de cabelo, que deixava mais baixo na tentativa que ele parecesse mais liso, e em atitudes, como tentar falar e fazer coisas que os meninos brancos da escola faziam, em suma, eu sonhava em ser branco. Essa interiorização de valores brancos, ou usando os termos de Franz Fanon, (FANON 2008) a epidermização da inferioridade, esteve presente em minha construção identitária até os meus vinte anos, e mesmo em ambientes que eu era incluído e aceito, como o religioso, aquela sensação de inconformidade e necessidade de agradar permaneciam. Na tentativa de compensá-la e/ou fazer com que ela

¹ Apesar da heterogeneidade das discussões, o termo refere-se a um “modo de produção de conhecimento que tem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos” (QUINTERO, FIGUEIRA E ELIZALDE, 2019) como primazia. E tem no grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) a sua origem e principais pensadores, grupo que se diferencia dos estudos pós-coloniais e estudos subalternos pela radicalidade do argumento pós-colonial e por privilegiarem o sul global como área de estudos e de referências. Entretanto, a opção pelo grupo não impossibilita a articulação com os demais grupos e áreas de estudos. Para a compreensão do pós-colonialismo e a constituição do grupo M/C, ver: BALLESTRIN, 2013 e QUINTERO, FIGUEIRA E ELIZALDE, 2019.

² Entrevista concedida ao canal “Maurício Costa” denominada “Silvio Almeida: Os negros no Brasil ganham duas certidões de nascimento”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rKzkFt15fe4>. Acesso em 04 de julho de 2020.

desaparecesse, eu tentava vários artifícios, roupas, esportes, acessórios, me aproximar de pessoas consideradas importantes, entre outros, mas em nenhum momento eu desconfiei que aquela náusea (RIBEIRO, 2018), a sensação de incompletude, se tratava de racismo. Somado a pobreza, ela deixou diversas feridas, algumas que ainda estão em processo de cicatrização.

Foi somente quando entrei na universidade e tive acesso a discussões e leituras, que passei a entender que o problema tinha nome, e não era o meu. A compreensão e tomada de consciência foram fatores fundamentais para que a cura, ou o seu processo, começasse a ocorrer. Entretanto, devido a profundidade e complexidade da sua construção, foi só a partir desta dissertação e do consumo de outras fontes, que passei a entender a existência de um tipo de racismo que eu não imaginava, o racismo epistêmico. Em um olhar retrospectivo, é possível perceber que as imagens, as aulas de história e as construções culturais, tiveram um papel fulcral na náusea que me consumia, elas naturalizavam e tornavam “óbvia” a inferioridade de uma pessoa negra.

O presente trabalho surge dessas experiências como homem preto atravessado pelo racismo, mas que aprendeu a partir do conhecimento e da história, que não se resumi a ele. E das experiências como professor desejoso de fazer das aulas de história, um lugar de acolhimento, questionamentos e desconstrução sobre a situação da população preta. Dando ocasião, para que os alunos e alunas negras, se sintam belos, capazes, e que saibam o nome do problema, tendo referências e imagens possíveis para isso.

Os questionamentos sobre a minha prática docente, o qual passei a fazer com muito mais ênfase em razão dos debates realizados no presente mestrado, me levaram a interrogar a ausência de personagens negros como referências nas aulas e nos materiais de história, inclusive eu não conheci nenhum no período escolar, além de Zumbi dos Palmares, mas ainda assim, de modo superficial e não problematizando seu lugar e situação histórica. Ou seja, apesar da preocupação com a temática eu reproduzia uma visão eurocêntrica e conseqüentemente racista na minha prática de ensino. O racismo epistêmico invisibilizou os autores e discussões que iam além do eurocentrismo.

Em uma pesquisa exploratória³ efetivada com o objetivo de perceber a relevância da temática, em vista da dissertação, realizei o seguinte questionamento: “Você aprendeu sobre algum personagem negro na escola? Qual?” Das vinte e nove respostas obtidas, nove responderam que não conheciam nenhum personagem negro, dez citaram Zumbi dos Palmares, cinco Martin Luther King, além de outros personagens que não se repetiram, como Gilberto Gil, Pelé, Saci, e apenas uma mulher foi citada, Tereza de Benguela. Desta breve análise, me saltou aos olhos a inexistência de mulheres negras representadas no ensino de história e em diversos lugares na sociedade, e me levaram a olhar para os ambientes cotidianos com uma outra visão, me fazendo perceber que durante quase dez anos como educador, tinha lido pouquíssimas obras de mulheres negras, e não tinha nenhuma como referência de pensamento de qualquer tema que fosse.

Essa constatação me marcou, me fez refletir sobre a estruturalidade do racismo, e perceber como esse afeta de modo ainda mais nefasto as mulheres negras. Me fazendo questionar: onde estão as mulheres negras nos meios de comunicação? As atrizes, apresentadoras, âncoras de jornais e as escritoras, cineastas, radialistas? Onde estão as mulheres negras na história do Brasil? De que maneira elas contribuíram para a formação da cultura, da religiosidade, da beleza, do conhecimento? Elas existiram? De que modo esse silêncio/invisibilidade afeta a formação dos alunos?

Essa inquietação me fez passar a consumir obras de mulheres negras⁴, ao lê-las, conheci um outro universo, mais complexo, afetuoso e doloroso que eu não conhecia, ler mulheres negras me fez expandir a concepção do ser. Os questionamentos do feminismo negro sobre a epistemologia ocidental e o modos operante do fazer científico, me fizeram enxergar uma outra alternativa, uma possibilidade de pensar o ensino e a ciência de um modo não eurocêntrico, a partir de um outro lugar, uma perspectiva decolonial.

³ Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2018 pela ferramenta de um site de busca, disponibilizada por meio virtual. Perguntas como nível de escolaridade e visão sobre o africano escravizado também foram feitas. Ela pode ser acessada em: <https://docs.google.com/forms/d/1Yd7MiWfy8VBKQ3qUeivQVxYRDfMzWvUUY34Ao7ZYeY/edit#responses>

⁴ O termo negro (a) e preto (a) foi utilizado no texto tendo como referência as disputas e ressignificações realizadas pelo movimento negro brasileiro, o qual deram um caráter político e positivo para essas expressões. Se autodenominar negro tornou-se a partir de então, década de 1980, uma forma de afirmação da negritude, uma atitude política, como afirma Neuza Santos, (SOUZA, 1983) torna-se negro, não se nasce.

Por Djamila Ribeiro, fui apresentado ao feminismo negro, a localização geográfica do conhecimento, ao conceito de lugar de fala, e a crítica epistêmica historicamente realizada por mulheres negras, ela me apresentou uma constelação de intelectuais e/ou militantes que a anos estão construindo um conhecimento científico, crítico e relevante. Sueli Carneiro, Sojourne Truth, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Luiza Bairros, entre outras. Com Ângela Davis, aprendi sobre a interseccionalidade de opressões que cerca a mulher negra, raça, classe e gênero precisam ser analisados paralelamente para que a mulher negra possa ser vista na sua integralidade, passei a olhar a construção histórica por um novo viés e a enxergar a mulher negra na história de modo mais complexo e abrangente.

Lélia Gonzalez me ensinou sobre a importância da África na construção cultural e social da sociedade brasileira, sendo necessário uma ressignificação da língua, e da própria noção de identidade, somos “amefricanos”, falamos o “pretuguês” e devemos muito ao continente africano, sendo necessário uma valorização deste. Lélia foi uma das primeiras intelectuais/ativistas brasileiras a questionar a categoria mulher como insuficiente para se pensar todas as mulheres e confrontar o movimento feminista e os movimentos negros, os quais ela ajudou a construir, por segregarem a mulher negra, seja por ser mulher ou por ser negra.

Com Conceição Evaristo fui apresentado a um “fantástico mundo novo”, em que coexistem vivência, imaginação, memória e história. Pela sua escrita fui questionado sobre a possibilidade de utilizar o afeto como uma tecnologia de ensino, assim como vem sendo feito ancestralmente pelo povo negro. A sua “escrevivência” questiona a epistemologia ocidental binária, que afirma a neutralidade como virtude acadêmica, e abre um mar de possibilidades para se reinventar o conhecimento histórico escolar. Ler a sua obra e conhecer a sua trajetória é adentrar em “Áfricas”, é aprender sobre as diversas sociabilidades, religiosidades e afetuosidades existentes naquele continente.

Foi na sombra desses referenciais que a indignação foi tornando-se inteligível, e eu comecei a observar o ambiente escolar e a sociedade com um olhar interseccional, passando a me perguntar, “e para as mulheres pretas? Será que para elas também é assim?” Percebendo nas expressões, músicas, imagens, e em aspectos cotidianos a profundidade do racismo e do colonialismo nas diversas áreas da vida.

Segundo o atlas da violência⁵ houve um crescimento dos homicídios femininos em 2017, com média de 13 assassinatos por dia. Somando-se um total de 4.936 mulheres mortas, o maior número desde 2007. Ao colocar o recorte racial nesses números, observa-se o racismo agindo como fator de mortalidade. Entre os anos de 2007 e 2017 a violência contra a mulher negra cresceu 29,9%, enquanto das mulheres não negras cresceu 4,5%, ainda segundo a instituição, 66% das mulheres assassinadas em 2017 eram negras, o que indica como o racismo somado ao sexismo são causadores de mortes, e tem ocasionado um genocídio das mulheres negras.

A diferença de mais de 25% da quantidade de mortos em relação as mulheres negras e não negras não é aleatória, assim como não são os demais dados sobre a população negra nesse país. Essa necropolítica⁶ é organizada e alicerçada no processo escravista que perdurou mais de 300 anos, onde seres humanos foram tratados como objetos pela sua cor, tendo sua cultura, conhecimento e história exterminados, entretanto, após o fim da legalidade da escravização esse projeto continuou, mas utilizando-se de outros mecanismos para manter o poder de um grupo herdeiro dos escravizadores, onde moveram os sistemas econômicos, judiciário, político e ideológico para tal. E é neste último que a educação é utilizada.

O racismo como um sistema estrutural que rege e condiciona diversos sistemas sociais, necessita de um aparelho que o viabilize, que não o “torne agressivo”, palatável, para tal, a educação foi o principal instrumento utilizado para naturalizar as mortes, prisões e subempregos de pessoas negras. Abdias Nascimento (2017) denominou de genocídio cultural essa prática de embranquecimento institucional da cultura e história brasileira, onde foi utilizado principalmente da falácia da democracia racial para produzir uma aculturação ou assimilação da cultura da população negra.

A escola e o ensino de história contribuíram para que essa ideologia se concretizasse na mentalidade social, tratando a diferença como um fator dediscriminação e contando uma única história, a versão europeia, do que seria a história do Brasil. Para o pensador decolonial Ramón Grosfoguel (GROSFOGUEL, 2016)

⁵ Apesar dos dados serem de 2017 o material foi produzido em 2019. Dados retirados de: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em 12 jan. 2020.

⁶ Conceito produzido pelo sociólogo Achille Mbembe em que o estado de exceção é utilizado como norma para matar, estabelecendo uma relação entre política e terror. Para mais ver: MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N- 1, 2018.

epistemicídio e genocídio são estruturas modernas inseparáveis, ou seja, para que um grupo inteiro seja morto é necessário que antes, sua religiosidade seja condenada, sua língua desvalorizada e seus corpos marginalizados. Somente desta maneira, quando tal grupo for assassinado o restante da população naturalizará e justificará suas mortes, essa lógica remonta a experiência moderna colonial realizada nas Américas.

Toda vez que o continente africano é visto como um país, quando não se conta a história dos reis e povos do Congo, do império do Mali ou das riquezas e abundância de recursos e conquistas do império de Gana, quando pessoas negras são tratadas como escravos e quando as mulheres negras são invisibilizadas e quando representadas, objetificadas, é isso que está acontecendo. A ideologia racista e sexista está sendo confirmada, e a escola e o ensino de história estão sendo instrumentos para a morte de mulheres negras.

É necessário pensar outros conhecimentos a partir de outras cosmogonias, outras geografias da razão e do saber (RIBEIRO, 2017). Onde estão os saberes das mulheres dos terreiros, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres dos movimentos sociais? Das palmarinas, das quitandeiras, das mulheres negociantes, que juntaram bens e se locomoveram socialmente, e as amas de leite? Para que esses conhecimentos alcancem as aulas de história é necessário realizar uma descolonização, das mentes e das formas de ver, questionando o saber eurocêntrico e apontando para outras possibilidades de ser no mundo.

Diante disso, surge o questionamento, como? Como utilizar a escola e o ensino de história para desconstruir essa mentalidade racista e sexista que tem naturalizado e contribuído para a violência contra as mulheres negras? O presente trabalho surge como uma tentativa de responder essa pergunta.

A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA) da cidade de Paragominas, com a turma de Informática do segundo ano do ensino médio, no ano de 2018, e tem como objetivo, construir uma narrativa do ensino da história do Brasil a luz da trajetória de cinco mulheres negras, mobilizando suas experiências e peculiaridades para entender o contexto colonial, e apresentar a metodologia e as ideias na qual se fundamentam essa experiência de produção. Tendo o sistema web “Mulheres Negras No Ensino de História” como fruto das atividades realizadas, material produzido no próprio IFPA devido a existência de um ensino integral

onde o educando tem acesso a diversas áreas do conhecimento. O professor de informática Rafael Gomes Souza e o aluno Iran Adrian Batista Medeiros construíram o sistema que objetiva ser um instrumento para o ensino de história antirracista e plural e um amplificador das histórias de mulheres negras (acesso em: mulheresnegrasnoensino.tk).

O primeiro capítulo, denominado “Por uma outra História: O ensino de História e as Mulheres Negras”, além da análise do processo histórico da disciplina de história e a sua influência na construção da identidade coletiva do país, foi apresentado e debatido os elementos teóricos necessários para se construir uma outra história, que valorize o ponto de vista das mulheres negras, a saber, a descolonização do conhecimento, a didática da história, e a construção do conhecimento histórico escolar. Elementos que me possibilitaram pensar fora da lógica eurocêntrica, para então poder vislumbrar as mulheres negras na contemporaneidade e no passado colonial.

O segundo capítulo, denomina-se “Caminhos para um Ensino de História Marginal” e tem como objetivo debater os caminhos percorridos para a realização da pesquisa que culminou com a produção do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História”. Neste, foi discutido o uso das categorias de análises nas trajetórias das cinco mulheres negras protagonistas, relacionando-os as experiências do ambiente escolar, tais como gênero e a micro história, ou seja, a teoria foi relacionada aos aspectos práticos do cotidiano escolar. O lócus da pesquisa, as experiências na instituição e alguns resultados também foram debatidos neste momento.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram a aula oficina (BARCA, 2004) e a etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995), na primeira, a sala de aula tornou-se um lugar de pesquisa, onde o docente tem a responsabilidade de organizar os materiais, instigar através dos questionamentos e direcionar os alunos a mobilização das fontes, esses por sua vez tornam-se ativos na produção do conhecimento histórico escolar. A etnografia, é a prática da observação do ambiente escolar, afim de perceber as minúcias cotidianas que movem os alunos, possibilitando mudanças conforme as atividades eram realizadas. A partir desses elementos foi possível apreender a significação da atividade na vida dos discentes, sendo a apropriação das personagens pelos alunos como elementos simbólicos para a positivação da negritude um dos principais frutos percebidos, além da complexificação do ser mulher e da visão crítica sobre a feminilidade.

O capítulo três, por sua vez, denomina-se “O Desenvolvimento do Sistema Web Mulheres Negras no Ensino de História”, neste foi apresentado as inspirações e motivações para se produzir o sistema web, suas funcionalidades, objetivos e possibilidades para o ensino de história também foram discutidos. Em seguida, o conceito de tecnologia foi problematizado, apontando elementos para potencializar o uso da ferramenta. Na última parte, os lugares e particularidades de cada personagem foi destacado como possibilidades para o ensino, sendo apresentado as suas biografias e apontado formas e debates possíveis para serem realizados em sala de aula.

Cinco personagens foram escolhidas para serem as lentes que apresentariam o mundo colonial aos discentes, são elas, Dandara, Chica da Silva, Luiza Mahin, Mônica e Maria Firmina dos Reis, os seus nomes foram escolhidos tendo como critério: a existência de fontes que narrassem de algum modo as suas trajetórias, vivência no período colonial e uma representação de diferentes lugares daquela sociedade. Cada uma das mulheres biografadas conta a história de um lugar, o que possibilita enxergar diversos ambientes do contexto estudado.

Conhecer trajetórias de mulheres negras de um modo não estereotipado na educação básica, é dar subsídio para que adolescentes negras (os) construam suas identidades e suas percepções sobre a negritude de modo positivo, a partir de imagens que não reforcem a supremacia branca, que não os façam perpetuar o auto-ódio, enxergando a si e a sociedade que os cercam pela perspectiva histórica que revela o valor e luta da população negra. Pois, se teve escravidão, também teve Dandara, quilombos e mocambos lutando pela liberdade, se a educação foi impossibilitada a população negra, teve Maria Firmina dos Reis criticando a escravidão pela sua tinta, se teve sujeição e subordinação limitantes, existiram “Luizas”, “Mônicas” e “Franciscas”, mulheres que conquistaram e ressignificaram a sua liberdade. Para cada ação de violência e de desumanização houve inúmeras tecnologias inventadas e reinventadas para manter a dignidade e a beleza da população negra. Este trabalho pretende visibilizar essas trajetórias.

CAPÍTULO 1
POR UMA OUTRA HISTÓRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES
NEGRAS

Nas últimas décadas, seguindo o movimento democrático do pós-ditadura militar, muitos trabalhos têm apontado para a necessidade de um ensino de história multicultural e antirracista. A lei de diretrizes básicas da educação com os temas transversais, a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 são alguns instrumentos legais criados nesse contexto que normatizaram tal movimento, entretanto, apesar dos avanços, ainda se percebe um silêncio sobre as mulheres negras nos currículos escolares, nos livros didáticos, e nas práticas educativas. Esse problema aponta para a necessidade de se repensar a epistemologia, o currículo e as ferramentas metodológicas que possibilitem perceber as múltiplas dimensões do sujeito, no caso da mulher negra, gênero, raça e classe devem ser analisados paralelamente, só assim elas poderão ser percebidas enquanto seres humanos e protagonistas das suas histórias e da história.

As imagens e histórias contadas são fundamentais para pensar o presente e imaginar o futuro, toda criança ao sonhar e idealizar as suas realizações pauta-se nas imagens existentes sobre os seus pares e em exemplos de sucesso. Um passado construído a partir de uma hegemonia cultural branca, onde as pessoas negras não enxergam a si como belos, criadores de cultura e com status social, vai gerar o que Neuza Santos (SOUZA, 1983) chama de ideologia do corpo, a tentativa de mutilação do corpo e da cor negra por terceiros e pelo próprio sujeito negro, enxergando-se sempre como o outro. Nesse sentido, produzir uma outra história é fundamental para gerar um novo paradigma nos modos de enxergar a pessoa negra, reconfigurando o passado para um posicionamento no presente e uma reimaginação do futuro.

A formação histórica do Brasil, dentro da ideologia colonial, a escravidão e o sexismo, foram os principais responsáveis pela invisibilidade dos negros e das mulheres negras na sociedade e no ensino de história, neste capítulo se debaterá essa construção histórica, tendo como foco a história ensinada e os caminhos possíveis para se produzir um conhecimento histórico a partir de mulheres negras, como a Didática da história e o conhecimento histórico escolar.

1.1. DE QUE HISTÓRIA ESTAMOS FALANDO?

A formação da nação brasileira construiu-se a partir de um longo e doloroso processo que tiveram como alicerces o racismo, o sexismo, o genocídio e epistemicídio de todos os grupos não europeus, indígenas, africanos (as) e mulheres foram exterminados, e com eles suas culturas e conhecimentos. As mulheres negras em particular, foram as principais afetadas por essa formação desigual, ocupando espaços subalternizados e perpetuando a herança de dominação colonial mesmo após a colonização, a chamada colonialidade do poder⁷ (QUIJANO, 2005), sendo o silenciamento um desses fatores.

Esse silêncio histórico a respeito da mulher negra se materializa no ambiente escolar e no ensino de história, sendo ambos reprodutores de uma lógica de discriminação, Muller e Santos (2014) afirmam que a escola nas suas diversas relações desenvolvidas termina por reproduzir uma exaltação da branquitude, invisibilizando os demais valores e culturas. Apesar da publicação da lei 10.639/03, fruto da intensa luta dos movimentos negros, que torna obrigatória o ensino de história africana e cultura afro-brasileira no ensino básico, que gerou inúmeros benefícios, a mulher negra continua sendo tratada de forma indigna nos currículos, livros didáticos e no cotidiano escolar.

O binômio racismo/sexismo como um sistema estrutural que rege e condiciona os sistemas econômico, judiciário, político e ideológico necessita de um aparelho que o viabilize, que não o torne agressivo e que alcance o subjetivo, para tal, a educação foi o principal instrumento utilizado para naturalizar as mortes, prisões e subempregos de pessoas negras. Abdias Nascimento denominou de genocídio cultural essa prática de embranquecimento institucional da cultura e história brasileira, onde foi utilizado principalmente da falácia da democracia racial⁸ para produzir uma aculturação ou assimilação da cultura negra. Ele afirma: (NASCIMENTO, 2017, p. 113)

⁷ A colonialidade do poder é um conceito produzido por Anibal Quijano, que considera que o colonialismo moderno não terminou com as independências das colônias, existindo na contemporaneidade e sendo a base do domínio do sistema-mundo capitalista moderno. Grosfoguel (2008, p. 126) explica, “a expressão colonialidade do poder designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais”. Esse conceito é fundamental para a proposta decolonial do grupo modernidade/colonialidade.

⁸ Conceito popularizado a partir da obra “Casa grande & Senzala” de Gilberto Freire, que se enraizou na visão que se tem sobre o Brasil, perpetuando a ideia de que não existiu desigualdade racial no país. Para uma análise crítica ver: <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-mito-ou-realidade/>.

O sistema educacional funciona como um aparelho de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário, o elenco das matérias ensinadas, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa e mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características de seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando a uma referência ao africano ou ao negro é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra.

O sistema educacional forneceu uma gama de ideias racionais e científicas⁹, (pelo menos assim entendidas naquele momento) que naturalizaram e legitimaram o racismo, utilizando a biologia e a diferença genética em um momento e a antropologia e as diferenças culturais em outro, desse modo o racismo passou a moldar também o inconsciente, formando subjetividades. Segundo Silvio Almeida, “[...] o racismo enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2019, p. 63). Sendo assim, as mortes de mulheres negras e toda desigualdade social existente no país precisa ser pensada a luz da escravização e do racismo histórico, inclusive a formação cidadã proposta pela escola não pode fugir dessa temática.

A escola e o ensino de história contribuíram para que essa ideologia se concretizasse na mentalidade social, tratando a diferença como um fator de discriminação e contando uma única história, a versão europeia, do que seria a história do Brasil. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838) foi o principal propagador dessa narrativa que se enraizou na mentalidade nacional. A história escrita pelo IHGB seria divulgadora em larga medida: (MATTOS, 1998, p.32).

⁹O racismo científico inicia-se no século XIX sendo o Brasil um importante difusor dessas ideias, com diversos teóricos e universidades apoiando e disseminando essa teoria, que foi utilizada como política pública neste mesmo século. Para mais, ler: SCHWARCZ, M. Lilia. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo, Companhia das letras, 1993.

“[...] de uma história do Brasil que cumpriria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das Nações Civilizadas, permitindo assim a construção de uma identidade”.

O país passava no início do século XIX por um momento em que era necessário ter unidade e identidade. José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 1990) argumenta que em momentos de mudança política, social e de redefinição de identidades coletivas, a manipulação do imaginário social é de elementar importância, para isso a história foi fundamental para redefinir a identidade nacional, principalmente porque nesse contexto esta passa a ser vista como ciência, por utilizar métodos rigorosos para a sua aplicação, percebida como aquela que conduz ao progresso, a mestra da vida.

Carl Friedrich Philipp Von Martius e Adolf de Varnhagem foram nomes importantes na escrita da história do Brasil no período imperial, apesar de algumas divergências, ambos consideravam o encontro das três raças como fundamentais para formar a nação brasileira, dentre essas, a raça branca seria a responsável por miscigenar e “naturalmente civilizar” a nação. Esse pensamento não era apenas de Martius e Varnhagem, mas estava em consonância com os debates científicos da época (final do XIX e início do XX), segundo Lilia Moritz Schwarcz (SCHWARCZ, 1993) essa mentalidade era tanto interna quanto externa, “o país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição”. A autora cita diversos naturalistas que assim como Martius, enxergavam o Brasil como uma nação miscigenada e conseqüentemente atrasada, que tinha no branqueamento a solução. O europeu branco, seria o responsável pelo recuo da “barbárie”, o que ocorreria conjuntamente com a educação da classe dirigente, a “boa sociedade”.

A história era utilizada para legitimar os Estados Nações, pois ao realizar as genealogias de tais estados, ela justificava a sua presença e necessidade. Tal mentalidade também era manifesta no ensino, segundo Mattos (MATTOS, 1998) o Brasil era visto dentro da trajetória ou da genealogia das Nações “civilizadas”. Essa história mutilada e mutiladora, não se resumiu ao século XIX, em todo o século XX, de maneiras diferentes, o ensino de história foi utilizado para “civilizar” a nação e criar uma identidade nacional, gerando silêncios e apagamentos de povos inteiros. Neste momento a

educação e o ensino de história eram largamente utilizados para gerar uma unidade nacional, uma integridade territorial, administrativa e cultural do Brasil. Segundo Kátia Abud as várias etapas da educação como a elaboração dos conteúdos, o trabalho pedagógico e a metodologia, durante o governo Vargas: (ABUD, 1998, p. 4).

“[...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da democracia racial, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira”.

A historiadora ainda vai afirmar que valorizava-se nos manuais de ensino o avanço português na conquista do território indígena, com o objetivo de criar um sentimento nacional que facilitaria o projeto centralizador de Vargas. Tal concepção utilitarista da história como disciplina escolar servia à formação do cidadão ideal para o estado e para isso ocorrer vinculava-se a história do Brasil às civilizações europeias, silenciando desta feita a trajetória anterior à chegada destes.

O homem e a mulher negra eram vistos como elementos que degeneravam a pureza das raças, logo deviam ser afastados do imaginário de construção da sociedade brasileira, ou quando isso não era possível, misturado à raça branca para o “bem” da sociedade, causando o efeito chamado de branqueamento. Kátia Abud considera que: (ABUD, 1998, p. 6).

Ao outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto de Etnografia/Antropologia. Ele sempre era tratado como mercadoria, produto de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação.

Um livro que inspirou diversos manuais de ensino, considerado obra de referência para se pensar o país, tendo sua primeira edição em 1943 e a última em 1964 é “A cultura Brasileira¹⁰” de Fernando de Azevedo (AZEVEDO, 1964), neste, Azevedo procura construir uma síntese da cultura brasileira aos moldes eurocêntricos, buscando dar uma justificativa a proposta política do Estado Novo. Em tal obra, o negro é considerado como aquele responsável pelo avanço econômico da nação, sendo os braços e a força de trabalho, porém sem capacidade intelectual, criativa e formativa, levando o país a incivilidade, devido a sua suposta inferioridade racial.

Mesmo nas reformas educacionais de Francisco Gomes de 1931 e de Gustavo Capanema de 1942, onde a história do Brasil passou a ter mais espaço e autonomia, este ensino estava vinculado diretamente a história universal europeia, relacionando a difusão da história do Brasil aos marcos europeus. A história universal passa ser a imagem e semelhança da Europa, conforme aponta Guimarães (GUIMARÃES, 2003). Tal sujeição tinha como objetivo “colocar o Brasil na história”, para isso, segundo Marc Ferro, era necessário se subordinar aos valores eurocêntricos que definiam a civilização, estes eram: “a unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública e democracia”. (FERRO, 1989, p. 24).

Já nas décadas de 60 e 70 a influência americana dava o tom dos debates educacionais, concretizando um modelo de ensino e de gestão centralizador, tornando o professor apenas um executor e o aluno um receptáculo. Nesse momento, o ensino de história foi transformado na disciplina de estudos sociais diluindo a sua especificidade e sua criticidade.

Percebe-se que a trajetória da história como disciplina escolar desde os meados do século XIX até o final da ditadura militar, com a criação da constituição cidadã de 1988, está encharcada da lógica eurocêntrica, da necessidade de vincular o Brasil a Europa a fim de “civilizá-lo”. Essa lógica eurocêntrica e colonizadora chamada por Boa Ventura (SANTOS, 2009) de razão indolente, gerou ausência e silêncios sentidos até hoje.

Toda essa trajetória influenciou fortemente na construção da consciência popular sobre a identidade nacional, sendo a concepção de uma cultura uniforme uma das

¹⁰ Para uma leitura crítica sobre tal obra ler: XAVIER, Libânea, Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100005>. Acesso em: 24 de março de 2020.

representações mais comuns da identidade brasileira, onde negro, indígena e europeu tem papéis pré-definidos nesse processo, sendo a convivência “harmônica” entre as três “raças” responsáveis pelas características do país. Essa história foi chamada por Joel Rufino de a “crônica patriótica da vitória dos europeus sobre os povos americanos e africanos” (SANTOS, 2016, p. 23), uma história localizada, dos “vencedores” tratada como universal.

Historicamente, como debatido acima, a escola e o ensino de história foram utilizados como instrumentos de legitimação dos interesses de diversos segmentos governamentais, privilegiando uma visão e uma epistemologia eurocêntrica e colonialista da formação do país e na produção e divulgação do conhecimento histórico, que segundo Selva Guimarães, (FONSECA, 2003) propiciou um ensino de história excludente e teleológica, com uma visão de mundo eurocêntrica, perspectiva essa que tem sido alimentada não só nos materiais produzidos, mas também nas formas e tratamentos dado aos sujeitos subalternizados. Esta história hegemonicamente branca, criou e perpetuou uma imagem sobre a população negra, que tem alimentado violências psíquicas, físicas e simbólicas contra a população negra, que têm resistido apesar das violências. Visibilizar suas histórias é restituir humanidades, é dar novo fôlego a civilização.

O racismo combinado com a violência de gênero tem gerado diversas formas de mortes ao longo da história do Brasil, inclusive sendo fortalecido dentro das escolas. Segundo Nilma Gomes, (GOMES, 2006) a escola como instituição social de transmissão do conhecimento e da cultura, tem se revelado nesse processo como difusora de representações negativas sobre o negro de diversas maneiras. Tanto o racismo direto, mas principalmente suas formas veladas, relacionadas ao padrão criado com base nos mais de trezentos anos de escravidão, como o conceito de beleza, palavras racistas, como neguinho/a, macaco, e a história da população negra vinculada a escravidão e a outros aspectos estereotipados. Porém, nesse mesmo espaço estas representações e preconceitos podem ser desconstruídos e problematizados.

Djamila Ribeiro (RIBEIRO, 2018) em um relato em primeira pessoa, narra a sua trajetória enquanto mulher negra, estudante do ensino básico, tendo que enfrentar o racismo e o sexismo cotidiano. A esta foi imposto, o que ela denomina de a máscara do silêncio, uma das consequências do racismo, causando incompreensão de si, vergonha, inadequação e baixa autoestima, dando um exemplo prático de como o racismo

conjugado com o sexismo desumaniza. A história de Djamila é a história de muitas outras meninas negras que enfrentam diariamente episódios de racismo, que causam dores irreparáveis em muitos casos, daí a urgência de se pensar no papel da escola nesse processo. Grande parte dos episódios violentos de racismo narrado pela intelectual são passados na escola, a qual reforçou em muitos momentos a “náusea”, a sensação de mal-estar, por ser esta o que é, uma mulher negra. Inclusive sendo as aulas de história mais um lugar, onde essa violência era reforçada.

Em uma pesquisa que relaciona educação, gênero e raça Nilma Lino Gomes (GOMES, 1996), ressalta a intrínseca relação entre teorias raciais, o imaginário social e a prática escolar, mostrando como, inclusive educadores, perpassam estereótipos racistas e sexistas, contribuindo para a perpetuação desses no meio social. Mistura e Caimi (MISTURA & CAIMI, 2015) constataram após uma pesquisa sobre as figuras femininas e as suas representações nos livros didáticos de 1910 a 2010, que em quantidade (das onze obras analisadas em apenas duas aparecem mulheres negras) as mulheres negras são praticamente inexistentes e quando aparecem são representadas como escravas ou em serviços domésticos. Levando em consideração a grande influência e as diversas dimensões do livro didático¹¹ conjectura-se a gravidade de tal situação para a formação dos educandos enquanto sujeitos e cidadãos. Racismo e sexismo estão presentes na escola e precisam ser problematizados e questionados.

No meu ambiente de pesquisa o livro didático adotado foi o “Novo olhar” do PNLD 2015-2017, da editora FTD. No que tange a história do Brasil até o início da república, momento histórico no qual foi realizado a pesquisa, pôde-se perceber que grande parte do conteúdo que envolvia pessoas negras está relacionado a escravidão e dentro do contexto econômico. A mulher negra aparece em dois momentos, o primeiro em uma seção extra denominada o sujeito na história¹², neste a biografia da rainha Niznga é narrada, sem realizar nenhuma relação com o contexto histórico abordado ou alguma redução de escalas. No segundo momento, a uma referência sobre as mulheres na sociedade colonial, trabalhando o tema a partir de uma aquarela do século XIX, neste os

¹¹ Sobre as diversas funções do livro didático e a sua importância para a formação ver: CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, set./dez. 2004.

¹² O principal objetivo desta seção, segundo os autores, é mostrar que além dos agentes coletivos, existem pessoas individuais que participam ativamente do processo histórico. PELLEGRINI, Marcos César. DIAS, Adriana, Machado. GRINBERG, Keila. São Paulo: FTD, 2013.

autores buscam dá uma outra visão sobre as mulheres no período colonial, todavia sem realizar um debate interseccional e estrutural.

Para além de fazer uma crítica aos livros didáticos, o que não é objetivo deste trabalho, é significativo perceber que a proposta do livro didático é outra, de passar uma visão geral sobre os contexto e temas. Para se pensar o ensino de história a partir de sujeitos subalternizados, como as mulheres negras, é necessário a existência de materiais e projetos paradidáticos que auxiliem nas discussões e que encaminhem debates, além de uma formação em uma perspectiva decolonial.

A falta dessas personagens como protagonistas no ensino de história tem sido questionada por alguns setores da sociedade. No ano de dois mil e dezenove, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira teve como tema do seu samba enredo “História pra ninar gente grande”, o qual questionou o silêncio da “história oficial” sobre personagens atingidos (as) pelas intersecções de raça, gênero e classe. Segue a canção:

Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra. Brasil, meu dengo a Mangueira chegou, com versos que o livro apagou, desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado, mulheres, tamoios, mulatos eu quero um país que não está no retrato. Brasil, o teu nome é Dandara e a tua cara é de cariri. Não veio do céu, nem das mãos de Isabel. A liberdade é um dragão no mar de Aracati. Salve os caboclos de julho, quem foi de aço nos anos de chumbo, Brasil, chegou a vez, de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.

Em um exemplo de história pública, a escola de samba interroga o silêncio dos livros e elenca diversos personagens que tiveram grande importância para a construção do país, os quais pouco são lembrados nas aulas de história. Da mesma maneira, o projeto “As mina na história¹³” questiona o silêncio da escola e principalmente do ensino de história sobre as mulheres. Esse se iniciou após a então estudante do ensino médio, Sigrid Bia Varanis, deparar-se com uma personagem mulher fora do espaço escolar e perceber que ela

¹³ Iniciado no Facebook, o projeto tem como objetivo recuperar a memória de mulheres que transformaram o Brasil e o mundo. Disponível em: <https://asminanahistoria.wordpress.com/sobre-nos/>. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

conhecia pouquíssimas personagens femininas que tinham contribuído para a construção do país e do mundo. Ambos exemplos apontam para a necessidade de uma educação e de um ensino de história antirracista e antissexista que valorize as diversas contribuições para formação do Brasil.

Toda vez que o continente africano é visto como um país, quando não se conta a história dos reis e povos do Congo, do império do Mali ou das riquezas e abundância de recursos e conquistas do império de Gana, quando as mulheres negras são invisibilizadas e tem lugares subalternos nos livros didáticos, é isso que está acontecendo. A ideologia racista e sexista está sendo confirmada e a escola e o ensino de história estão sendo utilizados a serviço desta ideologia que tem dizimado vidas e conhecimentos de pessoas negras.

1.2. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO

[...] as ferramentas do opressor não vão derrubar a casa grande

(Audre Lorde)

Quando uso a expressão “descolonizando o conhecimento”, me refiro a uma nova forma e lógica de se pensar o currículo e o ensino de história, que tem sido proposto a bastante tempo pelo feminismo negro¹⁴, um conhecimento que leve em consideração as opressões de gênero, raça e classe, valorize os diversos saberes, inclusive a vivência, e tenha a liberdade como paradigma. Para tanto, não basta a revitalização de prédios e de novas metodologias, não haverá mudanças se os pressupostos do fazer científico não forem alterados, a lógica da racionalidade técnica e o seu modo de produzir conhecimento precisam ser questionados para que se tenha um ensino de história que valorize a vida de mulheres negras. E isso envolve ampliar, principalmente, o sujeito produtor desse conhecimento, esclarecer as motivações da pesquisa e valorizar as subjetividades e outros tipos de conhecimentos existentes, aspectos que foram excluídos do método científico ocidental.

Essa racionalidade tornou-se o único modo aceitável de produção do conhecimento, constituindo-se em um modelo de ciência branco e eurocêntrico. Sendo pensado a partir da ideologia colonial, este método cria identidades e exclui todos aqueles que não fazem parte das características determinadas pelo grupo, legitimando e naturalizando a submissão dos corpos colonizados, pois estes a partir deste saber, o eurocentrismo¹⁵, são inferiores, sem história, sendo utilizados como meras mercadorias para gerar lucro e morrer se assim for necessário.

¹⁴ Diversas intelectuais/militantes do feminismo negro têm feito reflexões sobre a necessidade de se pensar um novo formato de conhecimento, Sojourner Truth, Lélia Gonzáles, Angela Davis, bell hooks, Sueli Carneiro, Audre Lorde e Luiza Bairros são alguns nomes que contribuíram e estão contribuindo para essa construção. Para mais informações ler: HOOKS, Bell. E eu não sou uma mulher? Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. RIBEIRO, Djamilá. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

¹⁵ É pensado aqui tendo como referência o pensamento do grupo decolonial modernidade/colonialidade e especialmente o pensamento de Anibal Quijano (2005) que considera o eurocentrismo a elaboração intelectual da modernidade, tendo como propósito a criação e invenção do outro nos seus moldes.

Lélia González (GONZÁLEZ, 1984) é uma das teóricas que criticou duramente o padrão eurocêntrico de conhecimento, questionando os lugares impostos aos negros e principalmente as mulheres negras, que eram vistas somente dentro dos estereótipos sexistas/racistas colonialista, sendo imposto a elas os lugares/papéis de mulata, doméstica e mãe preta. Lélia teve uma importante função dentro dos movimentos sociais em favor das mulheres pretas, que passavam por uma automutilação para se encaixar dentro dos movimentos, ela criticou duramente o movimento negro pelo machismo interno e o movimento feminista pelo seu racismo, ambos tinham dificuldade de diálogo com tais aspectos.

Ela ainda afirmava que a hierarquização dos saberes era resultado da classificação racial realizada no Brasil, ou seja, as relações de poder hierárquicas baseadas em uma concepção racializada e sexista de sociedade, fundamentam o privilégio epistemológico, sendo esse modelo insuficiente para pensar a educação, as mulheres negras e indígenas, por isso a importância de sua voz ter produzido um novo padrão, seja da língua, o pretuguês, ou de um modo de pensar que valorizasse as peculiaridades do continente africano no Brasil, o que ela denominou de América. Isto é, os lugares petrificados das mulheres negras são resultado de um modelo de ciência eurocêntrico, visto como um padrão universal que inviabiliza outras lógicas de saberes, gerando invisibilização, desumanização de corpos, conhecimentos e experiências.

Segundo Linda Alcoff (ALCOFF, 2016), a ideia que uma epistemologia universal “possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais” (ALCOFF, 2016, p. 135) é impensável, pois todo conhecimento precisa ser produzido tendo como referência o seu lugar. A filósofa panamenha critica duramente a forma de fazer ciência do ocidente, a qual permite apenas que um determinado grupo a produza, sendo este homem, heterossexual, europeu e branco, produzindo uma ciência neutra, universalista, objetiva e individual que cria identidades, tendo dessa forma o controle da verdade e dos corpos. Indo além da crítica a autora propõe uma reconstrução, que seria uma ciência produzida coletivamente que respeite o contexto e a identidade do sujeito que a produz, tendo justificativa e posição política bem firmadas, desta forma os diferentes sujeitos teriam suas experiências levadas em consideração, fazendo uma ciência crítica e ética, possibilitando um novo jeito de ser no mundo.

Neste sentido Donna Haraway (HARAWAY, 1995) faz uma importante apreciação ao que ela denomina de “doutrina ideológica do método científico”, que seria um caminho

para se obter poder. O conhecimento produzido por um único grupo tido como neutro e objetivo é na verdade ideológico e detém controle social. A autora acredita que é necessário se localizar os saberes, o que possibilita perceber as limitações, justificativas, objetivos e falhas, além de se valorizar as diferentes experiências, tais como o corpo, o sentido e a razão. A autora reposiciona a ideia da objetividade apontando para uma objetividade que valorize as diversas experiências do cientista e seu contexto, no caso da mulher negra, a sua vivência, corporeidade e as histórias orais contadas, tais aspectos enriquecem a produção e apontam para um lugar inexplorado, ou melhor dizendo, subalternizado e desvalorizado.

Todo conhecimento é parcial, e mesmo o conhecimento produzido a partir da tecnologia é direcionado. A localização de saberes torna o conhecimento socialmente responsável, pois desta forma ele pode ser criticado sem se esconder atrás da neutralidade e universalidade. Com essa valorização dos diferentes saberes, as experiências e as distintas geografias passam a ser um lugar privilegiado de produção do conhecimento. Destarte aqueles sujeitos antes renegados passam a ocupar um espaço importante para a construção de novos conhecimentos, dentre esses as mulheres negras ocupam importante lugar pela sua condição híbrida (BHABHA, 1998).

O conhecimento escolar não fica fora dessa lógica, Queiroz e Nadai (QUEIROZ, 2012, NADAI, 1993) têm apontado que essa racionalidade técnica, cujas raízes estão afincadas no positivismo, é uma das responsáveis pelo modo de se pensar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, sendo este dicotômico, passivo e definitivo. Tornando a sala de aula um lugar de repetição do conteúdo produzido em ambiente externo por especialistas, sendo professor e alunos sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem. Constatar essa realidade e problematizá-la é o primeiro passo em direção a um ensino emancipatório e transformador.

Para que ocorra uma mudança é necessária uma descolonização epistemológica, como afirma Mignolo (MIGNOLO, 2003), que outras perspectivas sejam abordadas a partir de outros lugares, pensar através de outra lógica, não apenas uma mudança de conteúdo ou meramente metodológica, mas de olhar, uma ciência produzida a partir de uma perspectiva decolonial. Em outros termos, para produzir um conhecimento por e sobre pessoas subalternizadas é necessário realizar uma desobediência epistêmica, repensar não só o teor, mas as perguntas que iniciam a própria pesquisa.

Para isso, outras histórias precisam ser contadas, como diz Chinua Achebe citando um antigo provérbio africano “até que os leões não aprendam a produzir seus próprios historiadores, a história de caça continuará glorificando o caçador”, quando apenas um grupo conta a sua versão dos fatos, os outros desaparecem ou transformam-se em versões caricatas. As histórias têm poder.

Um importante aliado nesse sentido é a área de pesquisa da história vista de baixo, que desde a década de 1960 vem produzindo trabalhos que tem como protagonistas pessoas e grupos que anteriormente ficavam a margem da história, as chamadas pessoas “comuns”, tornando possível resgatar personagens, contextos e visões de mundo antes não valorizados, nos dizeres de Jim Sharpe, “explorar a história, do ponto de vista do soldado raso e não do grande comandante” (SHARPE, apud BURKE, 1992 p. 40). Tal corrente, que tem como principais nomes Emmanuel Le Roy Ladurie, Natalie Davis, Ginzburg e Edward Thompson, faz parte do contexto da “nova história” proposta pela escola dos *Annales*¹⁶, e tem como principais diferenciais, as fontes utilizadas, o recorte proposto e sobretudo, o questionamento inicial.

Jim Sharpe cita três vantagens desta área de pesquisa, a possibilidade de “servir como um corretivo para a história da elite” (SHARPE, apud BURKE, 1992), ou seja, de visibilizar sujeitos historicamente excluídos, de possibilitar uma síntese mais rica da compreensão histórica, já que uma das ferramentas metodológicas desta é a descrição densa, e por último, permitir dar um sentido de identidade aqueles sujeitos que não se vem pertencentes aquelas identidades estruturadas pelos monarcas e “grandes nomes”. Esta área de pesquisa, apesar de não contribuir diretamente com as peculiares do ensino, aponta caminhos importantes, ajudando a perceber personagens, histórias e contextos invisibilizados.

As histórias são constituídas de relações de poder, o sujeito que narra e escreve pode estigmatizar e apagar a história de grupos inteiros ou glorificar e aclamar outros, não existe neutralidade na escrita da história, como disse Francois Furet “a história não é nunca inocente” (FURRET, 1990, p.123). Quem narra define, estabelece padrões, medidas e necessariamente coloca a margem e exclui. Tal construção é chamada por Certeau

¹⁶ Movimento liderado por historiadores franceses que teve como marco inicial a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, tendo como principais nomes Lucien Febvre e Marc Bloch. Para mais ver: BURKE, Peter. A escrita da História. São Paulo: editora da Universidade estadual paulista, 1992. BURKE, Peter. A escola dos *Annales* (1929-1989). A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

(CERTEAU, 1982) de escrita colonizadora, o autor argumenta que a escrita da história não é neutra, muito pelo contrário ela serve para cumprir propósitos do grupo que a domina, no caso da relação da América com a Europa o objetivo da escrita era contribuir para a colonização, “uma colonização do corpo pelo discurso do poder”. A América seria o livro em branco no qual a Europa escreveria a partir do seu ponto de vista, esta (Europa) afirmava quem ela (América) era e moldaria quem deveria ser.

Segundo Bernadino Costa e Ramón Grosfoguel (COSTA, GROSGOQUEL, 2016) a modernidade foi forjada no colonialismo, pois foi o trabalho escravo, a destruição colonial e o binômio racismo/sexismo, que fizeram com que a Europa tivesse “o avanço” o “progresso” e a “civilização”. Os autores argumentam que “o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade”. A escrita colonizadora, também chamada de eurocentrismo ou ocidentalismo por Coronil (CORONIL, 1996, p. 45) teve papel central nessa construção, pois foi a partir desse:

“[...] imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa”.

Grosfoguel ainda acrescenta: (GROSGOQUEL, 2016, p. 115)

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Com esse poder de se autodescrever a Europa impôs sobre o outro o mito da modernidade, como sendo ela superior e mais desenvolvida, tendo, portanto, o direito e até a “obrigação” moral de desenvolver os “primitivos”, forjando a si próprio e o outro. Edward Said (SAID, 1996) consta que o Oriente também passou por esse processo de construção a imagem e semelhança dos desejos do Ocidente, sendo um produto discursivo criado para facilitar o processo de dominação. Tal pensamento foi fundamental para delinear as

relações da modernidade/colonialidade, com esse privilegio social e epistêmico corpos e histórias foram inventadas, modificadas e apagadas.

Boa Ventura Sousa (SANTOS, 2009) denomina essa prática de epistemicídio, pois além da morte física, conhecimentos, saberes e práticas ancestrais foram extintas. Esse discurso chamado aqui de eurocentrismo (mito da modernidade) se concretiza no século XVI e concomitantemente subalterniza os diversos grupos que não se coadunam as características deste homem ideal, indígenas, mulheres, africanos (as), muçulmanos e judeus são alvos de ambos (conquista física e simbólica).

A própria compreensão e estruturação do mundo moderno teve como fundamento e legitimação a narrativa, a história. A dominação colonial que baseou e baseia a riqueza europeia foi produzida por uma ideia, o eurocentrismo. Marcelo Téo (TÉO, 2019) denomina essa prática de desequilíbrio de histórias, argumentando a importância da narrativa para criar um mundo menos desigual, sendo possível uma maior representação e identificação a partir destas, entretanto, mas do que um desequilíbrio acidental, a invisibilidade indica um processo histórico consciente de desumanização.

A escritora Chimamanda Ngozi (ADICHIE, 2014) afirma que a “história única”, que é uma única versão de uma história contada diversas vezes por determinados grupos sobre outros, tem um grande poder para moldar a visão do ouvinte, gerando concepções estereotipadas sobre países, grupos étnicos, e até mesmo continentes inteiros. Diz ela:

“É impossível falar sobre história única sem falar de poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas do poder no mundo, é a palavra “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quiser destruir uma pessoa, o jeito mais simples é contar a sua história e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente”.

O nkali citado pela autora se encontra nos diversos ambientes sociais, inclusive nas histórias contadas nas aulas de história, a ausência da história da África antes da escravidão, a história do Brasil vinculada tão somente as grandes navegações e ao contexto europeu sem pensar a estrutura de vida dos povos originários da terra, e a falta de referências de pessoas negras em lugares e posições importantes dentro do contexto de formação da nação, são fatores poderosos no desenvolvimento do imaginário social. Perceber mulheres negras como criadoras de cultura, das diferentes formas e nos diversos ambientes e momentos históricos na história do Brasil é uma forma de questionar a visão criada sobre a população negra e especialmente sobre a mulher negra.

Ricardo Oriá (ORÍÁ, 2017) e Petronilha Goncalves (SILVA, 2019) afirmam que o conhecimento e a valorização dos diversos povos, etnias e culturas são fundamentais para impulsionar uma educação e uma sociedade mais democrática e com menos evasão escolar, formando homens e mulheres, (ORÍÁ, 2017, p. 47)

“[...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.”

Tal pluralidade cultural impetraria, segundo Petrolina, que os discentes reconhecessem e valorizassem as diversas visões de mundo, contribuições e experiências históricas dos diversos povos, enxergando o país de modo mais complexo e percebendo a importância histórica da cor da pele e do lugar social para direcionar as condições econômicas, sociais e culturais da população afrodescendente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ ao acrescentarem a temática da pluralidade cultural como tema transversal afirmam ser esta uma importante ferramenta para superar, em conjunto com outros fatores, as desigualdades existentes no país, propiciando uma cidadania cultural e um exercício democrático mais amplo, o conhecimento dos diferentes “brasis” é fundamental para criar atitudes e posicionamentos antirracistas.

Tais aspectos são essenciais para que seja possível a produção de conhecimentos outros, de um ensino de história como ferramenta de transformação social e de construção de um ambiente mais solidário e de um conhecimento plural, onde as diversas contribuições são válidas. Um Brasil, escrito pelas mãos, experiências, afetos e lutas de mulheres negras

¹⁷ Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 13 de jun.de 2019.

precisa partir de uma perspectiva decolonial, só assim se enxergará Dandaras, Chicas da Silva, Luízas, Marias e Mônicas.

1.3. POR UMA OUTRA HISTÓRIA: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Por algum tempo tive receio de estar ensinando uma “outra história” para os meus alunos, uma história diferente da historiografia e daquela ensinada e debatida na universidade, logo, supostamente inferior e não válida. Essa sensação surgia toda vez que era necessário fazer uma analogia que aproximasse o conteúdo histórico estudado ao contexto ao qual os meus alunos estavam inseridos, principalmente quando se tentava ensinar um conteúdo distante da realidade deles, como a idade medieval. Nesses casos era feito uma relação entre a historiografia do contexto estudado, as minhas experiências de vida, e a realidade dos alunos, dessa conjugação surgia uma “outra história”, que eu considerava “inferior” porque diferente da acadêmica.

O debate acerca da consciência histórica e da didática da história proporcionado por alguns autores¹⁸, tendo como referência Jörn Rüsen, o qual tive acesso nas disciplinas do mestrado, foram fundamentais para a compreensão de que aquela “outra história” que eu estava ensinando, apesar de fato ser outra, não era menor ou menos valiosa do que a história construída na academia, o que ampliou para mim os horizontes de possibilidades para o ensino de história. Sendo as falas, os silêncios dos alunos e todos os outros aspectos que forjam o contexto escolar transformados em objetos de investigação social, e as sínteses produzidas deste contato dialético conhecimento científico, só que um conhecimento diferente da racionalidade técnica ocidental e do produzido em ambiente especializado. Ou seja, a sala de aula transformou-se para mim em um lugar de construção de conhecimento histórico, sendo possível a produção de uma outra história, inclusive sobre as mulheres negras.

O conceito de consciência histórica apropriado foi o de Jörn Rüsen (RÜSEN 2006), segundo ele, a consciência histórica é inerente ao ser, ao pensamento humano, e principalmente, a percepção do tempo adquirida de forma intencional ou experiencial, o

¹⁸ FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais: In Teoria & Educação n. 5. Porto Alegre Pannoinca Editora, 1992, (28-49). SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015. CERRI, Luís Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, 15 de jul.-dez., 2006.

pensar historicamente é um fenômeno cotidiano inerente a humanidade (CERRI, 2001). A ação humana no tempo é o principal mecanismo pelo qual se desenvolve a consciência histórica, Luiz Fernando Cerri interpretando o pensador alemão, argumenta: “Agir é um processo em que continuamente o passado é interpretado a luz do presente na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato” (CERRI, 2001, p.100). Isto é, todo ser humano que age no tempo tem consciência histórica, divergindo somente na forma de apreensão e no seu estágio.

Essa noção de consciência histórica e de pensar historicamente ampliam o próprio conceito de conhecimento histórico, descentralizando a construção do saber que é normalmente atribuído a universidade, sendo o conhecimento acadêmico não superior, ou qualitativamente diferente, mas sim, mais complexo e específico. Sendo assim, a sala de aula também é lugar de construção do saber histórico, mas um saber histórico escolar, o qual todos os sujeitos participantes deste meio são agentes de sua construção.

Por sua vez, a didática da história, não é a forma e os métodos de ensino utilizados para a compreensão de um determinado assunto, o nome comumente dado a esta área do saber dentro do campo de estudo da pedagogia. Oldimar Cardoso (CARDOSO, 2008, p. 154) afirma que:

No Brasil a Didática da História é frequentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores.

Diferentemente do que ficou conhecido como transposição didática¹⁹, a didática da história seria o modo de pensar, problematizar, relacionar e praticar o ensino de história em diferentes ambientes, inclusive na escola, sendo o aluno com seus saberes e experiências trazidos de diversos lugares, um elemento fundamental para tecer tal conhecimento. A proposta desta área é que a teoria da história é indissociável da didática

¹⁹ A transposição didática foi um conceito criado pelo pesquisador francês Yves Chevalard, matemático que acreditava que o conhecimento produzido na academia deveria ser adaptado, banalizado e transposto para o espaço da sala de aula. Produzindo uma hierarquia dos espaços, um ambiente em que o conhecimento era produzido, logo superior e outro onde ele era adaptado, tido como inferior. Para mais ler: BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

da história, pois o modo de ensinar, observar os objetos e fazer relações entre momentos históricos fazem parte do ofício do historiador, e está intimamente relacionado a teoria da história. Entretanto, o afastamento da historiografia produzida desde o século XIX, da escola e da sociedade de um modo geral, gerou um conhecimento histórico deslocado do real e da realidade social vivida pelos alunos.

A didática da história acredita que o ensino de história deve educar para a vida, extrapolando os conhecimentos do passado, objetivando construir a identidade, o pensamento crítico e a emancipação humana, segundo Rüsen (RÜSEN, 2007) os níveis de aprendizado de história devem envolver o sentido, interpretação e a ação, sendo que “o efeito sobre a vida prática é sempre um fator do processo de conhecimento histórico” (RÜSEN, 2007, p. 86). Os domínios da história não se resumem ao passado, pelo contrário, a “teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática de modo consciente” (RÜSEN, 2007, p. 87) com o fim de gerar uma consciência histórica a partir desta fusão. Ou seja, a práxis é função do saber histórico, a história deve orientar o aluno que vive em sociedade contribuindo para formar a sua identidade e para viver e agir intencionalmente, refletindo sobre a sua realidade e sendo orientado para pensar historicamente, sendo capaz de relacionar presente, passado e futuro, tendo como objetivo uma formação cidadã crítica.

A construção do saber histórico escolar parte da premissa de que o conhecimento não ocorre somente no ambiente acadêmico ou na sala de aula, mas está arraigado em todo tecido social e nas inter-relações dos ambientes e dos tipos de conhecimento. Segundo Luiz Fernando Cerri: (CERRI, 2001, p. 110)

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso.

Essa outra história produzida em sala de aula a partir das problematizações e subjetividades trazidas pelo docente, somadas ao contexto social e situações vividas

pelos alunos, constroem diferentes sentidos ao passado, nem melhor e nem pior do que a história acadêmica, apenas diferentes. Esse saber histórico escolar é plural, dinâmico e subjetivo, e opõem-se ao padrão de fazer científico eurocêntrico, pois propõe a ideia de um currículo em ação (MOREIRA, 1997) que tem como pressuposto a análise social e o diálogo, tornando professor e alunos agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, é fundamental para se pensar esse trabalho a compreensão do currículo como algo processual e histórico, que se modifica conforme o contexto social e cultural, não sendo neutro e tendo importantes implicações sociais e políticas. Sendo alvo de disputas nas diversas arenas ideológicas, políticas, culturais e de poder. Entender esse processo de disputa é importante, pois nos obriga como educadores a reconhecer que os conteúdos, a organização da sala de aula, os livros didáticos e todos os outros elementos que compõe o ambiente escolar são formados historicamente e não são naturais ou celestes. Freire (FREIRE, 2018) aponta que tal percepção é fundamental para educar, pois conduz educando e educador a tornarem-se sujeitos de transformação, cientes do seu inacabamento e da sua constante necessidade de mudança, e, a não aceitarem a lógica e a forma de ensino desumana como irreversível.

Os aspectos do currículo antes dados como naturais, sacros e imutáveis passaram a ser pensados como construção social, podendo ser questionado e problematizado. Arlette Medeiros (GASPARELLO, 2004, p.86) aponta que o currículo deve ser visto com o caráter de processo,

“[...] como algo que se transforma e se constrói sob a ação dos diversos agentes externos e internos a escola e dos professores em sala de aula, na busca da sintonia com o seu tempo e tempo dos alunos”.

Assim como o currículo, a cultura escolar e o saber produzido nesse ambiente também assumem essa dimensão antropológica, abrangendo as diferentes relações dentro do universo escolar, considerando os saberes, experiências e diálogos realizados entre os agentes sociais ali envolvidos. A escola pensada a partir desta perspectiva, torna-se em um instrumento importante de transformação social e de produção de novas histórias sobre as mulheres negras, possibilitando a construção de um novo imaginário social sobre essas.

Para se construir um ensino de história a partir da narrativa de vidas de mulheres negras é necessário que haja uma flexibilização do currículo, e que se perceba a sala de aula como lugar de construção de conhecimento, com esses elementos em perspectiva foi possível construir este trabalho, dialogando com diferentes conhecimentos e interesses, como o currículo institucional e a instituição, o livro didático, a historiografia, os saberes, vivências e interesses dos alunos, além dos meus conhecimentos e experiências. Todos esses elementos precisam ser ponderados e analisados para a construção do conhecimento histórico escolar. Em outros termos, para pensar o ensino de história a partir de mulheres negras e produzir um conhecimento histórico escolar como pensamento outro, (MIGNOLO, 2005) que valorize diversos conhecimentos e visibilize sujeitos historicamente as margens, é necessário a flexibilização do currículo escolar e a valorização das diversas experiências, um processo dialógico e dialético.

Além de contribuir como elemento teórico para se pensar a produção do conhecimento, este debate foi realizado em sala, (com uma menor proporção) levando os alunos a questionarem e problematizarem o modo de produção do conhecimento, localizando geográfica e socialmente os produtores do conhecimento sobre as mulheres negras no ensino de história. Porque as mulheres negras são invisibilizadas? Porque elas ocupam apenas lugares subalternos nos livros didáticos? Quais os espaços são ocupados pelas mulheres negras na cidade de Paragominas? Tais questionamentos foram realizados no início da aula oficina, despertando em alguns discentes, o que Freire chama de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018), além de incluir o aluno na pesquisa.

Nessa perspectiva, a relação da vida prática torna-se fundamental para a construção do saber histórico, pois interpretação e sentido estão correlacionados a ação, contribuindo para a formação interna, e externa, ou seja, a práxis. Percebe-se neste debate que a educação e o ensino de história passam a ocupar um importante papel de formador social, distanciando-se do projeto de ciência eurocêntrica que tem como uma das suas mais importantes características a neutralidade, contribuindo para a desnaturalização de problemáticas sociais, como o genocídio e o epistemicídio de mulheres negras.

A educação e o ensino de história com esse horizonte estimulam a observação do todo, das situações caóticas do presente, e recorre a ciência e a história como instrumentos para pensar e resolver tais circunstâncias, utilizando o conhecimento

histórico para a ação prática de modo consciente, possibilitando um pensamento crítico, uma reflexão não racionalista, mas conceitual, objetiva e subjetiva. Paulo Knauss (KNAUSS, 2012) argumenta que é na adição, sujeito, objetos do mundo, fonte histórica e crítica, que o conhecimento histórico é produzido, sendo esse último, instrumento de leitura do mundo, não mera disciplina.

A compreensão histórica da condição das mulheres negras, vinculadas as experiências de vida e as interpretações realizadas no ambiente escolar dão condições para que os discentes pensem sua formação identitária e que conseqüentemente, ajam conforme essa reformulação. Foi possível perceber em alguns momentos em sala essas reflexões sendo feitas, um aluno relacionou a vida das amas de leite com a história da sua mãe, situando historicamente o presente, outro, a relacionou a luta diária de sua progenitora, aumentado ainda mais por uma deficiência física, para possibilitar que este estudasse. Apesar de ainda não sabermos quais as ações que poderão ser realizadas por esses sujeitos, é possível afirmar que este ensino aflorou o pensar historicamente destes.

Essa educação como fator de transformação, que pensa o sujeito de modo complexo e completo e que leva em consideração as subjetividades como um importante elemento do aprendizado, está diretamente relacionada ao histórico do povo preto. Angela Davis (DAVIS, 2016) aponta como a população negra, ainda no século XVIII utilizava da educação como elemento de ascensão social, mesmo quando existiam barreiras sociais e legais que os impediam de acessá-la. A educação sempre foi almejada pela população negra como um componente de libertação.

Em “Ensinando a transgredir” bell hooks escrevendo em primeira pessoa, narra como a educação no período da segregação racial era utilizada com forte teor libertário, sendo usada pela população preta como instrumento de transgressão do sistema, que constitucionalmente naquele momento, oprimia-os, ela escreve, “para os negros o educar era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (HOOKS, 2013 p.10). Também na primeira pessoa, posso testemunhar a importância dessa educação revolucionária, pois também transformou a minha vida, minha mãe que tem até a terceira série do ensino fundamental e trabalhou a vida toda como doméstica, sempre me estimulou a estudar, e via este caminho como o único possível para alcançar melhorias sociais. Hoje, a partir da educação, pude acessar lugares e principalmente

conhecimentos, outrora negados, que contribuíram para minha formação enquanto pessoa.

Perceber a força da educação para a população preta é desconstruir um paradigma histórico de que os povos escravizados não tinham nenhum contato com a escrita e honrar essa população que apesar das adversidades, fizeram da educação uma ponte para a transformação social negada. Para isso é fundamental uma postura crítica de estímulo a liberdade como meio e fim do processo educativo e de posicionamentos antirracistas e antissexistas, e isso envolve a forma de tratar os alunos, de responder as suas indagações, e conduzir as aulas. Para a população marginalizada essa postura e esse estímulo a uma educação que ensine a transgredir é fulcral, pois pode abrir um horizonte de sonhos e mudanças para esses discentes, se esta postura não existir, a busca pelo aprender é vista como “uma ameaça a autoridade branca” (HOOKS, 2013 p. 14) o que pode minar a autoestima dos discentes.

As diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana²⁰, (não testemunhada por Abdias do Nascimento, o qual lutou intensamente para que a cultura afro-brasileira fosse respeitada e não folclorizada) documento que acompanhou a criação da lei 10.639/03²¹ e que tem como objetivo orientar o corpo educacional para a aplicação da norma, aponta a necessidade dos docentes terem atitudes e valores educativos que estimem o pertencimento étnico-racial, não optando pela neutralidade, sendo necessário uma mudança nos discursos, lógicas e modo de tratar a população negra. Não bastam mudanças de metodologias ou de conteúdos, se estes não vierem acompanhados de posicionamentos e de uma visão de mundo crítica.

Essa postura necessária para a existência de uma mudança em relação ao racismo, também é imperiosa para uma transformação em relação ao sexismo, pois como ficam as meninas negras que sofrem ambas as opressões? Mesmo que as medidas antirracistas sejam efetivadas elas continuarão a ser discriminadas. Daí a importância da interseccionalidade, (instrumento importante para a construção deste trabalho que será

²⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 1994.

²¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

melhor debatido no próximo capítulo) inclusive nas políticas educacionais e normativas, sendo um parâmetro de análise para se pensar a composição sócio escolar.

O corpo educacional deve se posicionar também em relação a falas, “brincadeiras”, e demais atitudes tomadas pelos educandos que naturalizam o lugar da mulher como inferior e com menos capacidade em determinadas áreas. Nesses casos é necessário que intervenções ocorram e nestas os docentes problematizem o lugar socialmente imposto as mulheres, tendo consciência que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, que é o conjunto da civilização que elabora esse produto”, (BEAVIOR, 2015, p.13-14) a diferença biológica não produz inferioridade, mas foi utilizada para gerar domínio e controle sobre a mulher.

Tais concepções e posicionamentos são fundamentais para se construir uma educação como prática da liberdade e uma outra história sobre as mulheres negras. Como assinala Freire “a vida é difícil, mas não inexorável”, (FREIRE, 2018) se esse imaginário foi construído historicamente ele pode ser modificado, e essa mudança perpassa indubitavelmente pelo ensino de história e pelas histórias contadas.

CAPÍTULO 2
CAMINHOS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA MARGINAL

Uma única história tem sido contada sobre a população negra e sobre as mulheres negras no Brasil, uma história de invisibilidade e lugares subalternos, onde a população negra é desumanizada e as mulheres negras reduzidas a condição de mulatas, domésticas e mães pretas. Esta narrativa é resultado de um processo histórico consciente de desumanização formatado pelo ocidente na modernidade/colonialidade para gerar domínio e consolidação de poder. Apesar do longo tempo decorrido de tal prática, essa concepção ainda continua viva no imaginário social, sendo a escola uma importante aliada para sua perpetuação.

Em uma atividade diagnóstica realizada em sala de aula para se perceber qual a visão dos alunos sobre o continente africano, a grande maioria citou, ao ser questionado sobre as características da África, fome, animais, pobreza e afins, revelando uma visão única desse continente rico, diverso e cheio de cultura e conhecimento. E quando questionados sobre a existência de mulheres negras que contribuíram para a construção do Brasil, a resposta foi unívoca, nenhuma. Eles não conheciam nenhuma mulher negra que tivesse contribuído para a construção da história do Brasil.

Chimamanda (ADICHIE, 2014), escritora nigeriana, narra que foi questionada por colegas nos Estados Unidos sobre suas “práticas tribais exóticas” que ela supostamente exercia por ser africana, percebendo que a “posição padrão comigo, como africana, era um tipo de arrogância bem-intencionada: pena”. A solução apontada pela autora é a produção de mais histórias sobre diversos povos, temas, e protagonizadas por grupos distintos. A fala de Chimamanda vai de encontro a realidade brasileira sobre a população negra, mais histórias precisam ser contadas, em que os subalternizados tenham voz e sejam vistos.

Este capítulo, pretende debater os caminhos percorridos para a realização da pesquisa que culminou com a produção do sistema web “mulheres negras no ensino de história”, o que envolve relacionar as peculiaridades da pesquisa às trajetórias das mulheres negras, apontando para uma outra história, outra não no sentido polarizado ou antagonista, mas sim uma história produzida a partir de outras geografias, dos terrenos tortuosos dos quilombos, das lutas e movimentos de mulheres negras na urbe, e da violência e afeto das amas de leite na casa grande. Transgredindo a história única que tem sido contada sobre o Brasil e sobre as mulheres negras.

2.1. APRENDENDO COM A *OUTSIDER WITHIN*: IDENTIDADES INTERVALARES E O ENSINO DE HISTÓRIA

As identidades e particularidades das mulheres negras são ferramentas promissoras para potencializar um ensino de história antirracista e antissexista, viabilizando a criação de uma narrativa contra-hegemônica e marginal. A natureza interligada das opressões, as experiências e conhecimentos trazidos ancestralmente nos seus corpos e o lugar de subalternidade histórico, que apesar de subjetivo, é também coletivo, são algumas dessas particularidades. Para Patrícia Hill Collins esse lugar subalterno pode ser utilizado de maneira criativa, produzindo um ponto de vista especial, capaz de refletir em relação a si, a família e a sociedade. Ela argumenta: (COLLINS, 2016, p.1)

Por muito tempo mulheres afro-americanas participaram dos segredos mais íntimos da sociedade branca. Inúmeras mulheres negras iam de ônibus para a casa de suas “famílias” brancas, onde elas não apenas cozinhavam, limpavam e desempenhavam outras tarefas domésticas, mas também cuidavam de suas “outras crianças”, ofereciam importantes conselhos aos seus empregadores e, frequentemente, tornavam-se membros honorários de suas “famílias” brancas.

bell hooks complementa: (HOOKS, 2016, apud COLLINS, p. 3)

Ao viver como vivíamos, na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade. Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, compreendíamos ambos.

A socióloga conceituou essa ideia de *outsider within* (forasteira de dentro), propondo que as mulheres negras utilizassem as suas experiências e lugares para construir análises críticas da sociedade, ampliando o seu espectro de visão. Permitindo ver como um estrangeiro, com um tipo de objetividade diferente,

percebendo padrões que dificilmente são entendidos de outro modo. Segundo Djamila, (RIBIERO, 2017 p. 48)

“Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência.

A margem é vista nesse sentido, não como um lugar de ausência e perda, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade (KILOMBA, 2019). Tornando-se um espaço crítico, onde novas perguntas podem ser formuladas, questionamentos que dificilmente seriam feitos no centro, por serem incômodos e afetarem o *status quo*, podem ser feitos.

Esse status de marginalidade social carrega grande potencialidade se utilizado no ensino de história, possibilitando pensar a história de novos ângulos, com outros olhares, a partir de referenciais historicamente ignorados e invisibilizados e de enxergar lugares e questionar estruturas por frestas que só as mulheres negras conseguem ver, produzindo uma narrativa crítica da margem. Todavia, tal lugar deve ser pensado de modo crítico, problematizando-o, utilizando essa perspectiva para questionar as desigualdades, nomear e visibilizar mulheres negras, sem, no entanto, minimizar as estruturas desiguais e romantizar a opressão.

Sendo assim, a teoria consolidada por Collins foi utilizada como um elemento teórico, para se ensinar a história do Brasil colonial (Séc. XVI-XIX ou América portuguesa) para alunos do segundo ano do curso integrado de informática do Instituto Federal do Pará, do campus Paragominas. Analisando cada período histórico pelos olhos de mulheres negras e de seus lugares sociais, problemáticas e perspectivas.

Cada uma das protagonistas foi pensada a partir de seu contexto e das suas realidades, gerando questionamentos e análises que o seu ambiente suscitou. Entretanto, um elemento que perpassa por todas as mulheres negras do período colonial, pelas mulheres negras amefricanas contemporâneas e pelos alunos que participaram da pesquisa foi privilegiado, o hibridismo identitário e cultural. Buscando relacionar o momento histórico apresentado ao contexto atual.

A principal característica do hibridismo cultural é a consciência dúplice, as identidades intervalares. Segundo Homi Bhabha (BHABHA, 1998) todo sujeito é

resultado de uma articulação de elementos contraditórios, de mundos desiguais, assimétricos, pois é na soma das partes diferentes que a identidade é formada. Bhabha nomeia tal conceito de negociação, pois tanto a formação subjetiva como a coletiva são construídas na ambivalência, nas “margens deslizantes da cultura”. Esse hibridismo cultural é ainda mais intenso na vida do sujeito que foi formado no interstício de dois mundos, como no caso daqueles que tiveram suas vidas interferidas pelo colonialismo/ modernidade e a consequência destes, a colonialidade do poder.

As mulheres negras do período colonial ocupam esse espaço duplo, esse entre-lugar (BHABHA, 1998), devido a diáspora e as diversas opressões que lhes alcançam. Essa assimetria torna a compreensão do mundo colonial na perspectiva das mulheres negras extremamente complexo, pois estas se apropriavam dos bens culturais produzidos pela elite colonial ressignificando-os, dando novo sentido e realizando “uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitésimas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”. (CERTEAU, 1998, p. 40).

Esse modo de proceder foi largamente utilizado por Dandara, Chica da Silva, Luiza Mahim, Mônica e Maria Firmina dos Reis, que reapropriaram valores e produtos, utilizando da própria estrutura colonial para lhes beneficiar quando assim era possível, empregando de táticas e redes diversas para alcançar e manter a sua sobrevivência e autonomia diante do sistema desumanizador. Foi nesta perspectiva que a aula oficina foi realizada, buscando aproveitar as potencialidades desta percepção marginal e do hibridismo cultural das personagens, resultado do lugar social e das relações em que estavam envolvidas, relacionando tais informações com o contexto e características da turma que participou das atividades, aproximando assim passado e presente.

Todavia, é importante definir que apesar da problematização do lugar social e das possibilidades que esse território periférico traz para a compreensão histórica, esse trabalho não coaduna-se com a linha teórica da mestiçagem que ganhou visibilidade com a obra de Gilberto Freire²², muito menos com os estudos posteriores que pensavam o sujeito negro na categoria unicamente de escravo, o escravo-coisa²³,

²² FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. 13. Ed. Brasília, D.F.: UNB, 1963.

²³ Como representantes desta perspectiva, ver: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade

limitando a sua ação e escolhas. Apesar do contexto analisado ser o colonial, a escravidão não foi o foco, se buscou perceber os sujeitos de modo complexo, percebendo estes como protagonistas, compreendendo-os pelas suas trajetórias de vida²⁴. Um outro porém importante de se fazer, é sobre as consequências dessa dupla identidade, que Franz Fanon vai chamar de desvio existencial, o “obrigatório sepultamento da originalidade cultural nativa” (FANON, 2008, p.17), realizado pelo sujeito negro para poder ser considerado gente e conseguir sobreviver. Tal ação, machuca a sua psiquê, causando inúmeras outras consequências.

Mônica foi uma das mulheres pela qual pode-se vislumbrar espaços que normalmente são percebidos apenas pela ótica eurocêntrica. Além de uma personagem, ela representa um arquétipo de um grupo social²⁵, as amas de leite, sendo sinalizadora deste grupo e de todo século XIX. As amas de leite eram mulheres negras que amamentavam e cuidavam dos filhos dos escravizadores, em alguns casos continuavam na família até a velhice, se obedecessem aos códigos impostos. Com o surgimento e popularização das fotografias e a pressão internacional pelo fim da escravidão, na segunda metade do século XIX, muitas imagens foram produzidas pela elite colonial e utilizadas como um discurso ideológico para “suavizar” a escravidão, e fazer parecer que as amas eram “praticamente da família”, além do fator de status social que a fotografia passava.

Por isso, existem inúmeras fotografias sobre as amas de leite nesse período, entretanto, em quase todas elas, não se sabe o nome das amas. Revelando um processo de construção de invisibilidades das mulheres pretas. Enquanto os “senhorzinhos” tinham nome e sobrenome na foto, as mulheres pretas eram tratadas como amas, sem nome e muito menos sobrenome. Esse processo de não nomear, é o primeiro passo para a inexistência, (RIBEIRO, 2017) para o apagamento, para a desumanização do sujeito preto, que se torna parte da moldura, um objeto. Mônica é

do Brasil Meridional. São Paulo Ed. Nacional 1960; COSTA, Emília Viotti da. Da senzala a colônia. São Paulo: Difel, 1966.

²⁴ Foram importantes para pensar os conceitos de trajetória e outros elementos, as obras a seguir: REIS, João José, Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008; REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. O alufá Rufino – Tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro. (c. 1822-c. 1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

²⁵ A opção de pensar Mônica como um arquétipo social se deu pelas poucas informações pessoais e as muitas fontes sobre o grupo, além da existência de uma outra Mônica, uma personagem do livro “O mulato”, de Aluísio de Azevedo, o que possibilitou uma relação com as aulas de literatura.

a exceção, ela tem o seu primeiro nome citado, ao lado de nome e sobrenome do pequeno “senhor”, mesmo assim, restam inúmeras lacunas sobre a sua trajetória, qual seria o seu nome em África? Qual a sua nação? Seu sobrenome? Qual o preço ela teve que pagar para receber essa “honra”? E o seu filho? Qual o seu destino? Todos esses questionamentos podem ser apenas conjecturados, baseado nas vidas das demais amas, todavia, é possível perceber o vigor e o incômodo em Mônica a partir de fragmentos na fotografia.

Essa impossibilidade de mulheres negras terem a sua história contada, de falarem e serem ouvidas, também pode ser observado no cotidiana da sala de aula, um questionamento presente nas aulas oficinas realizadas na pesquisa e em outros momentos de observação com a turma em que a atividade foi realizada, era esse: porque as meninas não se expressam? Apesar da grande capacidade de escrita, e de desenvolvimento em outras atividades, a maioria delas não participavam verbalmente das aulas, fazendo só quando eram instigadas algumas vezes. Vergonha, medo, timidez, falta de conexão com o tema, são possíveis fatores. Para Grada Kilomba (2019) esse silenciamento é fator fundamental para subsidiar o projeto colonial, sem poder definir suas próprias realidades os sujeitos negros tornam-se objetos, sendo pensados tão somente pelas “fantasias sádicas brancas”, o que ela denomina de outridade. O sexismo e o racismo são elementos desumanizantes, silenciadores das mulheres negras, ontem e hoje. Romper esse silêncio do passado é criar instrumental para que as vozes negras em sala de aula passem a serem ouvidas.

Em atividade realizada apenas com as referidas meninas²⁶, após um momento lúdico que incentivava a participação delas, algumas relataram que o silêncio tinha relação com o medo das “chacotas” ou “brincadeiras” dos demais alunos, principalmente os homens. Neste momento, onde elas eram as protagonistas, foi possível ouvir suas vozes, suas histórias e processos formativos. Em uma dessas, foi contado como as brincadeiras, profissões e demais lugares e atividades eram-lhes impostas, as ditas “coisas de meninos”, como andar de skate, ou usar uma roupa mais larga, eram impossibilitadas a elas, o silenciamento ocorre não só em relação as vozes, os corpos também passam por esse processo de eliminação.

²⁶ Atividade relativa ao projeto de extensão Paragobytes Girls, que debatia sobre a construção social na formação e nas escolhas das profissões das mulheres.

A situação das amas de leite²⁷ revelam um ambiente de desigualdade e violência no seio da sociedade colonial, onde as mulheres negras eram comumente abusadas sexualmente, podendo tornar-se eternas empregadas/escravas da família em questão. Esse ambiente pode ser problematizado com muita riqueza se aproximado do contexto social contemporâneo, devido ao processo de desigualdade histórica que tem perpetuado o lugar das mulheres negras. Em um estudo do Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA)²⁸, foi constatado que o Brasil é o país com a maior população de empregadas domésticas do mundo, sendo a grande maioria destas compostas por mulheres negras. Ou seja, a escravidão continua afetando a vida da população preta, gerando desigualdades e lugares solidificados para as mulheres pretas.

A complexidade desse lugar social, entre a branquitude e o afeto demonstrado pelos filhos dos escravizadores, e os diversos tipos de violência, inclusive a perda ou distanciamento do seu filho, torna possível compreender um contexto com diversas nuances e possibilidades analíticas. Estudar o século XIX por essa perspectiva pode gerar inúmeros questionamentos de desigualdades, expondo ainda a existência do racismo estrutural nos dias de hoje.

Mônica se fez conhecida através de duas fotografias, uma tirada em Recife na metade do século XIX, onde é retratada ao lado do menino Augusto Gomes Leal e a outra, anos mais tarde, ao lado de outro membro da mesma família, já com os cabelos brancos²⁹. Na primeira imagem, pela idade da criança, provavelmente ela não era mais a sua ama de leite, mas sim a sua cuidadora, sua ama seca. Na imagem, Mônica é ricamente vestida, buscando com isso, distanciá-la do lugar de simples ama e representá-la “como da família”. A cena, apesar de toda coreografada, pois o mínimo movimento poderia estragar a foto, deixa escapar nos detalhes algo da personalidade de Mônica. Mesmo com poucas informações disponíveis sobre a sua vida, o seu olhar

²⁷ Para mais informações sobre as Amas de leite ver: XAVIER, Giovana Farias, BARRETO, Juliana; GOMES, Flávio (Orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

²⁸ A pesquisa ainda revela o aumento da informalidade e da precariedade deste tipo de serviço, que se aproxima em demasia na mentalidade da classe média brasileira, dos trabalhos exercidos pelos escravizados no período da colonização. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9. Acessado em 15 de junho de 2020.

²⁹ No capítulo três será tratado com mais pormenores as possibilidades da relação da personagem com o ensino de história do século XIX.

e a sua postura perante a câmara são singulares, demonstrando força e intrepidez, mesmo em um ambiente onde ela só era aceita se permanecesse submissa e obediente.

Mônica habita esse lugar fronteiro, entre a casa grande, os seus valores e o “senhorzinho”, e a sua ancestralidade, seus desejos e o seu filho, que muitas vezes era preterido, ou até vendido. Esse entre-lugar habitado por Mônica e pelas amas de leite possibilita enxerga o interior da casa grande por uma outra perspectiva, percebendo esse ambiente entre dores e afetos, onde, se o preço do silêncio e da submissão fossem pagos, uma “quase nova família” poderia ser gerada. Esse mesmo conflito está presente na vida de muitas mães e crianças negras que convivem nesse ambiente “quase familiar”. O historiador Luiz Felipe Alencastro disserta sobre o lugar de afeto e violência existente nestas relações, “uma união fundada no amor presente e na violência pregressa. Na violência que fendeu a alma da escrava, abrindo o espaço afetivo que está sendo invadido pelo filho de seu senhor”. (ALENCASTRO, 1997, p. 439-440).



Cartão de visita de João Ferreira Vilela.
Recife, 1860



Isabel Adelaide Leal e a ama de leite Mônica
(1877-1882). Alberto Henschel, Pernambuco.

A história de Mônica foi especial por gerar uma grande identificação, em minha realidade pessoal e em sala de aula. A minha mãe, dona Roselina de Sousa Rodrigues, trabalhou anos como empregada doméstica, tendo que dormir no ambiente de trabalho e levar o seu rebento muitas vezes. Dessas memórias e da leitura do livro “Raça, Classe e Gênero” de Ângela Davis acompanhado da minha mãe, surgiu a ideia de aprofundar a história das amas de leite. Em sala, a história de Mônica emocionou a muitos, um aluno compartilhou a história de sua mãe, que mesmo com dificuldades físicas, luta sozinha, para que ele tenha uma condição de vida melhor, outros relataram que já conviveram em ambientes em que eles eram, o outro, o filho da empregada. Tal identificação, aproxima os discentes da temática estudada e encaminha para uma problematização e crítica dessa condição pautada historicamente, e é resultado do processo de colonização, que mesmo após o seu fim legal continua a influenciar na formação da identidade dos sujeitos que vivem a experiência do pós-colonial.

Explorar esse debate é fazer uma história marginal que pensa o Brasil do quarto das empregadas domésticas. Analisando os processos históricos criadores das desigualdades para assim desnaturalizá-los e criticá-los. Sendo de grande potencialidade, se utilizado de maneira adequada para o ensino de história, gerando uma reflexão sobre a presença do passado no presente e o questionamento da realidade social vivenciada pelos discentes.

Segundo Franz Fanon (FANON, 2008) os efeitos psíquicos desta condição híbrida afetam o sujeito que vive no mundo colonizado, na sua construção identitária, nos seus hábitos, e consumo cultural. Nascido na ilha de Martinica, colônia francesa, Fanon só se percebeu enquanto “colonizado”, um não francês, quando passa a morar em França, aí ele sentiu o peso de ser o outro, tendo que reconstruir a sua percepção de identidade. bell hooks (HOOKS, 2019, p. 37) nos lembra que a “descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente” e para tal é necessário criar novas imagens e alterar as formas de ver, produzindo um novo paradigma na visão e na construção de imagens sobre a população negra.

Essa condição híbrida, pôde ser vista em algumas falas e ações em sala, que deslizavam entre o posicionamento crítico antirracista e antissexista, adotados por muitos discente, e a necessidade de se obter bens materiais e culturais para se afirmarem e serem aceitos enquanto sujeitos, em um mundo onde o poder é

hegemonicamente branco, sendo a beleza, o conhecimento e o status vinculado a um único grupo e a atitudes específicas, as atitudes racistas e sexistas tem que se vista a partir desta perspectiva. Esta condição dificulta a aceitação de identidades e lugares demandando conflitos múltiplos, aceitação, rejeição e adaptação de identidades, símbolos, conceitos e nomenclaturas.

Para se posicionar no presente e construir um novo futuro é necessário ressignificar o passado, dando novo sentido aos lugares ocupados e as situações vivenciadas, criando novas referências, compreendendo a identidade cultural como um processo histórico e mutável. No contexto escolar, estes elementos são importantes para os alunos, pois estes estão nesse processo de construção identitária, sendo a visão do Brasil a partir de mulheres negras um importante passo para perceber o seu lugar e condição, iniciando um processo de desconstrução. Parafraseando novamente hooks, interrogar criticamente as velhas narrativas, sugerindo formas alternativas de contemplar a negritude, a subjetividade das pessoas negras, e, por necessidade, a branquitude, é fator essencial para a desconstrução do racismo internalizado.

Essa negação da negritude e conseqüentemente, a dor e negação do ser, pôde ser confrontada em diversos momentos no cotidiano escolar, no decorrer das aulas quando as temáticas negras estavam sendo debatidas alguns alunos relatavam os processos de negação com seus cabelos, as violências sofridas com os apelidos, e como isso os machucava. Em uma turma, (que não foi a que protagonizou a pesquisa) enquanto se apresentava *Palmares* e a personagem de Dandara, diversos alunos relataram os momentos de ataques racistas sofridos, seja pela polícia, ou no contexto escolar, com “piadas” racistas, realizando de modo autônomo uma relação do passado com o presente.

A história de Chica da Silva é simbólica para se pensar a complexidade da mulher negra na sociedade colonial e as suas múltiplas identidades. Francisca da Silva Oliveira, mulher negra que viveu no arraial do Tejuco, região das Minas Gerais que através do seu relacionamento com João Fernandez alcançou fortuna e obteve um grande plantel de escravos, além de se apropriar de determinados valores morais europeus representando uma aparente contradição no sistema colonial. A análise realizada em sala da personagem foi extremamente profícua por possibilitar a visualização do contexto mineiro do século XVIII, e da importância de se pensar o

sujeito dentro de seu contexto histórico, pois assim é possível compreender as suas ações aparentemente contraditórias, mas também a escrita da história ao longo do tempo, pois existe uma gama de “Chicas”.

Segundo Júnia Ferreira, compreender a vida de Chica da Silva como uma personagem histórica é “lançar luz sobre as demais mulheres daquele período, inserindo-as na história” (FURTADO, 2013, p. 23). Deste modo pela sua trajetória é possível encontrar outras mulheres negras, assim como ela, que alcançaram a sua alforria e distinção social. Bárbara de Oliveira, nascida em Salvador, filha de mãe africana, estabeleceu residência em Minas Gerais e conquistou uma expressiva fortuna. Bárbara era dona de 23 escravos, sendo que 70% destes eram mulheres, ela estabeleceu uma relação bem próxima aos seus escravos como é possível perceber pelos bens deixados e as alforrias destinadas a estes (as) em seu testamento. Além da enorme quantidade de escravos ela possuía joias em ouro, pratas, pedras preciosas, inúmeras peças de vestuário e créditos. Segundo Eduardo Paiva existe uma grande possibilidade de que a fortuna de Bárbara seja referente a prostituição³⁰ (PAIVA, 2012, p. 20), sua e de suas escravas.

A análise realizada em sala sobre Chica da Silva foi extremamente profícua por possibilitar a compreensão do contexto mineiro do século XVIII e das demais mulheres negras daquele contexto e de se pensar o sujeito dentro da sua conjuntura histórica, pois assim é possível compreender as suas ações aparentemente contraditórias. Além da possibilidade de trabalhar com os conceitos de segunda ordem (SCHIMIDT, 2009) e debater como a história é construída conforme o seu tempo, devido as diversas construções sobre a personagem ao longo da história, como filmes, músicas e imagens.

Chica e Bárbara foram mulheres negras que desestabilizaram a ordem colonial, se utilizando das ferramentas que lhes eram possíveis para buscar uma forma de ascensão social, entretanto tendo que dialogar com valores brancos daquela sociedade. Realizando o que Peter Burke chama de trocas de símbolos (BURKE, 2006) para costurarem a sua vivência naquele contexto. Essas redes fronteiriças (BURKE, 2006) estão em constante conflito, pois envolvem valores, símbolos e

³⁰ Para mais informações ler: FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, Del, Mary & PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). São Paulo: Contexto, 2018.

representação da cultura eurocêntrica para se obter distinção social, como ter escravos, e se vestir de modo a representar a riqueza obtida. Contudo, essas mulheres continuam tendo como horizonte de significados e de utopias as suas experiências e seus locais de origem. A África continua presente em seus imaginários, escolhas e sociabilidades.

Esse hibridismo faz com que as experiências da mulher negra sejam únicas e que seja necessária uma análise específica sobre seu lugar, sua condição e suas vivências, logo as experiências dos negros e das mulheres brancas não são suficientes para perceberem a situação das mulheres negras. Para tal é necessária uma análise interseccional que alcance as realidades de modo interligado, onde raça, gênero e classe sejam percebidas de modo intrínsecos.

Esse lugar heterogêneo da mulher negra foi habilmente explorado nas atividades da aula oficina para a reflexão e produção das biografias, pois além de representar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, o que abre um leque de reflexões sobre a formação das identidades, as experiências e saberes que se encontram presente no cotidiano dos escolares, proporciona uma visão bem mais complexa do mundo colonial, incentivando que os alunos pensem historicamente.

A população negra do pós-colonial continua habitando nesse lugar heterogêneo, principalmente a mulher negra, entre os valores e padrões eurocêtricos e as identidades e ancestralidades negras carregados nos seus corpos. Contudo, a padronização da cultura branca e dos valores coloniais dificultam a aceitação e o reconhecimento das suas identidades enquanto pessoas negras. A escola e as aulas de história têm a oportunidade de se tornarem um local de confrontação e desconstrução de identidades, ao oportunizar um ensino decolonial, utilizando-se da experiência subalterna para pensar o Brasil. Vislumbrar o mundo colonial a partir desta ótica é complexificar a percepção do passado histórico, sendo esse hibridismo essencial para se entender os meandros do mundo colonial, enxergando os diversos tons existentes na construção social, onde estrutura e protagonismo podem coabitar.

2.2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA

A escolha das personagens foi um dos primeiros desafios da pesquisa, devido a invisibilidade histórica e a construção epistemológica ocidental binária e excludente, encontrar fontes pelas quais fosse possível enxergar as mulheres negras e por elas o contexto histórico que buscava-se compreender (Séc. XVI ao XIX) foi um trabalho árduo, sendo necessário, em alguns casos, costurar os poucos retalhos que se apresentavam. Esse caráter fragmentado das fontes fez com que a construção das biografias e do passado histórico em sala de aula se dessem por meio de pequenos indícios, lampejos do passado (BENJAMIM, 1987) que se fazem presentes rapidamente para logo desaparecerem. Sendo necessário o uso de diversas ferramentas analíticas e metodológicas, como a microanálise e o paradigma indiciário³¹ propostos pela micro-história, o gênero, a interseccionalidade e as analogias.

A biografia³² de Dandara se construiu desta forma, por meio de silêncios e pausas, tendo apenas relatos e representações a seu respeito foi necessário montar um quebra-cabeça para descobrir a sua trajetória, onde os espaços vazios foram aproveitados como lugares de imaginação³³, sendo os discentes estimulados a

³¹ Para Ginzburg (GINZBURG, 1989) esse paradigma indiciário é baseado na semiótica médica, pois os primeiros idealizadores deste método no contexto moderno tinham a medicina como ponto em comum, Moreli, Freud e Arthur Conan Doyle. Entretanto, em um olhar mais retrospectivo ele percebe tais práticas no saber venatório, contido nos homens da floresta. O italiano ainda argumenta que este procedimento metodológico em muito se aproxima do antropólogo e do seu trabalho minucioso de descrição densa.

³² Existe uma longa historiografia sobre o gênero biográfico, Kalina Silva define biografia como “a escrita de uma história de vida” e/ou “o relato da vida de uma pessoa” (SILVA, 2015, p. 13) um gênero tão longínquo quanto a própria história como forma de conhecimento, Vavy Borges (BORGES, 2008) remete a Grécia em cerca de quinhentos anos D.C a sua criação, sendo originada de duas palavras gregas bios e graphein. O Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa de Luft (LUFT, 1984) indica-a como “relato da vida de uma pessoa”, tais caminhos apontam para uma mesma conceituação da biografia, e foi esse o conceito utilizado na aplicação da atividade proposta em sala de aula. Para mais ler: SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a história e a literatura. In: RAGO, Margareth & GIMENES Oliveira de Aloizio Renato. Narrar o Passado, repensar a história. Campinas, São Paulo: UNICAMP/IFCH, 2014. ADALÉNAT, Daniel. La Biographie. Paris: PUF, 1984. HOBBSAWM, Eric. O ressurgimento da narrativa: alguns comentários. In: Revista de História, Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991. STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: Revista de História. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

³³ Conceição Evaristo (EVARISTO, 2017) nomeia de ficções da memória essa utilização da ficção para completar os trechos em que a memória esquece. A sua obra “Becos de memória” foi uma das referências para pensar a utilização da imaginação como forma de analisar o contexto histórico, mesmo com falta de algumas informações. Além da memória e da imaginação ela utiliza o conhecimento histórico e as vivências para a sua escrita, montando os retalhos para compreender o todo.

imaginar Dandara a partir do contexto do quilombo e das fontes existentes sobre estes, e refletir sobre as “Dandaras” atuais. Realizando imaginações, comparações com o presente e interrogações. Exemplificando, o seguinte questionamento foi feito, “quais mulheres do mundo contemporâneo atuam nos lugares e do modo que Dandara atuou”? Essas reflexões foram feitas ancoradas ao contexto histórico em que ela viveu, o quilombo dos Palmares e o século XVII.

A partir de seu lugar e das possíveis experiências que ela teria vivenciado foi possível trabalhar os conceitos substantivos e de segunda ordem (SCHIMIDT, 2009), o primeiro seria os relacionados diretamente aos conteúdos de história, como escravidão moderna e quilombo e o último, às habilidades do pensamento histórico, como interpretação e narrativa.

Graças a esses questionamentos algumas relações foram realizadas pelos discentes, como a constante analogia da vida de Marielle Franco com Dandara, segundo os alunos, “ambas lutaram pelo seu povo e morreram por defender o que acreditavam”. Tais reflexões não foram cometidas apenas com personagens conhecidas, mas também com aquelas que circundam o ambiente escolar. A professora Kátia Bárbara, docente de sociologia na instituição, militante feminista e mulher negra, foi um desses nomes constantemente citados, relacionando-a com as personagens históricas. Contudo, é válido lembrar que essas analogias não eram realizadas por todos os discentes, apesar de não ter existido nenhuma manifestação pública de desagrado, (na turma onde a pesquisa foi desenvolvida) foi possível perceber expressões de indiferença em alguns alunos.

Os conhecimentos de Dandara e das demais mulheres negras, que com as suas trajetórias avultaram a compreensão do período colonial na aula oficina, foi percebida a luz do conceito de experiência de Edward Thompson (THOMPSON, 1981). Segundo ele, experiência é um conjunto de práticas que dão significado à existência de determinado sujeito. Pela experiência é possível perceber táticas, estratégias, conflitos, redes de sociabilidades, valores, modos de ser e de fazer, ou seja, é possível compreender as mudanças, permanências e disputas de grupos sociais e o contexto em que esses se encontram a partir das experiências dos sujeitos.

Dandara era uma das mulheres do quilombo dos Palmares responsáveis pela sua proteção militar, sendo além disso mãe e agricultora, ela teve importante papel na

decisão de Zumbi de não apoiar o acordo proposto pela coroa portuguesa a Ganga Zumba, líder do quilombo e tio de Zumbi, e morreu lutando pela liberdade do quilombo. A sua experiência possibilita fazer diversos questionamentos e perceber o século XVII a partir do centro de resistência negro e não do viés econômico ou da política externa³⁴ eurocêntrica.

Para além de provar a existência de Dandara, pensar a sua experiência como interlocutora do seu contexto histórico é realizar uma transgressão epistemológica, é enxergar um Brasil construído pelas mãos negras, pois desta forma todos os outros elementos deste contexto de marcos eurocêntricos serão vistos a partir do quilombo e de suas experiências. Sendo possível ir das mulheres negras do quilombo dos Palmares, a política internacional realizada pela coroa portuguesa, como a União Ibérica (1580-1640) e a invasão holandesa do Nordeste (1630-1654), além de explicitar valores africanos, como a organização do quilombo e os diversos grupos étnicos que nele viviam.

Na sala de aula foi destacado pelos alunos que eles nunca tinham ouvido falar de Dandara e pouco conheciam a história do quilombo dos Palmares, uma aluna ainda narrou como colegas de outras escolas não sabiam da existência do maior quilombo das Américas, questionando por qual motivo aquilo se dava, oportunizando um momento de debate sobre a invisibilização de temáticas negras e do eurocentrismo que está por trás das escolhas que são feitas nos currículos e livros didáticos.

Essas discussões sobre conhecimentos de segunda ordem são fundamentais para gerar uma criticidade epistemológica nos educandos, elemento que os leva a ter uma visão ampla do processo colonial que está arraigado nas escolhas feitas em diversos ambientes. Todavia, essa criticidade não chega a todos da mesma forma e não depende tão somente do debate realizado em sala, sendo necessário que o educando já tenha consigo alguma leitura de mundo que o encaminhe a tal percepção, quando essa curiosidade epistemológica ainda não se faz presente no horizonte do educando o trabalho deve ser feito prioritariamente partindo da sua realidade.

Utilizando-se do jogo de escalas foi possível dialogar entre os diversos contextos, relacionando histórias particulares ao contexto maior que cercam as

³⁴ No capítulo três se abordará as possibilidades de se pensar a trajetória de Dandara para compreensão do século XVII.

personagens, percebendo o indivíduo como parte de um todo que o influencia e o forma, essa característica torna a micro-história um importante instrumento de materialização da história, pois ao utilizar histórias reais facilita-se a compreensão dos alunos. Segundo Borges, (BORGES, 2008) o movimento da sociedade contemporânea tem revelado uma grande fluidez das relações modernas, um individualismo e uma mediatização que tem gerado uma crise de identidade onde o indivíduo cada vez mais se detém sobre ele mesmo, mas sabendo menos de si próprio. Baumam (BAUMAM, 2007) explica que esse ambiente novo é resultado da passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” onde as instituições e as organizações sociais que antes limitavam e impunham formas e costumes agora estão em decadência não estabelecendo mais modelos de ações para o indivíduo. Esse enfraquecimento das estruturas sociais tem levado a um desmembramento, uma fragmentação da vida, onde indivíduos transformam-se em modelos, tal contexto social não é diferente na realidade pesquisada.

Diante de tal conjuntura a utilização da biografia e da micro-história são pensados como elementos importantes para explorar tal situação, pois esse caráter popular as tornam atrativas para serem pensadas como instrumentos de ensino de história, despertando a curiosidade do educando e personalizando a história que em muitos momentos sofre com a falta de materialização. Todavia, se utilizou-se a biografia não para aumentar essa tendência, mas para, a partir desta propor um pensamento crítico para tal realidade, pensando o homem e a sociedade de modo complexo e relacional.

Helenice Ciampi (CIAMPI, 2005) considera que esse contexto tem afetado diretamente no aprendizado dos discentes, pois estes transformaram-se, de cidadãos a meros consumidores, devido a massificação da imagem e o aumento do volume de informações produzidas em função de novas tecnologias, deixando de questionar, criticar e mesmo de refletir sobre os conhecimentos, apenas consumindo-os indiscriminadamente, por isso torna-se essencial pensar outra ordem de conteúdos, os chamados conhecimentos procedimentais, que seriam a pesquisa, a seleção, a resolução e a análise do problema conforme o contexto estudado.

Buscou-se alcançar na pesquisa realizada esses conhecimentos procedimentais. Divididos em equipes, os alunos ficaram responsáveis por produzirem as biografias das cinco mulheres (Dandara, Luiza Mahin, Chica da Silva, Mônica e

Maria Firmina) e apresentarem o contexto histórico em que elas viveram, além de fazer uma relação com o presente, respondendo a seguinte pergunta: “com quem essa personagem se parece no presente? Justifique”. Dessa forma eles tiveram que decidir o formato da apresentação, pesquisar e ler materiais sobre as personagens e o contexto histórico e refletir sobre a condição da mulher negra no presente.

A produção de narrativas pelos discentes foi um elemento fundamental na construção do conhecimento histórico na atividade realizada, para isso foi utilizado a cognição histórica (SCHIMIDT, 2009) como norte, utilizando as fontes, a racionalidade e a epistemologia do campo da história. Assim, foi possível ampliar com o aluno a interpretação e a problematização do passado no presente, estimulando-o a pensar o presente conectado ao passado, desenvolvendo o pensamento histórico. Desta forma a aula oficina foi realizada e as biografias foram construídas pelos discentes.

Nesse sentido muitos alunos ao apresentarem as biografias, utilizaram-se de fontes históricas, cartas, como a de Luiz Gama que fala sobre a sua mãe Luiza Mahin, textos literários, como os do livro de Maria Firmina e de Aluizio de Azevedo em que cita uma ama de leite chamada Mônica, e outros materiais produzidos sobre as personagens por terceiros. Tal uso se deu em conjunto com textos produzidos contemporaneamente sobre as personagens, a apresentação do contexto histórico e a relação dessas com o presente. Ou seja, realizou-se uma construção de conhecimento histórico, tendo como vetor a narrativa. A narrativa é o resultado desse processo cognitivo de fermentação da consciência histórica, que seria uma forma de se perceber no tempo a partir das experiências e problematizações pessoais ou coletivas. É o lugar em que o passado interfere, fala, segundo Russen (RUSSEN, 2011) todos a têm, mesmo que inconscientemente. Carolina afirma que a narrativa é a forma de dar “significado ao passado e relacioná-lo com o presente, de complexificar a consciência histórica” (ROVARIS, 2018, p. 45). A verbalização de uma história, necessariamente envolve, tempo, espaço e personagens de modo minimamente coerente e aceitável, ou seja, a materialização do pensar historicamente.

A partir dos lampejos do passado e das experiências dos alunos no presente a narrativa foi construída, iluminando não apenas as personagens, mas o contexto em que elas viveram, o estrutural, realizando um jogo de escalas. Neste horizonte, a narrativa foi utilizada como um método de aprendizagem, não só aplicada para, mas produzida com os alunos, direcionando estes para uma possibilidade de construção

do passado, constituindo-se em um modo dinâmico e crítico de pensar o ensino de história.

Giovanni Levi acredita que ao fazer uma análise social micro é possível perceber as possibilidades de ação e liberdade dentro de um contexto que aparentemente não existe variabilidade. Ouçamo-nos: (LEVI, 2006, p. 89)

“nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação, ou de interpretação das regras, de negociação. (...) A importância da biografia é permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, sendo este considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas. [Com isso, evitar-se-ia] (...) abordar a realidade histórica a partir de um esquema único de ações e reações, mostrando, ao contrário, que a repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis. Talvez [esta] seja apenas uma nuance, mas (...) não se pode analisar a mudança social sem que se reconheça previamente a existência irredutível de uma certa liberdade vis-à-vis as formas rígidas e as origens da reprodução das estruturas de dominação.”

A partir da análise micro é possível compreender o regime normativo e estrutural, mas também as incoerências e contrassensos que em uma análise meramente totalizante não seriam percebidos. As ações e decisões de uma pessoa independente da área e contexto está entrelaçado em uma diversidade de fatores, perpassando por possibilidades, principalmente relacionado as suas sociabilidades e redes de contatos, isto é, mesmo as normas atravessam as relações sociais, possibilitando assim pensar a vida de modo complexo. Como disse Borges “a biografia é o local por excelência da condição humana em sua diversidade” (BORGES, 2008, p. 216). Logo, nela é possível perceber os pormenores, os detalhes.

A trajetória de Dandara foi o farol que guiou a compreensão do século XVII, do seu lugar social foram realizados questionamentos que conduziram a uma problematização do seu contexto, tais como: o que é um quilombo? Como o quilombo dos Palmares era organizado? Quais os lugares ocupados por Dandara no quilombo? Existiam outras mulheres como ela? As mulheres negras eram tratadas da mesma forma que as brancas?³⁵

A constituição dos sujeitos negros dentro da sociedade colonial se deu a partir dos signos da diferença, a cor e o sexo eram elementos fundamentais dentro da hierarquia colonial, tornando homens e mulheres negras inferiores por serem quem são. Deste modo, para compreender como as construções sociais do feminino e do masculino contribuem para formar a identidade, as desigualdades e as formas de ser no mundo, foi utilizado o gênero como referencial analítico, percebendo-o dentro de uma categoria relacional e utilizando este como meio de avaliar a diferença entre os sexos e denunciar o uso de poderes a partir da declaração da diferença³⁶. Isto é, fazendo uma leitura da história e de mundo valorizando as construções do masculino e do feminino, percebidas de forma dinâmica e intrínseca a formação dos sujeitos e das próprias instituições sociais, entendendo esse sujeito como fruto das construções relacionais que o cercam. Segundo Scott (1989, p.115) gênero é:

“[...] uma categoria de análise histórica, cultural e política que expressa relações de poder, possibilitando sua utilização para diferentes sistemas de gênero e na relação desses com outras categorias, como raça, classe ou etnia.

A partir deste é possível refletir sobre a construção histórica de modo a perceber as desigualdades entre homens e mulheres, problematizando e historicizando as diferenças sociais. Jackeline Zarbato³⁷ (ZARBATO, 2015) acredita que o uso do gênero como uma categoria de análise no ambiente escolar pode proporcionar o questionamento da invisibilidade feminina histórica e de outros conhecimentos de segunda ordem,

³⁵ No capítulo três é abordado a relação das personagens com as possibilidades de debates no ensino.

³⁶ Para mais informações sobre as vantagens da utilização da categoria de gênero ver: SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. New York, Columbia University Press. 1989.

³⁷ A autora também aponta para a necessidade de uma formação de professores que valorize a igualdade e seja frontalmente oposta a desumanização e ao sexismo.

iniciando um processo de desconstrução dos estereótipos de gênero, ou seja, ao se iniciar um debate onde se almeja entender a mulher dentro do seu contexto social a luz das desigualdades de gênero, é imperativo questionar o porquê, porque essas mulheres nunca foram vistas? Porque as suas produções históricas e os seus pontos de vistas não eram considerados? Tais interrogações iniciam um processo de desnaturalização dessas desigualdades.

Essa interpelação foi realizada em sala de aula, dialogando com outra ferramenta característica do feminismo negro, a interseccionalidade³⁸, por meio desta foi possível dar instrumentalidade teórico-metodológica á inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e sexismo, enxergando as mulheres negras no meio das encruzilhadas de opressões, permitindo que raça e classe estejam no mesmo patamar analítico de gênero, sem que opressões sejam hierarquizadas. Na aula oficina, os questionamentos conduziram a um debate sobre a epistemologia e sobre a escrita da história, além de apontar para os marcos históricos que propiciaram que a mulher começasse a ser visibilizada³⁹.

Visibilizar e nomear essas opressões é complexificar a compreensão do passado histórico e conectá-lo ao presente de modo a sinalizar as construções das desigualdades estruturais, indo além das explicações simplistas. Djamila (RIBEIRO, 2017 p. 45) afirma que a universalização e a invisibilização dos sujeitos, além de excluir, mata. Logo, não se trata apenas de visibilizar mulheres negras, mas de restituir humanidades negadas,

³⁸ Ferramenta metodológica cunhada pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw (CRENSHAW, 2012), entretanto já utilizada antes por outras feministas negras como Lélia González, Angela Davis e bell hooks, foi fundamental para compreender as diferentes opressões e os dispositivos de resistência das mulheres negras sem anular nenhuma das outras áreas. Isto é, poder pensar a questão racial de modo paralelo as desigualdades de gênero e classe. Para Carla Akotirene a interseccionalidade é um conceito pensado por feministas negras cujas experiências e reivindicações foram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista. Segundo Patrícia Hill Collins (COLINS, 2020), esta é uma das principais contribuições do pensamento feminista negro, pois possibilita entre outras, que estatísticas sobre mulheres negras sejam produzidas, visibilizando a condição dessas nos diversos censos que outrora estavam sendo apagadas.

³⁹ Segundo Tânia da Silva (SILVA, 2008) alguns fatores levaram a efervescência dos estudos sobre a história das mulheres na historiografia, a escola dos Annales, principalmente a da terceira geração que evidenciou os estudos culturais abrindo as portas para se estudar outros ambientes inclusive aqueles que proporcionaram enxergar as mulheres. O movimento feminista que ganhou tessitura principalmente a partir da década de setenta, denunciando a invisibilização das mulheres e a maior participação das mulheres nas universidades, onde ao perceberem a não existência da mulher na história iniciaram estudos sobre si. Del Priore (PRIORE, 2001) acredita que a efervescência do movimento feminista muito influenciou no estudo da história das mulheres e de outras possibilidades epistemológicas a serem debatidas e estudadas nas universidades na década seguinte, ela afirma que antes das historiadoras foram as feministas que fizeram a história das mulheres, para a autora o feminismo foi fundamental por denunciar a ausência da figura feminina no território historiográfico.

pois “quando pessoas negras estão reivindicando direito a voz, elas estão reivindicando o direito a própria vida”.

Tais ferramentas permitiram conhecer aspectos do contexto estudado a partir das personagens biografadas que de outro modo não seriam possíveis, como no caso de Maria Firmina dos Reis (1825-1917) mulher negra, livre, que teve uma importante atuação no meio educacional de São Luiz do Maranhão e foi a primeira pessoa negra a escrever um romance no Brasil, produzindo ainda inúmeros materiais abolicionistas. Firmina habitou esse lugar da diferença, tecendo as suas táticas de sobrevivência dentro de um outro campo, que não o privado de Mônica e nem o político/militar de Dandara, dialogando com outras perspectivas e ampliando os horizontes de possibilidades das mulheres negras no universo letrado.

Firmina foi uma das personagens que contribuiu para se enxergar as mulheres negras para além dos estereótipos na sala de aula. Por ocupar um lugar de difícil acesso naquele contexto que é o ambiente educacional, e ter ousado e rompido diversas barreiras colocadas sobre as mulheres negras, como a criação de uma escola mista na cidade de Viamão (MA) e a aprovação como professora para a cadeira de instrução primária, a primeira mulher da cidade. A vida da maranhense é um excelente ponto de partida para compreender a segunda metade do século XIX e criar novas referências sobre as mulheres negras no mundo literário.

No seu romance “Úrsula,” escrito em 1859, em pleno período escravocrata, Firmina tece uma crítica ferrenha a escravidão, dando voz, rosto e humanidade a personagens escravizados, descrevendo-as em primeira pessoa e se identificando com a luta pela libertação da escravatura. Túlio, Suzana e Antero são tratados como pessoas dotados de beleza, gentileza e virtudes, características ainda não presentes na literatura para pessoas escravizadas. O romance com postura política, tem o seu auge na narrativa em primeira pessoa em que Suzana faz da travessia do Atlântico.

Ainda não tinha vencido cem braças de caminho quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas, era uma prisioneira, era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. [...] Meteram-

me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estrito e infecto de um porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário a vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras.

Susana denuncia as mazelas da escravidão e inverte a lógica colonial, apontando o branco escravizador como o bárbaro, mostrando a amargura e o desespero causado pela captura forçada. Visibilizando as dores e sentimentos de uma mulher negra. A biografia da maranhense é muito significativa e pode ser manuseada de diversas formas, até pela existência de fontes que a retratam diretamente, para questionar estereótipos e desigualdades.

Ao dominar a leitura, um código importante de acesso ao mundo branco, utilizado comumente para excluir, Firmina tem a sua obra eternizada, apesar do longo silenciamento sofrido, diferente de Dandara, que por não dominar estes algoritmos, pouco se tem informações a seu respeito. O contraponto das duas pode suscitar um excelente debate em sala de aula, que tipo de conhecimento e de pessoa é valorizada na sociedade, na colonial e na de hoje? É emblemático que nas poucas imagens existentes de Firmina ela foi representada como uma mulher de pele clara, se aproximar da branquitude e dos seus valores, como a escrita, é fator de valorização na sociedade colonial e na sua extensão.

A partir da interseccionalidade e do gênero foram feitos questionamentos, como: “a educação para as mulheres era a mesma dos homens naquele contexto? Ela enfrentou dificuldades por ser negra para estudar? Em qual contexto social Firmina escreve? As possibilidades de acesso a mulheres negras a educação formal se modificaram? Quantas mulheres negras escritoras e intelectuais vocês conhecem”? A partir de sua trajetória foi possível compreender o contexto final do século XIX, os movimentos abolicionistas de crítica a escravidão e o universo da escrita e literatura a luz de uma mulher negra, sendo possível realizar ainda atividades interdisciplinares com as áreas de literatura e português⁴⁰ e apontar para o presente, sobre a existência de mulheres negras no mundo das letras.

⁴⁰ No próximo capítulo cada personagem será pensada junto as possibilidades de análises históricas e relações possíveis de serem feitas em sala de aula.

Na atividade final, em que os alunos produziram uma biografia da personagem e apresentaram-na em forma de seminário, foi evidenciado pelo grupo a importância de Firmina, como professora e escritora, sendo a sua trajetória inspiração para as mulheres negras da contemporaneidade, segundo os discentes.

Utilizando essas ferramentas foi possível problematizar questões antes invisibilizadas e naturalizadas e enxergar sujeitos outrora excluídos da análise histórica, produzindo outras histórias que não a de viés ocidental que animaliza o homem e a mulher negra. Uma história da margem, que tem como fundamento os lugares, experiências e trajetórias das mulheres negras, sendo possível por isso questionar e desnaturalizar desigualdades, refletindo sobre o contexto colonial de modo crítico, além de valorizar os lugares e perspectivas dos sujeitos marginalizados.

2.3. O LÓCUS DA PESQUISA

A convivência familiar, a participação em movimentos religiosos e sociais, e as relações sociais desenvolvidas na urbe, são formadores da identidade dos discentes, sendo também processos educativos, mesmo que muitas vezes silenciosos. Carlos Brandão (BRANDÃO, 2007) afirma que ninguém escapa da educação, pois ela está em todos os lugares e tem vários formatos. Por essa razão, a cidade, o ambiente familiar e as normatividades de cada lugar são importantes para formar o sujeito, a escola não é o único lugar que educa.

As características e peculiaridades da cidade e do Instituto onde a pesquisa ocorreu, foram essenciais para encaminhar as temáticas que foram debatidas na aula oficina. Informações sobre as mulheres negras da cidade e da escola foram pontos de partida para debates em sala, indo do presente ao passado, a condição, os cargos empregatícios, e os ambientes de circulação, foram alguns destes aspectos problematizados.

As problematizações que nortearam a aula-oficina foram pautadas nas experiências (THOMPSON, 1981) (conjunto de práticas, táticas, estratégias, conflitos, redes de sociabilidades, valores, modos de ser e de fazer) comum entre as mulheres negras que viveram no período colonial e os alunos que participaram da pesquisa, em outras palavras, as experiências dos sujeitos negros foi o fio condutor entre passado e presente. As sociabilidades, lugares sociais e opressões sofridas, vivenciadas pelas mulheres negras no mundo colonial se aproximam da contemporaneidade, a colonialidade do poder.

Apesar da distância temporal entre os dois contextos, as experiências se aproximam, sendo assim, os aspectos do contexto familiar, a cidade e as múltiplas ações do ambiente escolar, como “brincadeiras” racistas e sexistas, os silêncios, igualmente racistas e sexistas, e as inúmeras mulheres pretas que fazem parte da vida da maioria dos alunos, são elementos próximos as experiências vivenciadas pelas mulheres negras no contexto colonial.

Em “becos de memória”, Conceição Evaristo (EVARISTO, 2017) realiza a partir da personagem Maria-Nova uma elaboração do conhecimento histórico em uma construção

narrativa, onde a personagem reflete sobre a relação entre a favela e a senzala, e a casa grande e o bairro nobre. Maria- Nova olha para sua realidade e a percebe no tempo. Realizando uma dialética entre passado, sentido e presente. Segue o diálogo. (EVARISTO, 2017, p. 72-73)

Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela.

Essa cena retrata o que Russen chama de pensar historicamente (CERRI, 2001), Maria-Nova lê o passado a luz do presente, conectando passado e presente para agir, fazendo do passado, não o fim, mas o meio para a compreensão da vida. A relação realizada por Maria-Nova, de perceber o passado no presente e conectar a senzala a favela precisa ser imitada para a produção de um conhecimento histórico crítico e relevante. Para tal, a cidade precisa está no radar do pesquisador, conhecê-la, interrogá-la, e compreender quais os seus códigos é fundamental. Quais as experiências a cidade proporciona aos sujeitos negros/as? Quais ambientes estes/as são aceitos/as? Quais eles/as têm acesso?

Esses questionamentos, torna possível aproximar os contextos e debates do período histórico estudado, ao momento atual vivido. Na cidade de Paragominas (PA), local da pesquisa, essa conexão é explícita, favela e senzala e casa grande e bairros nobres estão presentes nas realidades dos educandos, tornando possível uma aproximação entre as experiências negras no tempo, entre passado e presente. É possível ver na cidade uma aproximação dos lugares nas quais as mulheres negras do período colonial construíram as suas sobrevivências, não fisicamente, mais no campo do simbólico. Uma cidade branca, elitista e desigual, construída para perpetuar a lógica

colonial hierárquica, onde os corpos negros são afastados compulsoriamente das áreas centrais.

Paragominas está situada a aproximadamente, 300 km da capital do estado do Pará, Belém, fazendo parte da mesorregião do sudeste paraense e da micro-região de Paragominas⁴¹. Fundada oficialmente em 4 de janeiro de 1965 na gestão do então governador Jarbas Passarinho⁴², o município que tem esse nome oriundo de uma mistura de outros estados com o próprio Pará, Goiás e Minas Gerais, devido as origens dos fundadores da cidade, tem uma população estimada em mais de cem mil habitantes⁴³, e junto com outros 15 municípios, compõe a Região de Integração (RI) Rio Capim⁴⁴.

A economia da cidade gira em torno do agronegócio e das indústrias mineradoras que exploram os rios da região, por isso é muito comum encontrar símbolos, principalmente nas áreas centrais da cidade, que remetam as questões agrárias e características culturais da região do centro oeste brasileiro. A organização e a infraestrutura saltam aos olhos ao adentrar nas áreas centrais da cidade, dando uma sensação de riqueza e organização, entretanto, segundo o IBGE⁴⁵ 41,3% da população ganha até meio salário mínimo, o que representa o número 132 na lista dos 144 municípios do estado. Isto é, existe uma divisão sócio-espacial da riqueza na cidade. Como constatou Maria-nova, senzala-favela, senzala-favela.

Outra característica que chega na sala de aula quando vamos pensar os conteúdos e mediar os debates, são as manifestações religiosas que circundam a cidade, cerca de 80% da população é cristã, sendo 45% católicas e 35% evangélicas das diferentes matrizes, sendo bastante visível no município a presença das igrejas evangélicas nos diversos bairros, os outros 20% dividem-se entre budistas, testemunhas

⁴¹ Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Rondon do Pará e Ulianópolis.

⁴² Para mais informações sobre o desenvolvimento da cidade ler: CALLOU, R. N. Lucena. 2017. 101 f. O sonho de fundação de Paragominas-PA e o projeto Nacional desenvolvimentista na Amazônia: memórias, narrativas e identidades. Dissertação (mestrado em linguagens e saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança, 2017.

⁴³ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população de Paragominas estimada em 2016 foi de 108.547 pessoas e atualmente possui área territorial de 19.342,254 km² (19,3 milhões de hectares).

⁴⁴ A RI Rio Capim é formada pelos municípios de Abel Figueiredo, Aurora do Pará, Bujaru, Capitão Poço, Concórdia do Pará, Dom Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas, Rondon do Pará, Tomé-Açu e Ulianópolis.

⁴⁵ Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/panorama>. Acesso em 06 de jan. de 2020.

de Jeová, espíritas e sem religião. Outro dado que pode ser analisado ao lado da questão religiosa é a cor/raça, 75.633 pessoas denominaram-se negras, isso dá aproximadamente 75% da população da cidade, os outros 25% dividem-se entre brancos (20%), amarelos e indígenas (5%).

Diante desses dados e da participação no cotidiano da cidade, é possível perceber uma elitização dos espaços e poucas manifestações culturais que valorizem a cultura negra e periférica, isso pode ser observado na ausência das religiões de matrizes africanas e de manifestações culturais historicamente próximas a essas, como músicas, festividades e eventos culturais, apesar da maioria da população se considerar negra. Existe também uma população indígena e de pequenos produtores rurais em locais mais distantes do centro da cidade, que não tem a sua cultura apreciada nas representações da cidade.

Descrevo a cidade de Paragominas como um observador externo, que apesar de não participar diretamente dos entrelaçamentos do cotidiano, convive com sujeitos que o fazem. Essa visão de fora, direciona o meu olhar para as áreas centrais da cidade, pois é basicamente onde eu frequento, um ambiente “limpo”, organizado, disciplinado e branco, que é o modo habitual como a cidade é representada para os visitantes. Entretanto, o contato com os alunos me faz perceber pelos seus olhos, outra cidade, um lugar desigual, indisciplinado, de tez preta, em que a fome se faz presente, e onde os espaços de sociabilidades públicos são inalcançáveis, (devido à falta de transporte público em horários que não os comerciais) uma outra cidade, uma outra cultura, com uma outra beleza, invisibilizada, construída por personagens que estão as margens.

Do mesmo modo, os locais de vivências das mulheres negras estudadas eram marcados pela desigualdade e exclusão dos sujeitos pretos, principalmente no contexto urbano em que viveram Maria Firmina, Chica da Silva e Luiza Mahin. João José Reis (2012) em um estudo minucioso da sociedade baiana na primeira metade do século XIX, e especificamente de Salvador, vai verificar a grande desigualdade existente na urbe, marcada fortemente pelas relações escravistas, que apesar da riqueza da região, tinha “90% da população livre vivendo no limiar da pobreza” (REIS, 2012, p. 29) e uma complexa e perversa hierarquia social pautada na escravidão. Apesar da existência de uma mobilidade social na cidade, as barreiras raciais e étnicas dificultavam tal ascensão. Para os libertos que conseguiam galgar uma melhor condição econômica, eram exigidos

uma subserviência social e uma assimilação dos símbolos da cultura branca, além de obediência e lealdade.

Esse ambiente de desigualdade e extremamente racializado, foi o lugar onde Luiza Mahin viveu. Mulher negra, africana, nascida em Costa da Mina, da nação Nagô-Jejê do país Mahi. Nação originária no golfo do Benin, noroeste africano que no final do século XVIII foi dominado pelos muçulmanos vindo do Oriente Médio. Luiza trabalhava como quituteira ou ganhadeira, vendendo produtos de seu tabuleiro, percorrendo provavelmente toda a cidade, e por isso estabeleceu uma extensa rede de sociabilidade da qual contribuiu para a organização de duas revoltas, a revolta dos Malês (1835), uma das maiores do Brasil e a Sabinada (1837-1838), ambas organizadas na Bahia. Os significados que Luiza deu a sua existência foram apesar da cidade, lugar produzido para segregar, mas que foi ressignificado pela articulada e resiliente Luiza Mahin.

De igual modo, a cidade e as existências das mulheres negras na contemporaneidade estão sendo ressignificados apesar da cidade, onde a desigualdade social, racial e econômica continua a ser uma realidade, embora tenham diferentes nomenclaturas e serem controladas por formas diversas, os sujeitos explorados e invisibilizados continuam sendo os mesmos, e continuam resistindo.

A cultura que tem prevalecido, pelas normatividades e comportamentos impostos em Paragominas, é uma cultura elitista, cristã eurocêntrica, de valorização tão somente da riqueza econômica, riqueza essa que tem cor, sexo e classe, e tem desvalorizado e invisibilizado as mulheres negras e suas produções. Ricardo Oriá (FERNANDES, 2017) fala de como se tem eleito os bens culturais representativos das classes dominantes como únicas representações do patrimônio cultural brasileiro, perpetuando uma memória eurocêntrica dos valores nacionais. Tal percepção se coaduna em Paragominas, os bens e patrimônios culturais valorizados são de um único grupo, apesar da existência e resistência ali presente. Perante esta realidade, torna-se ainda mais importante o papel da escola e do ensino de história na formação da cidadania e na produção de novos conhecimentos que valorizem os diversos grupos sociais que construíram o patrimônio cultural. Compreender a importância das mulheres a luz da história é questionar construções hegemônicas e valorizar a produção periférica e negra.

É dentro deste horizonte que os desafios da pesquisa se fazem, entretanto, existem outros aspectos que somaram para o resultado da pesquisa, principalmente os

relacionados a especificidade do instituto onde a pesquisa ocorreu, essas experiências serão apresentadas a seguir.

2.4. OUTRAS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS⁴⁶

A educação como ato político, de transformação e de formação de criticidade só pode ser forjada com base na integralidade, de modo processual, que acontece não apenas em um momento como um “passe de mágica”, mas que é construída com escuta, atenção, diálogo e amorosidade (FREIRE, 2018), sendo provenientes de diversas fontes, as curriculares, profissionais e as da experiência (QUEIROZ 2012), pensando os discentes como seres complexos que carregam consigo um longo histórico de conhecimentos e sapiências diversas. Neste sentido, é possível afirmar que este trabalho não foi construído em apenas três meses, o tempo da aula oficina, mas envolveu todo o período de contato entre os sujeitos da pesquisa e as demais experiências que esses tiveram, isso envolve outras disciplinas, projetos, e demais relações ocorridas dentro e fora da instituição. Desse modo irei apresentar algumas experiências que foram significativas para moldar o conhecimento construído.

Iniciei como docente no Instituto Federal do Pará⁴⁷ do campus Paragominas⁴⁸ no ano de 2017, já no meio do semestre, mas mesmo com toda a desorganização natural que essa chegada gerou, em planos de aula, literatura e adaptação com o ambiente escolar, foi possível realizar o primeiro evento sobre a Consciência Negra no mês de novembro, organizado por mim e por outros professores das áreas de sociologia, filosofia, geografia, educação física e artes. Este ocorreu em um único dia, com atividades culturais, apresentações dos alunos e uma mesa de debate sobre a temática. Neste momento estávamos em um campus provisório sem estrutura adequada para um evento em grandes proporções, logo, a atividade foi realizada na área do refeitório, que é aberta

⁴⁶ Neste tópico estão presentes as experiências realizadas em todas as turmas pelo qual dou aula, e os eventos e demais atividades realizadas no ambiente escolar.

⁴⁷ O Instituto Federal do Pará conta com um total de 18 pólos espalhados por todo o estado com cursos técnicos, de médio integrado, graduação e pós-graduação, proporcionando uma possibilidade de verticalização do ensino para os educandos e contando com as modalidades presenciais e de educação à distância. Muitos destes pólos estão em locais afastados dos centros urbanos o que contribui para o manejo e o ensino local, não necessitando que o discente se desloque de sua cidade para adquirir uma qualificação, como é comum em muitos lugares da região.

⁴⁸ O campus Paragominas foi fundado em 2015, mas apenas ganhou autonomia no ano de 2017. Este situa-se na Avenida Fortaleza no bairro Bela Vista, que apesar de ser um bairro próximo do centro é considerado periférico pela sua composição. O campus ainda não tem uma estrutura própria e funciona em prédio alugado, o que dificulta bastante as atividades, principalmente as que envolvem pesquisa e aquelas produzidas em outros ambientes que não a sala de aula, o que é comum na estrutura de ensino dos IFS. Estruturalmente existem 12 salas de aulas, uma biblioteca, refeitório, banheiros, 4 laboratórios de informática e alguns recursos de mídia, tendo a ausência de auditórios e quadra de esportes e alguns dos espaços citados anteriormente estando de forma precária.

sem nenhuma estrutura para se ocorrer uma palestra, diante das condições apresentadas consideramos o evento exitoso.

No ano seguinte (2018) o evento foi organizado pela coordenação pedagógica do campus, a atividade ocorreu em um ambiente externo, o parque ambiental⁴⁹, em um único dia. Neste ano, valorizou-se o aspecto cultural, aconteceram apresentações teatrais, musicais, e exposições de diversas turmas, sobre os negros na ciência, culinária, entre outras exposições artísticas. No ano de 2019, o evento obteve um novo formato, ganhando mais maturidade e diversidade, de um dia, transformou-se em um mês inteiro de atividades com o 20 de novembro sendo apenas uma culminância. Ocorreram palestras, cine debates, rodas de conversas e oficinas sobre diversas temáticas que envolvem a questão negra, também existiram apresentações culturais, só que dessa vez, mediadas por outras discussões.

A participação na organização e nos debates de tais eventos foram importantes, tanto para mim, por suscitar uma necessidade de leitura e proximidade com a temática e um contato diferenciado com os alunos, em ambientes diferentes da sala de aula, como para os alunos, por gerar um local de debate e discussão em vários âmbitos, desde o cultural e lúdico, como pinturas corporais e tranças, a debates atuais, como cotas, o mercado de trabalho para a população negra e meritocracia, onde diversas disciplinas e professores participaram.

Além das atividades referentes a Consciência Negra foram organizadas algumas aulas conjuntas com a disciplina de sociologia, em uma destas oportunidades realizamos seminários com temas relacionados a questão negra, no qual todas as três turmas do segundo ano, iriam apresentar e seriam avaliados por ambas disciplinas. As temáticas eram as seguintes: o negro no esporte, o negro nas histórias em quadrinhos, beleza negra, intelectuais negras, o negro no cinema e movimentos negros. Os alunos receberam artigos e diversos materiais previamente sobre os temas, e tiveram momentos específicos para tirarem dúvidas⁵⁰ sobre as leituras feitas.

Essa atividade foi efetivada em outubro de 2018 e foi importante no processo de conhecimento de autoras negras e por mostrar a possibilidade de se desafiar os alunos

⁴⁹ Localizado na Rua Jorge Longo, s/n - Parque das Américas, uma área pública da cidade, arborizada, com animais de pequeno porte e muito utilizada para caminhadas.

⁵⁰ Dentro da estrutura dos IFS existe uma carga horária do professor para o atendimento ao aluno que foi utilizada nessa atividade.

e de ir além, mesmo correndo-se o risco de falhar. Como de esperado, tivemos apresentações que consideramos abaixo e outras acima das nossas expectativas, uma delas teve como tema, intelectuais negras, em que uma aluna, além de conseguir compreender o artigo, se apropriou dele, fazendo da apresentação um posicionamento político. bell hooks foi a intelectual apresentada pela aluna, em um artigo⁵¹ em que a autora questiona o que seria um intelectual, mostrando que para as mulheres negras, militância faz parte do processo intelectual, além de ser um ato político. A força daquelas mulheres me marcou, e eu fui buscar conhecer mais sobre hooks e sobre as produções de mulheres negras.

Paulo Freire (FREIRE, 2018) aponta a importância de na prática pedagógica, fazer do aluno sujeito do processo educacional, respeitando e estimulando a autonomia e os conhecimentos destes. Deste modo, o aluno é colocado em situações de tomadas de decisões, sendo necessário pensar criticamente, escolher materiais e organizar a atividade em equipe. Para isso, é necessário que o docente se arrisque, delegue responsabilidades, e descentralize a prática de ensino, contudo acompanhando-os e apontando os sentidos e os porquês das atividades. Tal prática se mostra desafiadora para ambos os envolvidos no processo, pois o professor também é desafiado a confiar na resposta que será dada pelos alunos, uma vez que nessas atividades o êxito depende do nível de engajamento dos discentes.

Por mais que nem todos os educandos respondam aos estímulos da mesma forma, é possível que a potência de alguns, como da aluna citada na apresentação de hooks, seja compartilhada com os demais, socializando não só o conhecimento, mas a postura ética e política desenvolvida, o que ocorreu. Nesse sentido, foi possível perceber em muitos alunos, o envolvimento, a apropriação do conhecimento em outro nível, o que hooks amparada em Freire, chama de pedagogia engajada, que é uma forma de construir o conhecimento com coragem de transgredir as fronteiras, as fronteiras de uma educação apolítica, de uma educação bancária⁵².

Todas essas atividades realizadas pela disciplina de história e de sociologia com a temática da negritude, também gerou incômodos. Alguns alunos passaram a questionar

⁵¹ Artigo denominado intelectuais negras, disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2020.

⁵² Conceito criado por Paulo Freire no livro "Pedagogia do Oprimido" em que a memorização de informações e sua posterior regurgitação apresentam uma suposta aquisição do conhecimento. Para mais ver: FREIRE, Paulo. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

a presença constante de “negros nas aulas”, interrogando a ausência de outros assuntos, um aluno chegou a comentar, “nós só falamos de preto nas aulas”. Grada Kilomba (KILOMBA, 2019) chama de “outridade” a forma como os sujeitos brancos enxergam as pessoas negras, uma representação feita pelos sujeitos brancos, de aspectos negativos de si, o qual não querem se parecer, e que são colocados sobre as pessoas negras. Quando os sujeitos negros e os elementos da cultura negra fogem dessa representação, de outro, exótico, primitivo, e tornam-se autônomos, visíveis e protagonistas, isso gera uma negação, um incômodo, que no caso foi verbalizado pelo aluno.

Até que ponto esse posicionamento racista do aluno não estava fundamentado em um apoio de outros discentes? E qual a relação desta fala com as normatividades e produções da cidade? As representações da cultura, beleza, e poder enquanto brancos, influenciam em tais pensamentos e posicionamentos racistas? Segundo Kilomba, a existência de um grupo racista dá alicerce para ações racistas, o que ela chama de consenso branco, um racista torna-se bem mais confiante diante de uma plateia que o aplaude ou mesmo que ri silenciosamente, se omitindo, “elas e eles se apoiam enquanto apoiam a si mesmo/as” (KILOMBA, 2019, p. 137). Esse caso de racismo cotidiano está embasado e legitimado na estrutura social, que racializou inclusive o currículo e as relações do seio escolar, sendo a escola um dos responsáveis e ao mesmo tempo vítima dessa construção. Como o racismo é sempre estrutural, a cidade e a escola não ficam imune desse discurso desumanizador, logo, a cidade e suas representações sociais de poder, divisão sócio-espacial e valores, funcionam como o consenso branco citado por Kilomba, amparando a prática racista.

O posicionamento do aluno e o silêncio dos demais, os quais quase todos são negros, revela como esses têm dificuldades de se enxergarem como negros, conjectura-se, que pela representação negativa por qual, historicamente as pessoas negras foram alvos, o que os faz se aproximar da identificação da branquitude. Representação produzida inclusive pela própria escola, nos discursos, imagens e perpetuação dos estereótipos. Tais incômodos, despontam a profundidade do racismo na sociedade, sendo o racismo epistêmico uma dessas vertentes que alcança o cotidiano escolar, e mostra a necessidade de se ter coragem e um posicionamento antirracista, além de estar embasado teoricamente para respondê-los⁵³. Utilizei o questionamento racista do aluno,

⁵³ É necessária uma preparação emocional para lidar com esse tipo de situação, o que nem sempre é possível se ter, devido à desvalorização do professor, principalmente da educação básica neste país.

para discorrer sobre a influência negra na história do Brasil e explicar o conteúdo programático que estava pautando as “aulas pretas”.

Além dos momentos em sala de aula, os alunos participaram de diversas atividades em outros ambientes⁵⁴, realizando pesquisas com temáticas variadas. Um desses projetos que contribuiu para a pesquisa realizada, foi o “Paragobytes Girls”⁵⁵, projeto de extensão filiado a sociedade brasileira de computação que tem como coordenadores os professores Tarcísio Lemos e a professora Kátia Bárbara, o qual eu colaboro, e tem como objetivo, realizar ações que estimulem e incentivem meninas do ensino básico a fazerem cursos nas áreas da tecnologia, devido ao baixo índice de mulheres nesses espaços. Esse projeto atingiu 5 das 13 alunas da turma do segundo ano B que participaram da pesquisa, e alunas de outras turmas e instituições. Além dos minicursos e oficinas oferecidos nas áreas da informática, ocorrem debates e oficinas sobre os papéis de gênero e as relações raciais, levando as participantes a problematizarem os lugares sociais impostos as mulheres, percebendo esses não como naturais, mas sim como socialmente infligidos, buscando assim dar ferramentas para essas driblarem as amarras do patriarcado.

Em um seminário realizado em sala, um grupo de meninas que participam do projeto ficaram responsáveis pela temática do voto feminino no contexto da era Vargas, ao fazerem as escolhas da apresentação elas propuseram pensar como as mulheres negras foram afetadas pelas mudanças realizadas com o voto feminino, propondo um recorte racial de modo autônomo, buscando fontes e argumentos para fundamentar a proposta. Acredito que tal disposição, demonstra algum êxito dos debates e discussões realizadas nestes espaços, sendo nevrálgicos para sedimentar e aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa, que envolve a questão do (não) lugar da mulher negra, sendo essa produtora de conhecimento e protagonista do seu destino.

Antes da aula-oficina ser executada foram realizadas em sala algumas atividades sobre o continente africano que contribuíram para sedimentar o debate que se avizinhava, dando uma base teórica importante para se produzir as biografias das mulheres negras. Ao iniciar o conteúdo sobre o “Brasil colonial” foi introduzido um debate

⁵⁴ A proposta de ensino dos Institutos Federais, circunda a ideia de educação integral, pensando ensino, pesquisa e extensão de modo interligado, por isso atividades e projetos de pesquisa, ensino e de extensão fazem parte do currículo discente.

⁵⁵ O projeto é vinculado ao programa Meninas Digitais chancelado pela Sociedade Brasileira de Computação. Para mais informações ver: <http://meninas.sbc.org.br/index.php/portfólio/paragobytegirl/>.

com os alunos sobre o continente africano antes da colonização, a grande maioria pensava este continente pelo viés colonial, tendo como referência somente os aspectos negativos, relacionado a escravidão e a pobreza, isso foi constatado em uma atividade diagnóstica, onde estes foram questionados sobre quais aspectos eles conheciam de África, este momento foi executado em duas aulas.

Após essa atividade foi apresentado e discutido o conceito de estereótipo e de história única, fator fundamental para a visão estereotipada sobre a África, esses diálogos foram mediados por vídeos⁵⁶ e participações em sala. Em outro momento foram apresentados alguns reinos africanos que se destacaram pela sua riqueza e organização antes da colonização, como o Benin, Congo e o império Axanti. Isso foi feito a partir de materiais entregues e atividades em sala. Em último lugar, foi pedido que os alunos apresentassem todos os países do continente africano, na atualidade, cada equipe ficou responsável por uma região, e tinha como principais critérios, elencar os aspectos positivos dos países, como produção cultural, riqueza material e história. Essas apresentações foram realizadas em três semanas, antecedendo as atividades da pesquisa e foram exitosas, pois os trabalhos em sua maioria, respeitaram as características exigidas e geraram debates em sala, e alguma surpresa por parte de alguns deles, pela riqueza econômica, cultural e pela diversidade do continente.

O espanto e os comentários de surpresa confirmam a visão estereotipada que os discentes tinham do continente africano, mas também revelam o início de um processo de desconstrução, onde o som do ruminar (hummm) simboliza o despertar de um conhecimento ignorado até então. Incentivar a pesquisa dos países do continente africano e apresentá-los de modo a valorizar as suas construções autônomas e riqueza é dá uma dimensão ético-político para o ensino de história, é desconstruir estereótipos, possibilitando a expansão da concepção crítico dialética, opondo-se ao discurso desumanizante que visa legitimar o tratamento criminoso dado a população negra nesse país. Elza Nadai declara: (NADAI, 1991, p. 28)

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino – e que emergiu, (...) só muito recentemente entre nós, na década de setenta, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os

⁵⁶ A apresentação no TED de Chimamanda Nigozi sobre história única e um debate realizado no programa papo de segunda sobre estereótipo foram os vídeos utilizados. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc..> <https://www.youtube.com/watch?v=U4oP9okziQc>. Acesso em: 06 de fev. de 2020, Respectivamente.

privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, ‘persegue os segredos das sociedades e já não os das nações’, embora não os perca de vista, ‘mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social⁵⁷’.

Identificar esses “outros agentes sociais” no passado como ativos na construção do país, de modo não folclorizado, mas valorizando os seus conhecimentos e considerando a sua história, é apontar para o presente e dizer que mulheres negras merecem serem tratadas com dignidade, tendo os seus direitos respeitados, e que são criadoras de conhecimento intelectual, artístico, afetivo, comercial e militar.

Eric Hobsbawn (HOBSBAWN, 1995) ⁵⁸ já alertava no final do século XX sobre a iminente “destruição do passado”, que seria o extermínio dos mecanismos criados para se chegar a este, indicando uma espécie de presente contínuo, fenômeno em que o presente passa a ser explicado por si mesmo e os atores sociais desconsideram a experiência do passado como importante para a construção das ações sociais coletivas, desconsiderando as mudanças culturais e políticas coletivas e apegando-se a uma história somente do privado. Tais fatores tornaram-se concretos no atual contexto brasileiro, onde parlamentares reforçam visões racistas que justificam as mortes da população negra, e tomando diversas medidas que desconsideram a história do país⁵⁹, reinventando essa a partir de seus interesses.

Todos esses aspectos, as normatividades da cidade, os projetos e sociabilidades realizadas na instituição, moldaram as escolhas e os caminhos da pesquisa, sendo importantes ainda para dar fundamentação teórica para esta, sendo a aula-oficina assentada nestes aspectos. Desta feita, acredito que a proposta político pedagógica da escola, a postura ética dos docentes, assim como os eventos e o envolvimento dos

⁵⁷ NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.) O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1991. p. 28.

⁵⁸ HOBSBAWN, Eric. Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp. 13-70.

⁵⁹ Cito o caso do vice-presidente da república Antonio Hamilton Mourão (PRTB) e do então Presidente do país Jair Messias Bolsonaro (PSL) ambos em declarações públicas. Retirado de: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/vice-de-bolsonaro-pais-herdou-indolencia-do-indio-e-malandragem-do-negro/>. Acesso em 06 de fev. de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em 06 de fev. de 2020. Retrospectivamente.

educandos nas atividades são fundamentais para gerar empatia destes com o tema e iniciar o processo de desconstrução e construção, de um ensino de história antirracista e antissexista.

2.5. AULA OFICINA

A aula oficina foi o momento onde o planejamento foi executado e as teorias desafiadas, em que a proposta da pesquisa, de pensar um ensino de história a partir das trajetórias de mulheres negras foi efetuada. Ela durou aproximadamente três meses, contando com diversas mudanças e percalços no desenrolar da execução, sendo dividida em quatro fases. Segundo Izabel Barca (BARCA, 2004) a aula oficina é um formato de ensino ancorado na teoria construtivista, que tem como objetivo desenvolver educandos a serem agentes sociais capazes de terem, (BARCA, 2004, p. 135)

“[...] uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”.

Ou seja, uma capacidade crítica de analisar fontes e relacioná-las com a vida cotidiana, interligando o passado ao presente e de levantar questões e hipóteses que levem a novos conhecimentos, para isso, é necessário que a aula transforme-se em aula-oficina, e observe-se alguns elementos, tais como, ter uma organização previa pautada não em conteúdos, mas em habilidades e instrumentalidades que se espera que os alunos obtenham, propor questões problematizadoras, organizar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco e avaliar qualitativamente tendo em vista o desenvolvido gradativo da aprendizagem, tornando os discentes protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e fazendo do professor um investigador social e organizador de problematizações.

A proposta de aula oficina⁶⁰ é desafiadora, pois envolve a necessidade de tempo para uma organização prévia e sistemática de aulas, uma sequência didática que

⁶⁰ A autora busca afastar-se de formatos de aula que ela denomina de aula-conferência e aula colóquio, na primeira o professor é o protagonista do processo de ensino, o único detentor do conhecimento, enquanto o aluno é visto como um ser que não tem capacidade de contribuir em nada, uma tábula rasa, neste formato o discente apenas repete conteúdos em prova escrita. No último, há uma maior organização de materiais e objetivos, e o professor é o “planejador de recursos⁶⁰” e o gestor das atividades, tendo os recursos técnicos o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de menos centralizado e de um conhecimento multifacetado, na aula colóquio o conhecimento

dialogue com as propostas curriculares e com as ferramentas metodológicas disponíveis, e uma profunda pesquisa de materiais e fontes históricas para construir a problematização que será a base da pesquisa realizada pelos discentes⁶¹. Além de uma observação atenta dos conhecimentos, experiências e trajetória dos discentes, do contexto social onde a escola está inserida e do histórico da própria instituição.

Para captar as informações do contexto escolar, como falas, posicionamentos e percepções dos discentes, foi utilizado a “Etnografia da prática escolar” metodologia conceituada por Marli André, (ANDRÉ, 1995) que é a prática de anotar todos os movimentos realizados no ambiente escolar, assim como um antropólogo inserido em um ambiente de pesquisa, percebendo destarte comportamentos e padrões de difíceis percepções. Com esta ferramenta foi possível perceber padrões e principais temáticas presente no cotidiano dos alunos, além de retificar e alterar as atividades realizadas, analisando as dificuldades e a falta de estímulo enquanto a pesquisa ocorria, podendo modificar abordagens e formatos.

A aula-oficina foi dividida em quatro etapas e durou cerca de três meses, sendo realizada no último trimestre do ano letivo, o que gerou dificuldades, pois nesse momento ocorrem o acúmulo de atividades das diversas disciplinas, o que acarretou em uma falta de tempo para a organização e execução da pesquisa, pelo docente e discentes, uma vez que o mínimo de tempo ultrapassado prejudica outro professor. Esses entraves aparentemente inocentes ganham relevância na hora da execução da atividade, podendo causar dificuldades para o pleno desenvolvimento da pesquisa, e da construção do conhecimento histórico escolar. Somando-se as inúmeras demandas do próprio ambiente escolar e das outras dinâmicas da vida, ocorre o que Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2017) chama de dilaceramentos do cotidiano escolar, embates e disputas entre os diversos sujeitos desse ambiente alteram a forma e a potencialidade do conhecimento.

ainda não é produzido de modo compartilhado e as avaliações e atividades propostas não partem do contexto e habilidades dos discentes e não buscam desenvolver instrumentalidades para o alcance do desenvolvimento de um aluno autônomo e crítico, mas sendo mero repetidor de conteúdos.

⁶¹ A proposta curricular dos Institutos Federais de uma educação holística e integrada, somado ao plano de carreira docente que proporciona algum tempo para planejamento, possibilitou que a pesquisa ocorresse, apesar do não afastamento das atividades docentes regulares.

A peculiaridade da educação nos IFS, uma educação que preza pela integração dos conhecimentos e visa formar o aluno para o mercado de trabalho, de modo crítico, ético e cidadão, modificou a abordagem da pesquisa. Essa modalidade de conhecimento é chamada de EBTT⁶² (ensino, básico, técnico e tecnológico) e traz demandas diversas como o currículo dos cursos e o perfil dos educandos, características que influenciaram nas atividades da pesquisa. Uma delas é a quantidade de disciplinas estudadas pelos alunos (as) um total de vinte e duas, as da base comum e as disciplinas técnicas, sendo obrigatório ao discente permanecer manhã e tarde quase todos os dias para participar das aulas, e ainda dá conta de pesquisa e atividades extras que fazem parte do currículo. Essa grande demanda dos alunos (as) fez com que eu tivesse que pensar um formato de atividade que não exigisse um tempo a mais, a estratégia utilizada foi fazer a aula oficina e tudo concernente ao projeto no tempo da minha própria aula de história, cerca de 110 minutos uma vez por semana. Todavia, essa peculiaridade também agregou a possibilidade dos discentes participarem de modo ativo da construção do sistema web, já que a turma estuda disciplinas da área da informática.

Por conta desta situação, pensei em um recorte temporal que englobasse o conteúdo programático daquele momento, que era sobre a América portuguesa ou como é popularmente conhecido, Brasil colônia, compreendendo os períodos do século XVI ao XIX. Logo, as mulheres biografadas que tiveram as suas histórias utilizadas como referência para o ensino de história do Brasil fazem parte destes períodos históricos. Dandara foi estudada em conjunto com o século XVII, Chica da Silva com o XVIII, Luiza Mahin, Maria Firmina e Mônica com o XIX. Outro critério de escolha das personagens foram os seus distintos contextos sociais, o que permitiu que se analisasse, a partir delas, diversos aspectos da formação do Brasil, além de romper a relação da mulher negra com determinados lugares e imagens.

A seguir será apresentada as fases da aula oficina, foi escolhido um formato em tópicos para melhor visualização das etapas do processo, é importante ressaltar que na materialidade da pesquisa essas fases se misturam e trazem inúmeras demandas que precisam ser negociadas para que a pesquisa tenha êxito.

:

⁶² Para saber mais sobre o EBTT ler: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890_9167.pdf

1. PLANEJAMENTO:

Pesquisa, leitura, organização dos materiais, fontes, planejamento e sequência didática foi o primeiro passo, essa organização prévia é fundamental diante da proposta da aula oficina e das poucas informações sobre as mulheres negras do período estudado, e demanda tempo e organização, entretanto, uma vez o planejamento feito e o material organizado ele pode ser utilizado em diversos momentos.

2. DIÁLOGO E ESCUTA DOS DISCENTES:

Apresentação da proposta aos discentes e escuta dos seus questionamentos e posicionamentos, nesse momento é fundamental se colocar no papel de ouvinte, a percepção dos alunos e as suas críticas vão moldar o caminho e fazer com que a atividade seja relevante, no meu caso o contato de aproximadamente um ano e meio com a turma me ajudou a ter uma noção dos seus conhecimentos e possível participação deles na atividade, porém, é necessário ouvi-los e saber quais as suas expectativas em relação à proposta. Muitas vezes é necessário realizar acordos e negociações para que a atividade tenha êxito, o que mostra como os docentes são agentes ativos na construção dos saberes, se eles estiverem envolvidos e animados a chance da atividade ser exitosa é grande.

3. ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

Essa fase, apesar de ser meramente organizacional é importante, pois envolve a divisão de equipes, temas a serem apresentados pelos discentes e período de execução das atividades, é importante deixar bem claro os objetivos e os critérios que serão utilizados. Na minha experiência, os alunos ficaram responsáveis por produzir uma biografia das personagens, realizar cinco perguntas com respostas sobre a vida e contexto da personagem e apresentar o contexto em que ela viveu, além de responder o seguinte questionamento: “com qual (ais) mulheres do presente essa personagem se parece? Cada grupo ficou responsável por uma personagem.

4. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO:

Apresentação do contexto histórico da personagem. Nessa fase foi realizado um jogo de escalas entre a vida particular e o contexto mais amplo onde as mulheres negras estavam inseridas, isso foi feito a partir de aula expositiva dialogada. Esse momento

possibilita que sejam feitas análises, críticas e debates sobre os contextos sociais das personagens, sem essa prática a atividade torna-se um mero exercício de curiosidade sem criticidade. Apresentar o Brasil por esse prisma possibilita perceber aspectos não valorizados, entretanto é importante dominar alguns debates, como a interseccionalidade e o gênero como uma categoria de análise.

5. PESQUISA DISCENTE:

No último momento os alunos tiveram contato com as fontes e materiais sobre as personagens e seus respectivos contextos e ficaram responsáveis por produzir as biografias e demais atividades pedidas, é necessário propiciar um tempo generoso para a pesquisa e produção das atividades, assim como materiais para que os alunos produzam as biografias das personagens. Esse tempo de contato do discente com as fontes é fundamental para se alcançar êxito na proposta de aula oficina. Na minha experiência, cedi o tempo da minha aula (90 minutos semanais) como momento para se realizar a pesquisa, devido as muitas atividades discentes, contudo, a supervisão docente é nevrálgica para o bom decorrer da atividade.

6. REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

A realização da atividade é a culminância de todos os esforços anteriores, nesse momento se faz necessário que os elementos técnicos estejam preparados para que intercorrências não atrapalhem a atividade, outro fator importante é o tempo, tenha cuidado para que este esteja de acordo com a atividade. Um ambiente de acolhimento pode fazer a diferença para que os alunos possam apresentar com mais liberdade a atividade.

7. AVALIAÇÃO:

Ao término da atividade é importante que ocorra uma avaliação da atividade, no meu caso utilizei questionário aberto e fechado e grupos focais para ouvir os discentes sobre a atividade realizada, novamente é importante deixar explícito o caráter de não julgamento para que os alunos possam falar livremente. A avaliação vai possibilitar que erros sejam corrigidos e atividades significativas sejam externadas pelos alunos, devido o caráter subjetivo do ensino essa fase é central para o êxito das demais atividades.

A turma onde a pesquisa foi realizada, foi a turma do segundo ano do ensino médio integrado de informática, denominada de informática B. A participação em projetos de pesquisa e de extensão e o excelente desempenho educacional, são fortes características desta, todavia, a pouca participação oral nas aulas, em especial das meninas, causou dificuldades para a pesquisa. Em termos socioeconômicos, a turma tinha um quantitativo de vinte e cinco alunos, sendo doze do sexo masculino e treze do feminino, noventa e oito por cento (98%) se autodeclara negra/ o (pardo ou preto/a) e setenta e seis por cento (76%) tem renda *per capita* entre meio a um salário mínimo, todos os discentes se declararam cristãos, sendo quarenta e cinco por cento (45%) católicos e cinquenta e cinco por cento (55%) de evangélicos. Esses números são indicadores da realidade da cidade, uma cidade preta, cristã e empobrecida.

Os critérios de escolha desta turma, foram dois, ter a turma boa desenvoltura nas aulas, seriedade com a entrega dos trabalhos, e a participação de vários alunos no projeto de ensino de desenho⁶³ existente no campus, pois até aquele momento pretendia-se produzir uma história em quadrinhos sobre mulheres negras, e em conversa com o professor responsável pelo projeto ele se colocou à disposição para produzir as animações com os alunos da mesma turma. Contudo a proposta tomou outro caminho.

O objetivo da pesquisa inicialmente era produzir uma história em quadrinhos sobre mulheres negras, todavia os discentes descreveram a dificuldade e a demora para tal produção, que teria como etapas, a pesquisa das personagens, a produção do enredo e dos desenhos, sendo que teríamos aproximadamente três meses para o fim do semestre. Depois desta colocação, um aluno sugeriu a produção de um site e outro de um aplicativo, pois eles estavam fazendo uma disciplina na área de informática sobre essas temáticas, foram desses diálogos que surgiu a proposta do sistema web, “mulheres negras no ensino”.

Após a apresentação da proposta, da justificativa, e das etapas do projeto, ocorreu uma intervenção de um grupo de alunos, eles queriam uma postergação da data de apresentação de uma atividade que iria ser executada na semana seguinte,

⁶³ Projeto de extensão organizado pelo professor José dos Reis Bandeira, intitulado: “Soluções paradigmáticas no IFPA campus Paragominas” que tem como objetivo a produção de material didático em histórias em quadrinhos para mediar e facilitar o conhecimento escolar. Os trabalhos são feitos em duas fases, a produção do enredo e em seguida dos desenhos, sendo os alunos protagonistas em ambos os processos.

condicionando a sua participação no projeto a tal mudança. Essa participação ativa dos discentes aponta como estes são perspicazes e observadores das entrelinhas dos discursos, pois ao perceberem que eu me beneficiaria do projeto, para além da atividade escolar, estes condicionaram a sua participação a uma mudança baseada em seus interesses. Paulo Pires (QUEIROZ, 2012) enfatiza que a construção de saberes em sala de aula, não ocorre de modo unilateral, mas são forjados a partir das relações costuradas no social, somando-se a teoria e a prática, dessa dialética surge o saber histórico escolar. Realizar essas negociações no cotidiano escolar é valorizar o conhecimento discente, partindo de suas demandas e percepções para então construir as problemáticas que irão iniciar a ida ao passado.

Em outro momento, após ouvir os discentes, foi apresentado de modo dialogal, utilizando diversas fontes, os momentos históricos em uma perspectiva geral (séc. XVI-XIX), e em particular os universos das cinco mulheres negras escolhidas, relacionando a história a vida, o estrutural ao pessoal ou subjetivo das mulheres negras. Nessa ocasião, o contexto das mulheres negras e as suas dificuldades, estratégias de sobrevivência e sociabilidade foram debatidos, relacionando tais aspectos ao presente.

Por fim, os alunos e alunas, com orientação e disponibilização de materiais, realizaram uma pesquisa sobre os contextos e as biografias das personagens, em que cada equipe ficou responsável por uma personagem, tendo que apresentar o contexto histórico em qual está viveu e produzir sua biografia, tendo ainda que fazer cinco perguntas sobre o conteúdo apresentado e pensar com quais mulheres do presente aquelas personagens históricas se assemelham. A produção das biografias e das perguntas foram parte da avaliação dos alunos em conjunto ao processo de pesquisa. A base das biografias das cinco mulheres negras que estarão disponíveis no sistema web “mulheres negras no ensino” foi resultado destes trabalhos produzidos pelos discentes.

Dandara foi uma guerreira no quilombo dos Palmares, mocambo que ficava nos arredores da capitania de Pernambuco em um contexto rural, neste ela exerceu um importante papel de liderança, dois lugares que são colocados como “coisas de homem” dentro da sociabilidade imposta as mulheres. Chica da Silva, viveu em um contexto urbano, na região de Minas Gerais, ela representa um extenso e importante grupo naquele contexto, as mulheres forras, que devido as especificidades do lugar conseguiam conviver e negociar com maior fluidez a sua liberdade, Chica simboliza a máxima, “toda

história é uma história contemporânea”, a sua história mudou conforme a época que foi contada. A Chica histórica, foi uma mulher negra que se apropriou dos valores brancos para ampliar a sua influência e melhorar sua vivência, ajudando os seus naquela sociedade extremamente racializada, diferente da personagem hiper sexualizada construída ao longo do tempo, a qual habitou o imaginário social, inclusive sendo temas de filmes e telenovelas. Luiza Mahin, a exemplo de Chica, revela o ambiente urbano, a cidade de Salvador, um lugar onde ocorreram diversas revoltas e rebeliões, mostrando grande articulação da população preta, ela sinaliza que existiam diversos tipos de atividades realizadas por negros/negras, como as ganhadeiras ou quituteiras, a sua história ainda conecta outro importante personagem na história do Brasil, Luiz Gama. Mônica, representa o ambiente interno da sociedade colonial, das amas, no seu caso, as amas de leite, a partir dela é possível problematizar os afetos e violências coloniais, um lugar ocupado por grande parte da sociedade contemporânea. Maria Firmina, diferente de todas as outras, ocupou o lugar das letras, um lugar de difícil acesso a mulheres naquela sociedade, especialmente as mulheres negras, ela ainda foi professora e fundou uma escola mista, atitude considerada subversiva naquele contexto. A partir dos seus escritos é possível debater a abolição da escravidão e as diversas dimensões que cercavam uma mulher negra escritora.

Cada mulher negra representou um momento histórico e diferentes lugares ocupados na sociedade colonial, suscitando a partir de suas dificuldades e contexto debates diversos, conectando presente e passado. Os conceitos substantivos e de segunda ordem foram amplamente debatidos, tendo como ponto de partida as vivências diaspóricas de tais mulheres. A revolta dos malês (1835), abolição da escravatura (1888), o protagonismo negro, negritude, branquitude, gênero, o sexismo, e temáticas que foram aproximadas do contexto atual, como a situação das empregadas domésticas, e dos conhecimentos valorizados na sociedade contemporânea, foram alguns dos conceitos debatidos e problematizados.

Deste modo, mesmo permanecendo dentro do conteúdo programático, foi possível transgredir a maneira habitual de enxergar o Brasil dentro de uma perspectiva eurocêntrica, onde esse é visto das caravelas para a praia, sem a perspectiva dos nativos e das populações africanas que o construíram. Contudo, para isso foi necessário fugir das divisões clássicas políticas e econômicas, o que criou alguns questionamentos em sala pelos alunos. “Quando vamos falar de primeiro reinado”? “Mas, e a vinda da família

real”? “E o conteúdo”? Para lidar com esses questionamentos é necessário ter clareza dos objetivos da atividade, deixando explícito a sua importância e a relação com o conteúdo curricular.

bell hooks (HOOKS, 2013)⁶⁴ lembra que mesmo os alunos podem se opor a educação libertadora, pois essa exige participação e envolvimento, demandando desses autonomia e responsabilidade, indo de encontro ao formato de educação bancária e passiva a qual esses já estão acostumados e não gera nenhum desconforto. Tive essa dificuldade com três alunos na pesquisa, uma delas mulher, e a pergunta que eu me fazia era, “como esse tema que discute a situação histórica da mulher, não anima a participar mais ativamente e a se engajar nas atividades”? Apesar de não ter uma resposta, esses questionamentos contribuem para percebermos que o aluno é um ser complexo, formado por diversos fatores, os quais devem ser levados em consideração ao se avaliar as atividades realizadas no ambiente escolar, relativizando tanto as consideradas positivas como as negativas.

Os questionamentos, que em parte mostram um pouco dos dilaceramentos do cotidiano escolar, pois os alunos que fizeram as provocações foram os mesmos que participaram de modo letárgico da atividade, tendo uma indisposição desde a apresentação da proposta. Mas também podem ser pensados como inquietações relevantes e fazer perceber um novo ângulo para a condução da atividade, e foi o que eu fiz. Após a fala dos discentes, passei a disponibilizar materiais que discorriam sobre os conteúdos “clássicos” dentro do conteúdo programático.

Diante de um conteúdo curricular programado e de exames nacionais, pensar um ensino transgressor das desigualdades e epistemicídios é um desafio, entretanto discernir o Brasil a partir da narrativa de vidas de mulheres negras, as percebendo como protagonistas, complexas e diversas, é possibilitar a desconstrução dos estereótipos postos sobre estas, para isso, o currículo precisa ser questionado e as formas e conteúdo transgredidos.

⁶⁴ HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A Educação como Prática da Liberdade. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2013. P. 193-195.

2.6. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Conforme apresentado anteriormente, os objetivos da proposta de uma aula oficina, estão fundamentados nas habilidades e instrumentalidades que os alunos (as) devem obter e não em conteúdos, sendo assim, a produção do conhecimento histórico escolar realizado, esteve pautado em: estimular os discentes a analisar e criticar fontes e relacioná-las a vida cotidiana, interligando o passado ao presente, e de levantar hipóteses para formular novos conhecimentos, ou novas perguntas, estimulando-os ao exercício pleno de cidadania. Contudo, como a aula oficina foi realizada no tempo das aulas regulares de história, buscou-se realizar um jogo de escalas entre o contexto mais amplo (o século e as relações internacionais), as características da época (o contexto nacional e regional), e as personagens, ou seja, compreender o mundo colonial também foi um dos objetivos da atividade.

Cada equipe ficou responsável por uma personagem, tendo que apresentar o seu contexto histórico, produzir sua biografia e cinco perguntas sobre a mesma (para fazer parte do aplicativo), e fazer uma analogia da personagem histórica com mulheres da atualidade. Logo, tiveram que passar por um longo processo de pesquisa, tendo que procurar, analisar, interpretar e criticar diversos materiais, fontes históricas como: cartas, livros, imagens e músicas foram utilizadas, tanto primárias como secundárias, a historiografia também foi manuseada pelos discentes⁶⁵, utilizando esses materiais em diálogo com seus conhecimentos e experiências.

De posse desses materiais, os discentes construíram um conhecimento histórico escolar sobre mulheres negras, enquanto se reconstruíram a partir das vidas e trajetórias, o saber histórico escolar se evidenciou como instrumento de leitura do mundo e de si.

⁶⁵ Como grande parte das personagens não tem materiais de fácil acesso, foi disponibilizado aos alunos alguns livros e materiais pessoais, algumas literaturas da biblioteca da escola também foram utilizadas.

2.6.1 AS MULHERES NEGRAS DE ONTEM E DE HOJE

“Na minha opinião, todas mulheres que lutam por coisas melhores, que correm atrás dos seus objetivos, podem ser consideradas como elas”. (Fala da aluna (A) que participou da pesquisa)

Orientar as discursões por temáticas próximas da realidade dos educandos contribui para que aja uma identificação destes com o tema debatido, assim como utilizar personagens em que os seus enredos se aproximam do “chão da vida”, do cotidiano ordinário da maioria da população brasileira (FERNANDES, 2005). Essas impressões foram confirmadas na experiência executada, mesmo trabalhando com personagens históricas, temporalmente distantes, houve uma identificação entre as mulheres negras biografadas e as mulheres negras do presente. Ao estudar as biografias das personagens, os alunos realizaram associações com mulheres negras que os circundam, que estes, ou já observavam ou passaram a observar a partir da atividade (?), fazendo uma relação entre o presente e o passado. Essas percepções foram absorvidas a partir dos debates em sala e de perguntas diretas.

Muitos discentes autonomamente relacionaram as personagens às suas mães, avós, tias, e demais mulheres que fazem parte do seu círculo social, articulando características das personagens históricas, como personalidade e atuação às mulheres negras que os circundam. Quando interrogada sobre a existência desta relação, uma aluna (A) relatou, “minha mãe, pois ela se parece com Luiza que batalha e mesmo sobre as críticas ela continua com a cabeça erguida”, em outro momento a mesma aluna diz “[...] aprendi muito com Luiza Mahin, pois ela foi uma mulher negra que lutou pelo seu povo com garra e perseverança e nunca os abandonou”. Luta, garra, ancestralidade e perseverança, são os adjetivos destacados pela aluna em Luiza. De modo parecido, outra aluna (B) relaciona as mulheres históricas a labuta diária de sua mãe, “Claudia Geralda, uma mulher que luta todos os dias para que seus filhos tenham a mesma chance dos que vivem com o pai”.

As alunas perceberam em suas mães uma proximidade com as mulheres históricas, historicizando a realidade, pensando o sujeito interligado a um passado que

influencia nas possibilidades do presente, as suas mães tornaram-se protagonistas, visíveis, valorizadas, destacando a luta como elemento de identificação, que aproxima as mulheres negras do presente e do passado. Já um outro discente (C), vai além, ele percebe uma identificação mais ampla entre as mulheres negras, “Na minha opinião, todas mulheres que lutam por coisa melhores, que correm atrás dos seus objetivos, podem ser consideradas como elas”. A luta novamente é destacada como elemento identificador, entretanto, nesse comentário, a operação cognitiva realizada é mais complexa, pois o discente percebe que “todas as mulheres que lutam por coisas melhores” são como Dandara, Luiza, Chica, Mônica e Firmina.

Uma das características dos escritos de mulheres negras é a proximidade das suas experiências, (COLLINS, 2006) que ocorre devido o processo histórico semelhante, que apesar das particularidades, geram experiências compartilhadas. O aluno (C) identifica essa relação, que vai além do tempo e espaço, criando um elo de identificação que está fundamentado na história comum dessas mulheres, para compreender essa proximidade entre as diversas mulheres negras é preciso ter uma percepção alongada da vida, uma percepção histórica. Problematizar esse elemento em sala de aula é importante, pois ajuda a combater o avanço do individualismo neoliberal que travestido de novas roupagens tem alcançado a mentalidade do educando, por isso é importante ressaltar o caráter coletivo da luta das mulheres negras na história, negando uma individualidade que não tem fundamento na luta histórica do povo negro, nem das mulheres negras.

Essas associações revelam de um lado, a perpetuação da condição de vida imposta as mulheres negras, onde racismo, machismo e preconceito de classe estão interligados, agindo individualmente, mas principalmente, estruturalmente sobre as mulheres negras, e de outro, o protagonismo histórico dessas mulheres, que não aceitaram tal condição, indo à luta em prol de uma transformação para si e para os seus. Entretanto, apesar desse protagonismo, essas mulheres foram invisibilizadas, sendo representadas pelos estereótipos coloniais racistas.

A última fala, “Na minha opinião, todas mulheres que lutam por coisa melhores, que correm atrás dos seus objetivos, podem ser consideradas como elas” revela a construção de um exercício cognitivo importante para uma leitura de mundo crítica, o educando percebe resquícios do passado no presente de modo amplo, não relacionando apenas a um contexto específico ou familiar, mas expandindo a noção de tempo e

espaço, fazendo isso não aleatoriamente, mas a partir de um elemento semelhante, a luta. Essa percepção complexa sobre o tempo e o espaço é fundamental para se formular uma criticidade, pois a partir dela, é possível perceber as conexões entre os diversos ambientes e sistemas, se entendendo enquanto sujeito histórico, elemento fundamental para gerar ação, que segundo Russen, é o principal objetivo do saber histórico.

Além do ambiente familiar, personagens do cotidiano escolar também foram destacados na relação entre as mulheres negras do presente e do passado, uma professora em particular foi bastante citada, a professora de sociologia Kátia Bárbara, mulher negra, que se autodenomina feminista e que luta diariamente por respeito aos grupos marginalizados, ela foi citada por oito dos vinte e cinco alunos que participaram da atividade, sempre colocada como um exemplo de autonomia e luta a partir do conhecimento, uma das alunas (D) responde⁶⁶ “a professora Kátia Bárbara é uma mulher que estuda, passa seus conhecimentos e de certa forma luta pela melhora de vida de nós mulheres negras”. Outra educanda destaca (E) “a professora “Katia, pois é uma mulher guerreira, que nos inspira a não nos diminuir, e que devemos batalhar para conseguir o que nós quisermos”.

A conexão entre vida e ensino é um poderoso instrumento de aprendizado, Freire (FREIRE, 2018) afirma que a corporificação das palavras pela ação é elemento fundamental do pensar certo⁶⁷. Nesse sentido, é possível perceber que a vida da professora tornou-se um elemento de concretude para a compreensão de determinados conhecimentos e conceitos, como a não aceitação do *status quo*, a necessidade de mudança, e a ressignificação de conceitos que são compreendidos pela perspectiva midiática e familiar, como o feminismo. Ao ser questionada sobre a existência de alguma mulher na atualidade que se pareça com as personagens estudadas, uma aluna (D) responde, “Kátia, por achar nela atitudes feministas”. O que ela quis dizer com atitudes feministas? Pela pergunta feita, conjectura-se, que são as ações, pela vida e pela liberdade exercidas de diversas formas pelas mulheres negras que viveram no mundo

⁶⁶ A pergunta feita foi: “Olhando para a história dessas personagens, tem alguma mulher na atualidade ou do seu convívio que se pareça com elas? Explique”.

⁶⁷ Conceito importante da obra de Paulo Freire que refere-se a uma capacidade de reflexão crítica, contextualização, e relação dos diferentes saberes as distintas dimensões da vida, o que ele resume como “a capacidade de intervindo no mundo conhecer o mundo” (FREIRE, 2018, p. 28), ele diferencia o pensar certo da mera transferência de conhecimento do professor ao aluno, no pensar certo o aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

colonial e pela mulher negra no presente, o conceito de feminismo foi ressignificado pela aluna, a partir da observação da realidade conectada ao passado.

Os adjetivos que denotam força, luta e resiliência, foram os que mais apareceram nas respostas, revelando uma percepção ainda comum socialmente, que enxerga a mulher negra como a mãe, forte e guerreira. Grada Kilomba (KILOMBA 2018), destaca que tal visão foi forjada no contexto da luta das mulheres negras na década de sessenta para se afastar de outros estereótipos, como preguiçosas e frágeis, entretanto, este também é um aprisionamento da personalidade e das escolhas das mulheres negras, e que apesar de ter sido historicamente importante, precisa ser combatido. Essa percepção revela outro elemento, a importância da mídia e dos meios de comunicação em massa na formulação da consciência histórica dos educandos, Luiz Fernando Cerri (CERRI, 2001), argumentando sobre o projeto *youth and history*⁶⁸, destaca como os conhecimentos históricos dos alunos, são apenas em parte formados pela escola, salientando a forte influência da família e dos meios de comunicação em massa nos conhecimentos e visões de mundo dos educandos, o que pode dificultar ou retardar um determinado aprendizado.

Todavia, essas mesmas ferramentas que podem influenciar de modo a atrasar ou dificultar a compreensão de uma perspectiva a luz da história, também podem dar acesso a outros conhecimentos, temáticas e sujeitos que não foram apresentados aos discentes no contexto escolar, isso pôde ser visto em comparações realizadas por alguns alunos entre as mulheres históricas estudadas em sala, com mulheres negras que habitam o espaço público, e que estão rompendo o silêncio e tornando-se protagonistas na mídia. Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie e Conceição Evaristo, foram alguns dos nomes citados, o que revela em parte, o universo de leituras e informações que alguns alunos e alunas têm tido acesso, mostrando que os meios de comunicação também podem agregar conhecimento, se absorvidos a partir de uma educação crítica.

Todas as mulheres citadas são escritoras com veemente ação pública, que transformaram a intelectualidade em uma ação política, e que ao serem citadas mostram que a percepção de força e luta absorvidas por alguns alunos (as) não ficou apenas no campo da força física, mas foi redefinido pelos educandos ao acessarem os diversos

⁶⁸ Uma extensa pesquisa que objetivava identificar e avaliar a aplicação do conceito de consciência histórica nas opiniões emitidas por jovens de 15 anos e seus professores em 25 países europeus, mais Israel e Palestina, num total de 32.000 entrevistados.

tipos de conhecimento, a intelectualidade não é neutra, e a partir dela é possível gerar uma ruptura no sistema estabelecido.

Ouvir as vozes dessas mulheres é humaniza-las, tanto as do passado, no que tange as suas representações e nas inspirações que elas geram, como as mulheres do presente, pois elas tornam-se protagonistas, quantos dos alunos já tinham olhado para as suas mães as percebendo enquanto protagonistas? Sujeitas? Com histórias, subjetividades, vontades e percepções próprias? Ao realizarem o procedimento cognitivo da comparação, os alunos pararam para observar as mulheres negras ao seu redor, isso ocorreu após a confrontação dos fragmentos de mulheres negras do passado. Estereótipos desumanizam, a principal consequência da escravidão e do racismo é a desumanização, para Patrícia Hill Collins, “a dominação sempre envolve a objetificação do dominado, todas as formas de opressão implicam a desvalorização da subjetividade do oprimido”. (COLLINS, 2006, p. 105), isto é, quando mulheres negras são ouvidas ou definem a si próprias, a estrutura social se movimenta.

2.6.2 RECONFIGURANDO IMAGENS

“Posso dizer que algo que aprendi com a história delas foi o quanto a coragem e ousadia é importante, pois elas fizeram o que precisava ser feito e não tiveram medo das consequências, porque a ânsia pela liberdade era maior, isso as tornou heroínas”.⁶⁹

Historicamente, a população negra não ocupou o lugar do herói ou heroína nas imagens produzidas nos diversos ambientes, pois foi representada a partir do imaginário da branquitude, a outridade, com características animais ou infantilizada, imagens construídas no colonialismo e que foram atualizadas nos dias atuais continuam sendo utilizadas para aprisionar a população negra. Tal percepção também é realidade na área educacional, a escola e o ensino de história perpetuaram o uso de imagens negativas sobre a população negra. Quais as imagens estão sendo reproduzidas no contexto escolar sobre a mulher negra? Como as aulas de história, os livros didáticos e as relações sociais do ambiente escolar as representam? É possível as aulas de história construírem imagens que valorizem a humanidade e as particularidades de mulheres negras?

A produção de um herói ocorre para legitimar um determinado regime e forjar condutas socialmente esperadas. Desta feita, é possível pensar que o herói é um símbolo que contribui para uma construção ideológica de um determinado grupo (CARVALHO, 1990), normalmente o grupo dominante. No ensino de história, as imagens produzidas têm destaque, marcos, símbolos e corpos que representam o eurocentrismo e os seus valores, “o descobrimento do Brasil”, e o fim da escravidão, relacionado somente a princesa Izabel, são exemplos das imagens produzidas que invisibilizam a negritude e sua extensa contribuição para a formação sociocultural do Brasil. Para a mulher negra, essa possibilidade é ainda mais inóspita, pois, quando ocorre uma fissura no sistema que controla essas produções, que acontecem pela luta dos movimentos sociais, a figura negra que é destacada é a do homem negro.

⁶⁹ Reposta de uma aluna ao questionário aplicado após a realização da atividade, da seguinte pergunta: Você conhecia alguma das mulheres pela qual aprendemos a história do Brasil? Você aprendeu algo com essas personagens?

Após o contato com a produção de mulheres negras, uma das perguntas realizadas constantemente nas aulas era, quantas mulheres negras vocês conhecem nessa área? A resposta era sempre a mesma. Em uma experiência executada com alunos do 7º ano do ensino fundamental sobre a temática, foi feito esse questionamento, vocês conhecem alguma mulher negra que tenha participado da história do Brasil? Em ambas as faixas etárias o silêncio é a norma, a mulher negra só ocupa o imaginário popular como a empregada doméstica, como a mulata, símbolo sexual, ou a Black Lady, que é aquela que abandona a perspectiva de uma família em prol dos seus objetivos (COLLINS, 2019).

A aluna (F), ao ter acesso a personagens não estereotipadas, sujeitas do seu próprio destino, compreendendo-as no seu contexto e na sua inteireza, redefine o conceito de herói, as mulheres negras que lutam pela sua liberdade e que “fazem o que precisa ser feito”, são heroínas, segundo ela. A construção do conhecimento histórico escolar é também a produção de novas imagens, de novos conceitos que estavam sendo utilizados para a manutenção do *status quo*, a história é usada como ponte para reconstruir, a partir dela, uma nova concepção de vida, e nela, mulheres negras podem ser heroínas.

Bell hooks disserta, que existe uma conexão direta entre a manutenção do patriarcado supremacista branco e a naturalização de imagens sobre raça e negritude “que apoiam, e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos.” (HOOKS, 2019, p. 33). Patrícia Hill Collins, (COLLINS, 2019) chama de imagens de controle, as representações criadas sobre as mulheres negras a partir das relações de poder, que direcionam a forma como a sociedade trata essas mulheres e as aprisiona dentro de uma única possibilidade de ser, gerando por outro lado uma resistência. Desconstruir essas imagens e construir um novo paradigma de visão é passo essencial para a descolonização do currículo escolar e para uma transformação em relação às mulheres negras.

Ao ser apresentada a mulheres negras que foram sujeitas do seu próprio destino, a aluna (F) construiu uma nova imagem sobre estas, utilizando o passado para subsidiar uma nova visão sobre o presente. As comparações realizadas entre as personagens históricas e as mulheres negras do presente demonstram que as mulheres negras que lutaram pela liberdade continuam lutando, entretanto não só as “grandes” personagens

são protagonistas nessa luta, as mães e professoras também são heroínas, heroínas diferentes do padrão ocidental.

Uma das imagens desestabilizadas foi a da mulher como “sexo frágil” e impotente, essa imagem, apesar de não representar a mulher negra, ainda habita no imaginário popular, e por ter uma forte relação com a religião (PERROT, 2017) está ainda mais arraigada em lugares onde esta se faz presente, como na cidade onde a pesquisa ocorreu. Essa ideologia da feminilidade, dita regras sobre a aparência, o corpo, a educação e os “espaços possíveis” para mulheres (leia-se mulheres brancas) sendo o silêncio, a submissão ao marido, ou ao homem da casa, a fragilidade, e a polidez, algumas das virtudes esperadas, Manoel Araújo escreve, “desde muito cedo a mulher devia ter seus sentimentos devidamente domesticados e abafados” (ARAUJO, 2018, p. 51). Esse ideal de mulher que foi criado pelos homens e que visa a manutenção dos privilégios masculinos, foi desestabilizado em sala a partir das personagens apresentadas.

A expressão “sexo frágil”⁷⁰ e os seus sinônimos, foram citadas em dois momentos, sendo utilizadas como forma de expressar uma diferença em relação a vida das mulheres negras biografadas, uma aluna (E) responde, “Aprendi que embora sejamos mulheres denominadas de “sexo frágil”, devemos sempre lutar por nossos ideais”. Ao que parece, esse padrão de comportamento faz parte do cotidiano da aluna, que o ressalta, “embora sejamos mulheres denominadas de sexo frágil”. De algum modo, essa forma de ser mulher tem chegado a ela, a ponto de o utilizar como antagonista a ideia de luta, de autonomia. Lutar pelos próprios ideais, ser protagonista, e forjar o próprio destino, é visto pela educanda como oposto de ser um “sexo frágil”, essa postura de coragem e de insubmissão ela o percebe na vida das mulheres negras.

Ao colocar em destaque a vida de mulheres negras, a categoria mulher deixa de ser universalizada, assim como a imagem de fragilidade forjada pela feminilidade, e passa a ser vista dentro da perspectiva histórica, onde as mulheres negras sempre

⁷⁰ Expressão pautada em uma visão meramente biológica dos corpos que não considera os contextos sociais, Marcia Tiburi (TIBURI, 2018) argumenta que desde a infância as mulheres já são obrigadas a trabalhar sem remuneração, acumulando não poucas vezes o trabalho formal e o doméstico, Michelle Perrot escreve, (PERROT, 2017, p. 109) “As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres”. Tais considerações corroboram contra a falácia dessa expressão (sexo frágil) que tem sido utilizado como um instrumento para opressão das mulheres.

trabalharam e não tinham nenhuma distinção em relação aos homens (DAVIS, 2018). Essa perspectiva foi percebida quando as trajetórias dessas foram visibilizadas, um aluno (H) escreve,

A partir do que foi falado eu pude aprender que não é só homem que tem pulso firme pra fazer as coisas arriscadas, mas também as mulheres como acho que a Dandara que coordenou exércitos para proteger os seus, do seu quilombo uma mulher corajosa que deu a sua vida para proteger quem ama.

A vida de Dandara sinaliza ao discente novas possibilidades, onde as mulheres são agentes do seu destino, e assumem lugares e posições que pela lógica do patriarcado são “coisas de homem”. A expressão “pulso firme” faz parte do universo de palavras que são sinônimos do masculino, o lugar onde apenas o homem tem acesso, a força, a liderança e a proteção são alguns desses elementos que estão no âmbito das “coisas de homem”, lugar que é desestabilizado pela observação da vida de Dandara, que se arrisca, que salva, que coordena, que é protagonista de seu destino, imagem distante do ideal da feminilidade.

Palavras como, coragem, coordenar, proteção, arriscar, ousadia, intrepidez, liberdade, luta, pulso firme, são algumas expressões utilizadas pelos educandos que estão no campo simbólico do masculino, o que é reflexo de uma sociedade patriarcal, feita pelos homens e para os homens, e a escola não está fora desse universo, todavia, essas expressões foram utilizadas para representar as mulheres negras, principalmente Luiza Mahin e Dandara, que após serem visibilizadas desestabilizaram tais imagens, sinalizando um novo campo de possibilidades do que é ser mulher.

bell hooks (HOOKS, 2019) afirma que a criação de imagens precisa ser transformada para que ocorra uma mudança efetiva em relação ao racismo, é possível dizer que essa reconstrução ocorreu em sala de aula, tendo o passado como subsídio os alunos (as) construíram uma nova imagem do que é ser mulher e dos lugares possíveis para estas. O ensino de história desta forma torna-se em uma importante ferramenta de transformação social a partir da construção de um conhecimento plural, Djamilia acredita que esses conhecimentos são a chave para uma mudança social, (RIBEIRO, 2017. P 75).

“Os saberes produzidos por indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”.

Estudar mulheres negras em sala de aula é expandir a noção de civilização e de possibilidades do ser.

2.6.3 O EXERCÍCIO DE PESQUISA

“Foi um processo longo de pesquisas, estudamos vario literaturas de diferentes fontes. Tivemos dificuldade em relação a personagem, pois também se tratara de uma personagem ... para uma novela, logo, ficando como ambiguidade”. (Aluno (I) que participou da pesquisa respondendo ao questionário aplicado).

Uma das fases mais importantes da aula-oficina foi a fase da pesquisa, em que os discentes foram confrontados com a historiografia e as diversas fontes que lhes deram acesso as trajetórias de mulheres negras e dos seus respectivos contextos. Esse contato desafia o educando a fazer questionamentos, a criticar e comparar as informações entre os documentos partindo da sua própria realidade, efetivando assim uma dialética do conhecimento, onde as obviedades são confrontadas e transformam-se em conhecimento científico. Esses conhecimentos procedimentais (CIMAPI, 2005) fazem com que os alunos ponham em prática os conceitos de segunda ordem (SCHIMIDT, 2009), como a comparação, a observação, e a crítica, elementos essenciais para uma leitura do mundo.

Paulo Knauss ressalta, que o processo de pesquisa está intrinsecamente relacionado ao processo de construção do conhecimento, passando a pesquisa de mero subterfúgio utilizado para entreter, ao “caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento” (KNAUSS 2012, p. 33), podendo tornar-se um *modos operante* de contato dos educandos com o mundo. Esse contato do discente com a pesquisa o inicia em um processo necessário não apenas no ambiente acadêmico, mas no contato com a sociedade.

A epigrafe destacada, traz a luz a resposta de um aluno (I) sobre o processo de pesquisa das biografias, que este ressalta ter sido longo, levando-o ao estudo de “várias literaturas de diferentes fontes”, o contato deste com essas leituras o fez perceber uma ambiguidade nos materiais, informações desencontradas sobre a personagem que foi o alvo das suas pesquisas, sinalizando que a sua leitura foi feita de modo crítica e comparada. Além disso, o educando identifica o porquê de tal ambiguidade nas

informações, “pois também se tratara de uma personagem ... para uma novela, logo, ficando com ambiguidade”, o fato de alguns materiais sobre a personagem serem oriundos de uma telenovela, os tornam, segundo o educando, duvidosos, colocando em suspeita tais informações, que teriam sido ressignificadas para a produção cinematográfica.

Outra aluna (J) da mesma equipe, ressalta a existência de várias histórias sobre a personagem pesquisada, “a dificuldade foi mas sobre a história da personagem pesquisada tinham várias histórias diferentes”. Essa dificuldade exposta é o que torna o processo de pesquisa um importante instrumento para a construção de sujeitos de conhecimento, lidar com diversas informações sobre um mesmo tema ou uma mesma personagem faz parte do cotidiano de qualquer cidadão, a pesquisa instrumentaliza o educando a perceber as ambiguidades e notícias falsas ou para usar o jargão atual, as fake news, tal habilidade é imprescindível para o exercício da cidadania.

Por habitar em contextos diferentes, o processo de pesquisa e o tipo de fonte utilizada para construir as biografias de cada personagem ocorreu de maneira própria. Monica, Chica da Silva e Maria Firmina tinham mais materiais e de fácil acesso, sendo estes livros, fotografias, imagens, filmes, músicas e documentos criminais, já no caso de Dandara e Luiza Mahin, a historiografia, construída com base na oralidade, e o contexto histórico foram o suporte para construir as suas trajetórias.

A personagem ambígua, de várias histórias, citada pelos alunos (as), é Chica da Silva, mulher negra forra que viveu em Tejuco, região de Minas Gerais no século XVIII, e que foi representada de diversas formas ao longo da história, sendo moldada conforme a sua época, Júnia Ferreira destaca esse caráter contraditório da figura de Chica da Silva, “bruxa, sedutora, heroína, rainha ou escrava: afinal, quem era Chica da Silva?” (FERREIRA, 2019, p. 19) O questionamento da pesquisadora revela as inúmeras facetas que Chica despertou ao longo dos séculos, facetas que despontam tanto a vida da personagem quanto a época da sua construção.

Para além da leitura de diversos materiais, essa postura crítica é o que diferencia uma mera leitura, de uma pesquisa, é possível perceber que o educando (I) adquiriu essa postura ao realizar a pesquisa, pois leu, comparou e criticou os documentos, percebendo as informações como construídas socialmente, e não como um resultado acabado e por si só verdadeiro. Essa atitude supera a lógica da normatização do conhecimento,

(KNAUSS, 2012) em que o saber é produzido hierarquicamente seguindo uma cadeia de transferência rígida, sendo o aluno apenas o receptáculo dessa construção.

Diversos autores (KNAUSS, 2012; GUIMARÃES, 2003) têm argumentado sobre a potencialidade do uso das fontes históricas como meio de produção do conhecimento histórico escolar, apontando esse exercício como modo de aproximar o aluno do procedimento realizado pelo historiador, onde, partindo de uma inquietação do presente, mobiliza as fontes históricas e a cognição histórica para responder uma problematização. Por mais que o aluno não seja um historiador e a sala de aula não seja um laboratório de pesquisa, pois tem suas demandas e dificuldades próprias, é possível tendo como base os desafios do contexto escolar, acessar ferramentas para encontrar soluções e caminhos para tais dificuldades.

Paulo Freire (FREIRE, 2018) chama essa prática de pensar certo, onde o discente torna-se protagonista na produção do conhecimento, observando, criticando e colocando em prática as suas vivências para encontrar respostas, oposto de quando ele apenas recebe uma determinada informação dada e acabada, pelo suposto detentor do conhecimento, sem espaço para fazer perguntas e relacionar a seus saberes. No entanto, para que essa prática ocorra⁷¹, o professor precisa estar presente, “proporcionando as condições para a comunicação entre os sujeitos do conhecimento” (KNAUSS, 2012, p. 33) e o objeto de pesquisa, não para dar a palavra final, mas sim para apontar possibilidades.

Pesquisar a trajetória de mulheres negras é em si um processo rico em, pois mesmo as dificuldades podem ser transformadas em aprendizado. As poucas fontes disponíveis foi uma das principais dificuldades dos discentes, como pode ser visto abaixo,

- “Houve dificuldades apenas em encontrar materiais de qualidade e confiáveis”.

- “O processo de pesquisa foi dificultado pela falta de informação a respeito de algumas personagens”.

⁷¹ É necessário outros elementos para que a pesquisa seja bem sucedida, um dele é o tempo, que se faz necessário para fazer leituras, pesquisar materiais e documentos históricos e produzir as problematizações que chegarão em sala de aula e que serão debatidas pelos discentes, isso demanda uma reforma no plano de carreira dos professores da educação básica, que são obrigados a trabalhar em diversas escolas para ter um salário digno, o que dificulta, entre outras coisas, um tempo de qualidade para a preparação das aulas.

- “[...] foi difícil por conta, que não encontrávamos muitos assuntos das mesmas”.

Essa dificuldade em encontrar materiais fez com que os discentes tivessem que ler pequenos fragmentos das histórias das personagens, para assim conseguir produzir as biografias, isso fez com que a atenção e o cuidado fossem redobrados e a comparação entre as informações fosse elemento essencial. Todavia, essa raridade de fontes torna o trabalho docente mais adverso, pois antes da pesquisa ser feita é necessário verificar a existência das fontes e em alguns casos, adquirir livros ou outros materiais para serem utilizados, a biblioteca da escola foi uma aliada nesse processo, nela encontrei livros paradigmáticos construído por mulheres negras que foram utilizados pelos alunos.

Esse silenciamento percebido pelos discentes foi problematizado em sala, a partir dele, iniciou-se um debate sobre o apagamento das mulheres negras na história, utilizando a experiência de pesquisa feita por eles para exemplificar o apagamento das mulheres negras na história e a construção social do conhecimento, sendo o eurocentrismo e o colonialismo as suas bases. Nesses projetos de poder apagar histórias, é apagar saberes, culturas e pessoas, constituindo-se em importante elemento para o domínio.

Pensar as mulheres negras como interlocutoras do ensino de história tendo como plataforma a pesquisa discente, possibilitando que esses dialoguem com fontes e materiais diversos, é matizar o social, indo além dos binarismos, é tornando os discentes protagonistas da construção do conhecimento histórico, processo que os leva a questionar a sua realidade, o seu contexto, dando o primeiro passo para uma mudança na condição de vida das mulheres negras, a visibilidade.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA WEB MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Sistema Web “Mulheres negras no ensino de História” (mulheresnegrasnoensino.tk), produto educacional produzido no IFPA campus Paragominas, uma especificidade do mestrado profissional (PROFHISTÓRIA) que tem como objetivo materializar as discursões e debates, contribuindo não apenas para a capacitação dos mestrandos, mas também criando materiais para serem utilizados pela sociedade, o que aproxima a pesquisa do seu objetivo, a transformação social.

Este sistema foi desenvolvido integralmente no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará no campus Paragominas, pelo professor Rafael Souza e o discente Iran Adrian, devido as condições oferecidas e a proposta de educação omnilateral e integral que possibilita que os discentes tenham acesso a diversas áreas e saberes.

O capítulo é dividido em três momentos, no primeiro, ocorrerá um breve debate sobre os conceitos de tecnologia no ensino de história, em seguida, será explicado o funcionamento do sistema web, seus objetivos e propostas de atividades. No último momento se apresentará as personagens, focando nas possibilidades de usos dos seus lugares, especificidades e dinâmica social como possibilidades para o ensino de história do Brasil a partir das experiências vividas em sala de aula.

3.1. A TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O debate sobre novas tecnologias e fontes tem feito parte do universo dos professores do ensino básico de história a algum tempo (FONSECA, 1990), em uma tentativa de acompanhar as transformações da sociedade contemporânea de massificação da imagem e de aceleração no acesso às informações, e de transpor para o ensino as novas metodologias, objetos e temáticas propostas pela historiografia⁷². Nessa expectativa, muitos trabalhos e pesquisas apontaram para uma mudança didática e metodológica, acrescentando novas ferramentas, materiais e tecendo críticas principalmente, as tradicionais formas de ensino, a saber, a exposição oral e o uso do livro didático. Entretanto, essa crítica e a disseminação do uso dessas novas ferramentas nem sempre foram realizadas de modo crítico. Núcia Silva vai destacar que essas tecnologias eram utilizadas “como ilustração para completar uma informação, para interessar a turma, para preencher uma informação ou mesmo para ‘animar’ a aula” (OLIVEIRA, 2012, p. 6), efetuando uma mudança dos meios e não na concepção do ensino de história.

A proposta de uso do sistema web “Mulheres negras no Ensino de História” não tem como objetivo ser uma nova ferramenta metodológica por si só, mas pretende pensar antes, sobre a concepção de história e de humanidade. A sua construção pautou-se nas concepções de didática da história e de conhecimento histórico escolar (ver capítulo 1.3), percebendo o discente como sujeito da construção do conhecimento e valorizando as diversas experiências da vida social para construção do ensino-aprendizagem, para a partir dela, construir relações significativas de ensino e aprendizagem, e aí sim, tornar-se uma ferramenta para o ensino de história.

Como a ferramenta, em grande parte, foi construída em sala de aula, foram empregadas diversas tecnologias para a sua construção e não utilizada (tecnologia) para propor a aula, invertendo-se a lógica comum de uso, o que torna os discentes co-produtores do conhecimento histórico escolar. Dito de outra forma, ao invés da tecnologia ser empregada para intermediar o conhecimento contido com o docente para ser ensinado aos alunos, ela foi mobilizada conjuntamente por docente e

⁷² Tendo como marco a escola dos Annales e sua proposta de uma nova história e a década de 1980 para o Brasil (ROCHA, 2015).

discentes para produzir um conhecimento histórico escolar, que é o sistema web “Mulheres negras no Ensino de História”.

O que chamo aqui de tecnologia, não é simplesmente a sua concepção etimológica, que é o *logos*, o tratado da técnica, ou o seu uso no senso comum, que é o conjunto de técnicas que dispõe a sociedade para um fim comercial, mas sim uma prática social, construída a partir das disputas e das relações de poder de uma sociedade, sendo os seus sentidos e significados econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais fruto dessa disputa (PINTO, 2005). Nesse sentido, acredito que os elementos inerentes a sociabilidade humana, como a coletividade, a escuta, o questionamento, a democracia, a amorosidade e o respeito, se mobilizados para a construção do conhecimento em conjunto com a produção técnica para um fim coletivo, torna-se uma tecnologia, bem diferente da sua percepção para o uso capitalista. As palavras de Marx exemplificam esse debate:

“[...] a máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças”; “(...) a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, o prolonga, nas mãos do capitalista (...)”; “a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, o empobrece, em mãos do capitalista” (Marx apud Paris, 2002, p. 235).

Destarte, a tecnologia pode ter dois caminhos diferentes, se usada de modo “puro” e irrefletido pode ser empregada como ferramentas para equipar e legitimar os interesses dominantes, reproduzindo valores neoliberais e perpetuando uma concepção de mundo baseada na lógica capitalista. Ou, pode ser utilizada de um modo que valorize as relações humanas, o pensamento crítico e os valores democráticos, pensada para intermediar a construção de uma educação que vá além do capital (MÉSZÁROS, 2008), partindo do princípio que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE 2018, p. 16), ao contrário disso, é posicionar-se contra as práticas de desumanização possibilitando aos discentes serem mais, isso eleva a educação a um alto nível de complexidade, pois envolve, competência, amorosidade e um ambiente favorável (FREIRE, 2018).

A opção de inserir o sistema web na internet, rede mundial de computadores, oportuniza que seu acesso seja feito de qualquer ambiente, tanto por computadores quanto por telefones móveis, lugar muito bem conhecido pelos educandos, os quais utilizam para acessar conhecimentos, lugares e pessoas. O filósofo Michel Serres (2013) chama de “Polergazinha” os meninos e meninas que movem ligeiramente seus dedos para acessarem os dispositivos móveis, indicando o quanto esses estão inseridos nesse contexto digital que os modifica e os formam, contudo, está inserido nas redes não torna a ferramenta por si só relevante.

Para o uso pleno da capacidade da tecnologia ou da ferramenta metodológica “Mulheres Negras no Ensino de História”, é necessário que ela seja fruto de atividades coletivas, debates, escuta e questionamentos, sendo o docente o mediador e fomentador do seu conteúdo, pensando os conhecimentos das mulheres negras interligado ao presente, indagando os motivos e os porquês das desigualdades e dos genocídios e epistemicídios.

Se manejados desta forma, os conhecimentos das mulheres negras tornar-se-ão uma tecnologia preta ancestral, pois cada personagem tem em sua trajetória percepções de mundo, conhecimentos e artefatos que foram utilizados para promover a sobrevivência, os saberes e as liberdades do povo preto, que podem ser utilizados igualmente na contemporaneidade. Tornando-se uma tecnologia para transformação social.

3.2. SISTEMA WEB MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A escolha do sistema web como materialização das atividades realizadas em sala de aula, está interligada a dois elementos. O primeiro é a série da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) “Grandes Mulheres da História Africana” que está disponível em website⁷³ e que tem o formato de um mapa da África no qual estão espalhadas mulheres africanas em seus respectivos países que contribuíram de distintas maneiras para a construção de algum aspecto da sua região. Entre elas estão Njinga Mbandi, Sojourner Truth e Wangari Maathai, cada uma das personagens tem uma história em quadrinhos que narra a sua trajetória, e ferramentas paradidáticas para o auxílio no ensino.

Ao me deparar com esse material surgiram algumas imaginações, como a possibilidade de se pesquisar mulheres negras amazônidas do período colonial, entretanto, o pouco tempo disponível para a pesquisa e a dificuldade de encontrar fontes com as trajetórias dessas mulheres me levaram a expandir esses critérios para as mulheres negras brasileiras ou africanas que viveram entre os séculos XVI e XIX. O recorte temporal foi feito devido a pesquisa ter ocorrido em paralelo as minhas atividades docentes e as peculiaridades do Instituto onde a pesquisa foi realizada, desta maneira eu precisava concomitantemente realizar a pesquisa e dar conta do conteúdo do “Brasil colonial” para uma turma de segundo do ensino médio. Logo, o critério de escolha das personagens foram os seguintes: ser mulher negra, fazer parte do momento histórico debatido, e ter fontes pelas quais se pudesse construir a sua narrativa biográfica.

O segundo, foram as contingências da pesquisa, tempo, características da turma e da instituição me fizeram optar pelo formato de sistema web, (ver capítulo 2). Esses dois fatores foram importantes por encaminhar a produção do sistema web.

⁷³ Este tem como objetivo destacar uma seleção de figuras chaves na História do continente africano evidenciando a existência histórica de mulheres em posição de destaque em diversas áreas da vida. Este projeto está relacionado a proposta do órgão de promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres através da integração destes princípios em todos os seus projetos, notadamente na educação e foi formatado dentro da II fase do projeto sobre a História Geral da África que visava desenvolver conteúdos educacionais que incentivassem o ensino de História da África. Para mais, ver: <https://en.unesco.org/womeninafrica/>

O Sistema web, é um sistema de informática que pode ser utilizado através de um navegador na internet sem necessidade de instalação de um software em um computador, sendo possível ser acessado em qualquer lugar, de modo simultâneo, tanto por computadores, como por celulares, sem perda de qualidade no segundo. O Sistema Web “Mulheres negras no ensino” foi produzido no próprio Instituto Federal do Pará, no campus Paragominas, pelo professor Rafael Gomes Sousa e pelo aluno Iran Adrian Medeiros Batista, discente da turma onde ocorreu a pesquisa, a sua produção foi utilizada como atividade pelo discente, contribuindo duplamente para o seu desenvolvimento.

O sistema web “Mulheres negras no ensino de História” tem três objetivos principais. O primeiro é ser uma ferramenta didática para professores de história do ensino básico, dando subsídios para pensarem o ensino de História do Brasil de uma perspectiva outra, que valorize e visibilize trajetórias de mulheres negras, enxergando o período colonial a partir das suas experiências e peculiaridades. Para isso, foram produzidas cinco biografias de mulheres negras que viveram no mundo colonial, cada uma representando um determinado século, e um *quiz* em que cada personagem tem cinco perguntas objetivas e subjetivas sobre suas vidas e contextos. Desta forma, objetivasse que a partir das biografias, dos lugares e problemáticas de cada personagem visitar o contexto em que elas viveram.

O segundo, é incentivar e subsidiar produções biográficas de mulheres pretas do presente e do passado, sendo esta um outro instrumento para o ensino de história, para isso, foi produzido um material resumido e objetivo com base nas experiências da pesquisa que se encontra na opção instruções.

Em último lugar, o sistema web poderá hospedar outras biografias de mulheres negras, produzidas por outros docentes e demais interessados, tornando-se assim, um catalizador de histórias de mulheres pretas na diáspora e em diáspora. Para isso, foi criada uma autenticação, em que permitirá a proteção dos dados e o acesso de usuários interessados em hospedar o conteúdo produzido, estes receberão um acesso para hospedar os materiais que terá funcionalidades restritas para salvaguardar as informações do Sistema Web. Espera-se que esse seja um espaço de divulgação de histórias, em que o mapa do Brasil, onde essas mulheres serão representadas, fique repleto de “Dandaras” e “Luizas”, mulheres negras, “anônimas” e “não anônimas” que tem construído o Brasil de diversa formas. Ambiciona-se assim,

que outras histórias sejam desvendadas, histórias de afeto, trabalho, dor e protagonismo feminino negro, como das mães, tias e avós dos próprios alunos envolvidos na pesquisa.

Desta feita, o produto tem diversas possibilidades de uso, sendo possível utilizá-lo para subsidiar um debate de um momento histórico específico, nortear a produção de uma pesquisa biográfica e hospedar histórias do povo negro do presente e do passado, que poderão ser lidas, divulgadas e problematizadas. A interface do Sistema Web “Mulheres Negras no Ensino” pode ser visto abaixo:



Figura 2 - Interface de abertura.



Figura 3 – Mapa com as personagens.

O sistema é composto por três elementos, mapa, instruções e *quiz*. O mapa é onde estão as biografias das personagens, ao clicar nos ícones que representam as mulheres aparecerá uma personagem com o início da sua biografia, com a opção de acessar a biografia completa. O mapa representa as localizações reais onde as mulheres negras nasceram, ele também oferece um caráter visual para o sistema web, com o amadurecimento da ferramenta esperasse preencher este mapa com mulheres negras de todas as regiões do Brasil, de diversos períodos históricos.

As instruções, tem o objetivo de melhor orientar todos que queiram utilizar o sistema, nela contém textos de rápida leitura que visam direcionar o uso da ferramenta, expandir e aprofundar o tema. Neste espaço ainda foi feito um resumo com os principais desafios e formas de se construir uma biografia sobre mulheres

negras baseado na experiência da pesquisa, com o objetivo de apontar como o trabalho foi realizado, sinalizando um caminho para a construção de uma pesquisa biográfica e de possíveis usos. Neste ambiente ainda podem ser encontrados os endereços para contato caso deseje se compartilhar experiências, enviar biografias e tirar dúvidas.

O *quiz* foi criado para professores de história que queiram utilizar o sistema como ferramenta para subsidiar o período colonial tendo as mulheres negras como lente. Neste, para cada personagem existem cinco propostas de atividades, como produção de textos, pesquisas, debates e dicas de documentários, propostos a partir dos lugares e contexto de cada personagem. Para cada atividade existe um link para pesquisa online, tendo várias possibilidades de uso, dependendo da disponibilidade, recursos e criatividade empenhados.

3.3. POSSIBILIDADES DE ENSINO DO “BRASIL COLONIAL” A PARTIR DOS LUGARES E PECULIARIDADES DE MULHERES NEGRAS

Objetivando uma compreensão diversa e uma visão não estereotipada das mulheres negras, todas as cinco protagonistas deste trabalho representam lugares sociais e períodos múltiplos do mundo colonial, e apesar de todas elas viverem em um período em que as relações de trabalho eram marcadas pela escravização, esta não é a lente pela qual elas são vistas, ao mesmo tempo, apenas Mônica era de fato escravizada e buscou ser analisada de modo complexo, percebendo-a em seus meandros e subjetividades. Todas elas eram mulheres negras livres, não apenas no sentido jurídico, mas sendo escritoras das suas próprias histórias, assumindo rumos diversos dos determinados pela escravização.

Pensar o ensino de história entre os conceitos de escravidão e liberdade, protagonismo e estrutura racista e patriarcal, de trabalho e produções culturais, é trilhar um caminho limítrofe e complexo, contudo, foi a maneira encontrada de perceber as atitudes, estratégias, táticas e humanidade dentro de uma estrutura que desumanizava e invisibilizava homens e mulheres negras. E é isso que se busca nas atividades aqui propostas, transitar entre esses conceitos, para assim ultrapassar a visão do escravo coisa (CARDOSO, 1977), percebendo-os como agentes históricos, com autonomia, mesmo que limitada, para se mover dentro da estrutura colonial.

Como já apresentado nos capítulos anteriores, foram utilizadas algumas ferramentas procedimentais para tornar o uso da biografia um caminho fértil para o ensino de história, elas são a micro-história e o gênero, além da utilização da narrativa como método de ensino-aprendizagem e de ferramentas oriundas do feminismo negro, como a interseccionalidade. Utilizando-as em conjunto com a biografia, o ensino de história ganha personificação sem perder a perspectiva histórica e as análises contextuais. Tendo isso em mente, irei apresentar as personagens, destacando elementos possíveis de serem utilizados a partir das suas biografias para se pensar o ensino de história do Brasil de um outro lugar.

3.3.1. DANDARA: O SÉCULO XVII A PARTIR DA GUERREIRA DOS PALMARES

Apesar de muito utilizada como referência para coletivos e símbolo de grupos de luta em defesa da causa da mulher negra (LIMA 2011), Dandara é pouco conhecida no contexto escolar e no imaginário popular, devido ao histórico de embranquecimento, epistemicídio, e da estrutura racista e patriarcal da sociedade brasileira. A sua vida possibilita pensar o Brasil de um lugar de luta e de protagonismo da população negra, que resistiu desde o início contra o sistema colonial, e em especial, perceber as ações e dinâmica da mulher negra em tal contexto.

A principal dificuldade de utilizá-la como uma interlocutora para o ensino de história, são as pouquíssimas fontes existentes a seu respeito, sendo ela considerada por muitos como um mito, uma estória. Todavia, os relatos orais a respeito de Dandara sinalizam uma possibilidade de se pensar elementos da cultura africana, e a sua invisibilidade pode ser utilizada como munição para um arsenal poderoso de análises históricas, sendo possível trabalhar os conceitos substantivos e de segunda ordem a partir de sua trajetória.

O silêncio também tem significados, saber interpretá-los exige conhecimento teórico e sensibilidade. O silêncio a respeito de Dandara tem um significado político de apagamento da história da população negra, e em especial das mulheres negras, logo, esse elemento pode ser utilizado para debater essa prática e facilmente relacionado com o presente. Utilizei essa estratégia em sala de aula, fazendo uma analogia do apagamento da história de Dandara com a invisibilização das mulheres negras na sociedade contemporânea, evidenciando as permanências históricas existentes. “Onde estão as mulheres negras nos meios de comunicação, nas histórias em quadrinhos, na academia”? Quando essas questões foram levantadas houve um silêncio em sala, eu interpreto, que devido entre outros fatores, ao não questionamento dessas situações pelos discentes. Conforme o silêncio persistia, eu fui afunilando a pergunta, até que se chegou na cidade, no bairro e na escola. Aí algumas vozes começaram a soar e a responder a provocação, afirmando que as mulheres negras ocupam lugares subalternos no contexto em que eles vivem.

A importância da tradição oral para a cultura africana foi outro elemento debatido em sala a partir da história de Dandara, pois o apagamento de sua história

está diretamente relacionado a desvalorização dessa prática pelo ocidente, sendo possível discutir a existência de outras possibilidades de ser no mundo, de outras cosmogonias e de outras formas de sociabilidade a partir deste elemento, oportunizando inclusive um debate de maior complexidade que envolva as inter-relações dentro do continente africano, dos países e povos que utilizavam essa prática, (WEDDERBURN, 2005) assim como a importância desta (oralidade) para o mundo. Tais relações podem introduzir o aluno na história desse continente de modo complexo e não estereotipado.

Para a cultura africana, a tradição oral possui um poder criador, podendo conservar ou destruir, sendo uma conexão entre o homem e a natureza, e entre o passado e o presente. Henrique Luiz (QUEIROZ, 2015, p. 50) argumenta:

O tempo na concepção oral tradicional, integra a coletividade a eternidade. As gerações passadas permanecem contemporâneas e influentes. Haveria, portanto, uma integração entre passado, presente e futuro através do princípio da ancestralidade: os parentes ou ancestrais formariam esta ponte entre o passado e presente.

A tradição oral é fundamental para se conhecer o presente e o passado das sociedades africanas, ela aponta para aspectos desvalorizados e desconhecidos pelo ocidente desta cultura, sinalizando ainda outros elementos, como a ancestralidade e a coletividade, características importantes de muitos países do continente africano. Segundo Tieno Bokar a escrita é diferente de saber, “a escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem” (QUEIROZ, 2015, p. 46).

Essa percepção amplia as formas de se compreender o conhecimento, indicando aos alunos outras cosmogonias possíveis, pois o conhecimento não é apenas o que o ocidente diz que é, nem somente o que a universidade considera. Nesse ponto, muitos exemplos podem ser utilizados para aproximar o debate a realidade dos alunos, como os saberes dos povos tradicionais, sem os quais os europeus não teriam sobrevivido na América e que persistem até hoje, os chás e as

ervas como a copaíba e a andiroba utilizados por muitos fazem parte desse tipo de saber desvalorizado, mas fundamentais para a sobrevivência de diversos povos.

É importante ressaltar que é necessário um cuidado ao se relativizar a produção de conhecimento científico, tendo em vista o esfacelamento do tecido social brasileiro na atualidade e a desvalorização do passado para se compreender a sociedade, este aspecto deve ser visitado tendo em perspectiva o debate teórico da decolonialidade, o qual enfatiza outras formas de se produzir ciência, mas realizada com rigor e metodologicamente embasada.

Para além desses elementos conceituais, a história da palmarina contribuiu para pensar o século XVII, a resistência a escravidão, e o negro como protagonista.

Antes de narrar a sua história contextualizei o século XVII, as características gerais deste momento, e os aspectos que permitiram que o quilombo dos Palmares⁷⁴ alcançasse à proporção que teve⁷⁵, tanto na duração (1597-1695), quanto a sua organização e estrutura, tendo diversos quilombos menores, proteção militar, e chegando a ter 20 mil pessoas vivendo nos seus domínios.

Ao se apresentar Palmares, foi necessário conceituar e explicar os significados de um quilombo para os vários grupos sociais do século XVII e problematizar a visão polarizada que se tem sobre os escravizados. Além disso, muitas possibilidades de debates surgem, uma vez que no Pará existem inúmeros quilombos que podem ser pesquisados e até visitados. Em meu caso, apresentei uma lista que continham alguns quilombos, debatendo a existência desses na região norte, as influências destes na formação cultural da região, e aprofundei o debate sobre a organização e a estrutura do quilombo dos Palmares, mostrando que a população negra era protagonista e criadora, e não se resumia a escravidão.

⁷⁴ Existe uma robusta historiografia sobre Palmares, para mais informações ver: GOMES, Flávio. Palmares. São Paulo: editora Contexto, 2005. REIS, Joao, José & GOMES, Flavio (orgs). Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. FUNARI, Pedro, Paulo & CARVALHO, Aline, Vieira De. Palmares, ontem e hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

⁷⁵ O que envolve a política internacional realizada pela coroa portuguesa, especialmente a União Ibérica (1580-1640) e a invasão holandesa do Nordeste (1630-1654), período de consolidação da colonização. Para mais informações ver: MELLO, Evaldo, Cabral, De. O Brasil holandês (1630-1654). São Paulo: Penguin, Classics, 2010.

Utilizando a produção historiográfica como material⁷⁶ foi possível questionar o conceito de mulher universal, e a partir de perguntas investigativas instigar nos discentes uma visão de mundo mais plural, “será que o tratamento dado as mulheres negras era o mesmo dado as brancas nesse contexto?, Qual a diferença?” Foi explicado também que Dandara não foi uma exceção no quilombo dos Palmares, pois existiam outras mulheres⁷⁷ que exerciam liderança e apontavam para um outro jeito de ser mulher dentro do período colonial, diferente da noção de feminilidade burguesa da mulher branca.

Pouco se sabe da origem de Dandara⁷⁸, os relatos orais contam que esta chegou ainda menina no quilombo dos Palmares, e neste transformou-se em uma importante líder militar, sendo também agricultora e mãe. Companheira de Zumbi, um dos grandes líderes do quilombo, ela tinha influência direta nas principais decisões do maior centro de resistência da história do Brasil e a primeira república das Américas. Ela se posicionou contrária ao acordo proposto pela coroa portuguesa para anexar Palmares a lógica colonial, e em uma das muitas batalhas, suicidou-se, jogando-se de uma pedreira ao abismo em fevereiro de 1694, para não ser capturada e tornar-se escrava. A história de Dandara é a história do quilombo dos Palmares, é a história de resistência e liberdade da população preta.

A atividade foi realizada em duas semanas, perfazendo um total de quatro aulas, dividindo-se em três momentos. Exposição dialogada, com participação dos discentes onde se realizaram os debates conceituais, a respeito da invisibilidade da personagem e da cultura oral valorizada em África. Apresentação expositiva sobre o

⁷⁶ Dois textos foram usados como matérias em sala de aula, pois no livro didático disponibilizado a temática não foi discutida, o primeiro é de Mary Del Priore, o segundo, um artigo que tem como título “as condições femininas no Brasil colonial”, em que debate as formas que indígenas, portuguesas e mulheres negras eram tratadas. Disponíveis em: <https://super.abril.com.br/historia/o-lado-feminino-do-brasil-colonial-a-vida-das-mulheres-no-seculo-xvii/>. Acesso em 05 de agosto de 2019. https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/viewFile/1379/528.Pdf. Acesso em 05 de agosto de 2019, respectivamente.

⁷⁷ Nomes como princesa Aquilune, Acotirene e Rainha Tereza, foram outras mulheres negras que lideraram quilombos, em Palmares e em outros lugares. A maior parte dos materiais encontrados são publicações de grupos militantes da causa negra que realizam um trabalho de educação popular. Disponível em: <http://www.afrika.org.br/publicacoes/somos-todas-rainha-1ed.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

⁷⁸ Muitos materiais foram utilizados para compreender a história de Dandara, um deles foi o livro de Jarid Arraes (2017) que narra as histórias de quinze mulheres negras em forma de cordel. Ele pode ser utilizado inclusive em sala de aula e servir de estímulo para outras produções. Muitos materiais podem ser encontrados no meio digital, um deles está localizado em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537524-descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

contexto histórico do século XVII e suas principais características, conceituação e debate sobre os quilombos, e em especial o quilombo dos Palmares, e por fim, apresentação de Dandara e o contexto das mulheres brancas e negras no período colonial e atividade escrita.

No *quiz* disponível no sistema web existem cinco perguntas que conduzem o participante a pensar o século XVII, o quilombo dos Palmares, e a situação das mulheres negras na atualidade, todas as propostas são acompanhadas de links para pesquisa. Duas perguntas são objetivas, três exigem pesquisa, e uma destas, análise subjetiva. Ou seja, além das possibilidades indicadas, podem ser utilizadas essas atividades diretamente as em sala de aula.

Um dos desafios da produção e utilização da biografia de Dandara como meio de pensar a história do Brasil, está na preparação, encontrar fontes e materiais historiográficos para se utilizar em sala, exige pesquisa e tempo, o que é necessário devido a indisponibilidade dessas temáticas nos livros didáticos, apesar dos avanços⁷⁹. Contudo, existem inúmeros sites⁸⁰ e materiais sobre o quilombo dos Palmares (que são resultado da luta histórica dos Movimentos Negros), que podem contribuir para a atividade, e como demonstrado acima, das dificuldades e silêncios também podem surgir possibilidades. Para produzir as biografias foi necessário direcionar o modo que a pesquisa deveria ser realizada pelos alunos, e indicar sites, materiais e livros, esse processo de acompanhamento docente é fundamental, e é o que vai fazer a diferença no resultado final da atividade.

Para além de provar a existência de Dandara, o objetivo da atividade foi pensar a construção do Brasil sobre um novo ponto de vista, tendo uma personagem e uma concepção negra (o quilombo) como referência para se refletir sobre a formação do país, além de provocar um novo imaginário sobre as mulheres negras, como sujeitas e protagonistas de suas histórias. O quilombo e a história de Dandara possibilitam a materialização de alguns conceitos que muitas vezes ficam no campo da abstração, sendo de difícil compreensão pelos discentes.

⁷⁹ Refiro-me a lei 10.639/03, esta foi importantíssima por tornar obrigatório o ensino e história africana e afro-brasileira, acompanhado das diretrizes para sua aplicação.

⁸⁰ Alguns sites utilizados foram os seguintes: <http://www.palmares.gov.br/> e <http://serradabarriga.palmares.gov.br/>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

A imagem de força e luta de Dandara se aproxima da realidade vivida por grande parte dos discentes, em que mães, tias e avós tem que batalhar diariamente para sustentar seus lares, em 2015 quase 30 milhões de lares eram chefiados por mulheres no Brasil, um aumento de 40% em 20 anos, desses, quinze milhões oitocentos e setenta e dois, novecentos e cinquenta e três mil (15.872.953)⁸¹ são chefiados por mulheres negras, que assim como Dandara, são líderes e lutam pela sua sobrevivência e pelos seus. Esse elemento de identificação é importante, pois produz uma maior participação nas aulas e estímulo nos alunos, além de ampliar as possibilidades do que é ser mulher, questionando os lugares impostos pelo patriarcado.

Contudo alguns cuidados devem ser tomados, como a romantização do sofrimento dessas mulheres. É preciso que se valorize suas histórias e que se crie narrativas inspiradoras sobre mulheres negras, mas sem esquecer do contexto estrutural de desigualdade causado pela lógica colonial.

⁸¹ Dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em 06 de fev. de 2020.

3.3.2. CHICA DA SILVA E O SÉCULO XVIII NA AMÉRICA PORTUGUESA

Xica da
Xica da

Xica da Silva
A negra
Xica da
Xica da

Xica da Silva
A negra

De escrava à amante
Mulher do fidalgo contratador João Fernandes.

A letra acima é de uma canção que se tornou conhecida na voz de Jorge Bem Jor⁸², e é apenas uma das muitas representações produzidas sobre a personagem, “letras de músicas, versos de poemas, crônicas jornalísticas, em som e imagem nas telas da televisão e do cinema” (FREITAS 2013, p. 1) narraram a história de Chica, forjando uma nova Chica a cada história contada. Percepções que multiplicaram as suas versões, solidificando estereótipos, mas a tornando amplamente conhecida no cenário nacional, suscitando debates sobre a personagem e a negritude.

Essas representações a tornam a única mulher biografada conhecida por alguns alunos, e ao mesmo tempo, a menos historicamente conhecida, isso se dá, devido ao forte estereótipo pela qual a personagem foi forjada na teledramaturgia.

Mas afinal, quem seria Chica? Seria a jovem atrevida, sagaz e sensual que foi considerada a rainha do Tejuco, ou seria a mulher negra, intrépida, estrategista e mãe dedicada, que teria criado doze filhos e administrado diversos bens? Com esse questionamento e utilizando uma cena do filme “Xica da Silva” de Cacá Diegues (1976), foi iniciado a aula oficina, que tinha como foco explicar o século XVIII e o contexto de Minas Gerais a partir da personagem. Esses elementos (o questionamento e a cena do filme) aparentemente desconexo do objetivo da aula, atraíram a atenção da turma. Uma aluna em particular, que demonstrava dificuldade em algumas áreas e desinteresse nas aulas, participou de modo ativo da atividade,

⁸² Foi tema de uma novela de mesmo nome, a qual foi sucesso de público no início da década de 1990, inspirado em um filme protagonizado por Zezé Mota e dirigido por Cacá Diegues (1976), que narrava a história de Chica tornando a personagem conhecida e dando início a muitas outras produções em várias áreas sobre ela, inclusive a novela interpretada por Tais Araújo.

demonstrando curiosidade e interesse principalmente pela personagem de Chica da Silva, o que transformou-se em um bom desempenho no final da aula oficina, confirmando o argumento utilizado para justificar a popularidade do gênero biográfico e da sua potencialidade no ensino de história, o apreço pela vida particular e a narrativa com nomes e faces (SILVA, 2015), o que faz despertar a curiosidade do educando, o animando a participar da aula.

Essa construção midiática amplia e facilita o acesso as informações sobre Chica, mas faz com que a pesquisa sobre sua vida e obra tenha que ser mais rígida, correndo o risco de se ter uma representação superficial sobre a personagem, pois cada narrativa, acrescentou, retirou, ou contradisse algo sobre Chica. Contudo, esse jogo de interpretações pode ser usado como ferramenta para iniciar um debate sobre a necessidade de criticidade ao acesso a informações, e foi o que ocorreu em sala.

A Xica do imaginário popular tem na própria grafia do seu nome uma diferença, e os seus principais atributos foram vulgarizados, a sua capacidade administrativa foi transformada em “malandragem”, a sua insubmissão e força, em “petulância” e “atrevimento”, e o seu corpo e juventude, sensualizado e sexualizado. Os alunos responsáveis pela produção da biografia da personagem chamaram a atenção para essa diversidade de informações, apontando-a como um elemento dificultador da pesquisa, os seus relatos foram o ponto de partida para problematizar a produção do conhecimento e a importância dos meios de comunicação para consolidar uma visão sobre um personagem ou grupo.

Da existência dessas diversas “Chicas” foi problematizada a produção historiográfica e a construção de estereótipos, evidenciando como ao longo da história o passado vai se modificando, pois este é construído conforme os anseios e questionamentos da sua época, elemento que suscitou inúmeras perguntas e debates, o personagem Tiradentes e as diversas imagens sobre Chica foram utilizadas para exemplificar como a visão sobre um determinado sujeito pode ser diferente dependendo do contexto de sua construção.

Os estereótipos sobre a mulher negra que foram produzidos durante a diáspora africana e consolidados no imperialismo realizado pelos países europeus no século XIX, onde, utilizando dos meios de comunicação, foi construído o que seria o negro a partir das representações brancas (HALL, 2016) foi debatido, utilizando o caso de

Chica como exemplo. Essa diferença criada através da racialização e do antagonismo foi o principal instrumento utilizado para desumanizar o sujeito negro e naturalizar e consolidar a supremacia branca. Pensar o conceito de estereótipo⁸³ relacionado a influência das imagens produzidas pela mídia na sociedade atual, é questionar as imagens sobre os sujeitos negros e pensar o presente conectado ao passado, apontando que as imagens podem ser utilizadas para controlar os lugares, ações e destino das mulheres negras (COLLINS, 2019).

Esses debates sobre os conhecimentos de segunda ordem, realizados a partir de “Xica”, aconteceram na primeira das quatro aulas efetivadas, e evidenciam que mesmo as imagens caricatas podem ser utilizadas como instrumentos para desconstruir estereótipos, desde que problematizadas, todavia, é necessário mais do que criticar e desconstruir para alcançar uma mudança na percepção sobre as mulheres negras na história do Brasil, a construção de novas imagens e significados onde os sujeitos negros são agentes de seu destino é essencial.

Tal construção foi realizada a partir da “outra” Chica, mulher negra, filha do seu tempo, contraditória e complexa como todo ser humano. A personagem histórica ajudou na compreensão da urbe mineira, em especial na situação das muitas mulheres negras forras que habitavam naquele lugar, mas que não são visibilizadas no contexto escolar, enxergando a cidade pela perspectiva de uma mulher negra.

O contexto internacional e a crise econômica e administrativa portuguesa foram apresentados⁸⁴ antes de se debater a interiorização da colônia, a vida urbana em Minas e a perspectiva histórica de Chica e das mulheres forras. O conhecimento de tal contexto foi fundamental para a compreensão da personagem, pois foi graças a esse ambiente citadino que as mulheres negras conseguiam uma certa mobilidade nessa sociedade desigual. Esse jogo de escalas contribui para a visualização dos diversos contextos históricos e permite a construção de conexões pelos discentes

⁸³ O conceito de estereótipo já tinha sido discutido anteriormente com a turma, o conceito utilizado foi de Stuart Hall, segundo ele, é quando se apropriam de uma única característica de um grupo ou pessoa e a torna a única do grupo, reduzindo, naturalizando e fixando a diferença. (HALL, 2016, p. 191).

⁸⁴ O século XVIII é um momento de grandes mudanças no cenário mundial, principalmente no ocidente, de tal modo que ganhou a alcunha de era das revoluções (HOBSEBAWM, 2014), algumas das quais afetaram todo o mundo, chegando inclusive nas colônias. Na América portuguesa, o foco desse momento, está na interiorização do território e na formação dos centros urbanos, concretizados graças aos metais preciosos encontrados na região que foi denominada de Minas Gerais, esse contexto, conjuntamente com a crise administrativa portuguesa e a atuação do Marques de Pombal, foram alguns dos contextos históricos apresentados.

entre os diferentes lugares, visibilizando e materializando os contextos históricos. Desta maneira, a aula foi dividida em três momentos, no primeiro se apresentou o contexto histórico, indo do mais amplo ao mais estreito, depois se discutiu os elementos conceituais, como produção de imagens pela mídia e a importância de se criticar e analisar informações e por fim, foi debatido o contexto de Minas pela ótica das mulheres forras e de Chica, percebendo-as pelos atravessamentos de raça e gênero.

Chica da Silva, foi uma das muitas mulheres negras que conseguiram a sua alforria em Minas, para compreender a sua história é necessário lançar luz ao seu contexto. Marc Bloch (BLOCH, 2001) já afirmou, que “nos parecemos mais com nossa época do que com nossos pais”, essa máxima exemplifica a vida de Chica, que não foi uma exceção, ou uma heroína na urbe mineira, mas uma mulher do seu tempo, esses elementos foram explicados aos discentes, enfatizando que as personagens apresentadas não são exceções, mas que existiram e existem uma constelação de mulheres negras agindo assim como Chica, dentro do seu horizonte de possibilidades, negociando a sua autonomia e liberdade.

As Minas Gerais do século XVIII constituiu-se como o principal centro urbano da América portuguesa e até do reino português, sendo os seus recursos fundamentais para a manutenção do reino e acumulação de capitais por alguns países. As pedras preciosas, o comércio interno, a agricultura, a pecuária e a cultura, tornaram a região dinâmica, complexa e diversa, um verdadeiro centro urbano, o qual transitava gentes de diversos lugares (PAIVA, 2012), entretanto, apesar do cosmopolitismo da cidade, a grande maioria da população, entre os escravizados e os livres, eram do sexo masculino, isso se explica devido “as características inerentes à atividade mineratória: seu caráter urbano, efêmero, itinerante e de aventura” (FURTADO, 2001, p. 6) o que fazia com que a maioria das pessoas que fossem para a região fossem homens.

Esse caráter urbano fez com que o mundo dos livres fosse africanizado, os escravizados de ganho estavam por todos os lados, ocupando a cidade e exercendo diversas funções, sendo grande a quantidade de mulheres negras que se aproveitavam das suas atividades para acumularem algum pecúlio e conquistarem a sua alforria, Júnia Furtado (FURTADO, 2003) afirma que as mulheres tinham mais

facilidade de tornarem-se forras, as quais faziam uso das inúmeras sociabilidades para se movimentarem na sociedade colonial.

Segundo um censo realizado em 1738, 83,5% da população eram homens, enquanto apenas, 16,5 eram mulheres, entre os escravizados as mulheres representavam apenas 3,1 da população (FURTADO, 2001). Essa ausência de mulheres, e principalmente de mulheres brancas, fez com que o número de relacionamentos inter-raciais aumentassem significativamente, e conseqüentemente a miscigenação e o concubinato (apesar da proibição e constante policiamento realizado pelos representantes da igreja católica) e que as mulheres negras tivessem um maior contato com o mundo livre, utilizando-o de modo estratégico.

Uma dessas estratégias era a conquista da alforria, no arraial do Tejuco em 1774, 63% das pessoas forras eram mulheres, essa alforria na maioria das vezes era conquistada no leito de morte do escravizador/amasio, e poderia significar uma oportunidade de alcançar dignificação pelo mundo branco (FURTADO, 2001). Porém, essa conquista nem sempre significava uma melhoria real de vida, pois se ser mulher poderia contribuir para o alcance da alforria, também era empecilho, o que simboliza como cor e sexo eram elementos essenciais para se mover dentro da sociedade colonial, marcadores sociais que nem sempre são levados em consideração no cotidiano da sala de aula, mas que estão presentes na contemporaneidade. Quando raça e gênero são pensados de modo conectado as experiências dos sujeitos, é quase inevitável ocorrer uma relação com o presente, essa visão política dos corpos contribui para a formação crítica dos educandos e para uma visão mais complexa e aprofundada do passado.

Essas mulheres negras disputavam espaços dentro da sociedade colonial, reinventando maneiras de viver para além do racismo e sexismo legalizado daquele contexto, Júnia Furtado descreve essa disputa: (FURTADO, 2001, p. 01)

De um lado, as autoridades tentavam reger o arraial dentro dos estreitos limites das leis e ordens reais, de outro a população encontrava novas formas de organização, teimando sempre em resistir as tentativas de contê-las.

Essas mulheres que conquistavam a sua liberdade e alguma condição econômica, para serem aceitas dentro das normatividades da sociedade colonial, passavam a almejar “os símbolos exteriores de dignificação do mundo branco” (FURTADO, 2001, p.8), ou seja, se apropriavam daqueles códigos e valores da sociedade colonial que poderia lhes beneficiar, é nesse contexto que Chica da Silva construiu as suas relações e se immortalizou.

Chica da Silva, representou desta feita, a última camada na construção da aula oficina, conectando a partir de sua vida, as mulheres negras forras, o contexto urbano de Minas, e a América portuguesa, sua trajetória confundisse com a história da região, uma cidade dinâmica, preta e desigual, mas onde existia uma fluidez das hierarquias sociais, principalmente para as mulheres negras.

Chica da Silva, ou Francisca da Silva Oliveira (1732–1796) mulher negra (no contexto colonial identificada como mulata) que nasceu escravizada, e conquistou sua liberdade tornando-se uma distinta figura no arraial do Tejuco e na região das Minas pela acumulação de muitas posses, mãe de doze filhos, filha de Maria da Costa, africana escravizada, e de Antônio Caetano de Sá, homem branco. Sua história está conectada a vida de João Fernandez de Oliveira, desembargador e contratador de diamantes que alcançou grande fortuna explorando a região das Minas, o qual teve um longo relacionamento estável, mas não legal, de 17 anos com Chica. Diferentemente da personagem apresentada nas telenovelas, Chica foi uma mulher tradicional, filha do seu tempo, que se apropriou dos valores brancos para conseguir uma melhor condição de vida para a sua família.

Chica utilizou de diversos mecanismos para ser aceita no seio da elite colonial do arraial do Tejuco, pois, apesar de ter posses, era uma mulher negra, o que tornava a sua condição econômica insuficiente para alcançar alguns benefícios nessa sociedade. Dentre os mecanismos utilizados por ela, estão: a filiação a irmandades, a realização de caridade, e o apadrinhamento de crianças, além da rede de sociabilidade branca que construiu com os casamentos das suas filhas, (todas se casaram com homens brancos) e eventos que participava e patrocinava (FURTADO, 2003). As suas roupas e acessórios também foram elementos utilizados para tal propósito, a sua vida simboliza a complexidade e o racismo da sociedade colonial, onde para se alcançar melhorias era necessário aderir os signos e valores da

branquitude, o que significava eliminar os símbolos da cultura negra que eram vistos como um defeito, o defeito de cor⁸⁵.

Pensar o século XVIII e a América portuguesa através de Chica é extremamente profícuo, pois a partir dela é possível enxergar o contexto mineiro e as mulheres forras, e perceber os escravizados como agentes do seu destino, as muitas fontes e trabalhos sobre a sua vida e seu contexto é outro elemento que possibilita o uso da sua biografia no ensino de história do Brasil. Todavia, são necessários alguns cuidados para não utilizar da sua trajetória para confirmar o mito da democracia racial, Júnia Furtado alerta, (FURTADO, 2003, p. 23)

O mito de Chica da Silva tem sido utilizado para sustentar a alegação de que, no Brasil, os laços de afeto e as relações físicas entre brancos livres e mulheres de cor abrandaram a exploração inerente ao sistema escravista em fase do concubinato. Entretanto, não podemos esquecer que, sob o manto dessa prática, não obstante as vantagens econômicas e sociais alcançadas, efetivava-se uma exploração dupla, de cunho sexual e racial.

Para pensar o ensino de história entre a legalidade da escravidão e as brechas de liberdade conquistadas pelas pessoas negras, é necessário está atento para não reforçar as desigualdades, sexismos e racismos. No caso das mulheres negras, nem sempre a conquista da alforria e a melhoria de condição econômica era sinônimo de uma constituição afirmativa da identidade negra, podendo ao contrário, tornar-se o início do processo de aceitação dos valores da elite branca.

Quando a biografia e contexto histórico de Chica foi apresentado pelos alunos, foi evidenciado a tentativa dela de tornar-se branca, pois isso simbolizava status e poder naquela sociedade, o que deu início a um debate sobre a negritude e a formação da identidade de pessoas pretas, que não conseguem se entender enquanto negros, pois as imagens e signos sociais de poder são representados por

⁸⁵ Atividade efetivada na vida dos filhos de Chica, que, para alcançar postos de honra na sociedade colonial embranqueceram e até esconderam a mãe, evidenciando somente o lado paterno e branco (FURTADO, 2003).

características e valores brancos. Para transformar essa realidade, a história do Brasil precisa ser enegrecida, criando novas imagens sobre homens e mulheres negras.

3.3.3. MÔNICA, AFETO E VIOLÊNCIA, O BRASIL PELAS EMPREGADAS DOMÉSTICAS⁸⁶

A história de Mônica foi uma das que mais causou empatia e identificação em sala de aula, muitos alunos viram a si e a suas mães nessa personagem, confirmando a frase do historiador Luiz Felipe de Alencastro (ALENCASTRO, 1997) sobre a fotografia da ama, “ quase todo Brasil cabe nessa foto”. Essa identificação diz muito sobre a sociedade brasileira, um país construído com base na exploração, de homens e mulheres negras, onde é comum encontrar pessoas que perpassam os lugares de filho (a) da empregada, da ama, ou mesmo da sinhá e do escravizador, onde a escravidão foi construída tendo como acessório o afeto e a aparente “harmonia” nas relações. Grada Kilomba (KILOMBA, 2019) chama de memória colonial, a perpetuação de palavras, lugares e categorias que foram produzidas no colonialismo e que continuam sendo usadas para aprisionar as pessoas pretas, no caso brasileiro, não apenas as palavras, mas a própria condição se perpetuou, as amas de ontem, são as babás de hoje.

O Brasil é o país com a maior população de empregadas domésticas do mundo⁸⁷, sendo a grande maioria dessas compostas por mulheres negras, as quais trabalham em condições precárias, muitas sem carteira assinada e sem direitos trabalhistas⁸⁸, sendo esse trabalho uma das únicas formas de sobrevivência dessas. Ao trazer as amas de leite para o centro na sala de aula, está se discutindo não apenas sobre o passado, mas sobre as desigualdades do presente ancoradas no passado que forjaram as características do país. Esse elemento por si só, faz com que o educando perceba o passado no presente de modo tangível, pois todos os discentes de algum modo tinham acesso aquela experiência, de diversos ângulos, o que aponta para a realidade da sala de aula e da cidade.

⁸⁶ Como as domésticas ficam responsáveis pelos afazeres da casa e, ao mesmo tempo, cuidados com as crianças, foi utilizado esse termo para realizar uma comparação com as ocupações das amas.

⁸⁷ Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9. Acessado em 15 de junho de 2020.

⁸⁸ Para mais, ler: O trabalho doméstico e as babás: lutas históricas e ameaças atuais. VIEIRA, Nanah Sanches. ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Soc. e Cult., Goiânia, v. 22, n. 1, p. 135-156, jan./jun. 2019. Acessado em: 28 de julho de 2020. Disponível em: file:///C:/Users/HOME/Downloads/57899-Texto%20do%20artigo-246380-3-10-20200228.pdf.

Ao serem questionados sobre os lugares ocupados pelas mulheres negras no país e na cidade, diversos discentes destacaram o serviço doméstico como principal atividade exercida, como pode-se ver abaixo:

- “Em grande maioria ocupam cargos domésticos, tanto em Paragominas, tanto no Brasil”.
- “As mulheres negras na sociedade ocupa um pequeno espaço, pois são diminuídas pela sua cor, assim ocupando cargos como domésticas”.
- “Em sua maioria as mulheres negras costumam ocupar cargos chamados de ‘baixo escalão’, que envolvem um trabalho pesado e de baixa remuneração, como empregadas domesticas, babás e etc.”

Na aula oficina, muitas dessas histórias foram narradas, discentes lembrando das mães, tias, avós, uma constelação de mulheres negras que estavam naquele lugar, labutando diariamente para tornar possível que eles tivessem acesso a uma educação e uma condição de vida melhor. Por essa razão, na aula em que Mônica foi protagonista, o presente esteve em pauta tanto quanto o passado, sendo necessário atenção para ouvir os discentes e fazê-los refletir sobre o porquê dessa condição.

A aula foi dividida em dois momentos, no primeiro foi apresentado o contexto histórico do século XIX, a nível internacional, destacando as suas principais características, no segundo, as amas foram a lente pela qual se enxergou a nação, divididos em equipe os alunos tiveram acesso a materiais⁸⁹ e as fotografias das amas, respondendo a uma atividade sobre as amas e o século XIX e a relação das suas histórias com o presente. Além disso, uma história em que mostrava as disputas e as relações conflituosas sobre as amas foi narrada⁹⁰.

⁸⁹ O material utilizado foi o texto de Lilia Schwarcz denominado: afeto e violência, sobre mães negras, amas de leite e babás. Acessado em: 20 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Afeto-e-viol%C3%Aancia-sobre-m%C3%A3es-negras-amas-de-leite-e-bab%C3%A1s>.

⁹⁰ A história narrada foi a de Ambrósia, ama de leite que é acusada de assassinar por sufocação o menino Benedito de dois meses de idade, que ela amamentava. Ambrósia foi alugada para prestar os serviços de ama a qual levava também o seu filho, ironicamente também com o nome de Benedito. A história pode ser lida na íntegra em: Entre dois Beneditos: histórias de amas de leite no ocaso da escravidão. MACHADO, T. P. Helena, Maria. In: Mulheres negras no Brasil escravista e no pós-emancipação. XAVIER, Giovana. BARRETO, Juliana, GOMES, Flávio (orgs.) São Paulo: Selo Negro, 2012.

Mônica foi pensada como um arquétipo das amas de leite, uma representante deste grupo, essa estratégia foi utilizada devido a existência de muitas fontes e textos sobre as amas, que dão um panorama do século XIX e da sua condição, todavia a maior parte destas fontes são fragmentadas, não sendo possível reconstruir completamente uma única história. A existência de uma outra Mônica, na obra “O mulato” de Aluísio de Azevedo de 1881, que tinha sido explorada pela professora de literatura nas aulas com a turma, foi outro motivo de utilizá-la, esse elemento fez com que os alunos já tivessem um contato com o contexto e com a temática, o que enriqueceu os debates na aula e expandiu as fontes disponíveis.

A partir de seu contexto é possível debater sobre a chegada da modernização no Brasil materializada nas fotografias, e em como essa era utilizada como distinção social (KOUTSOUKOS, 2012), além de iluminar a temática da abolição, que na metade do século XIX já era um debate presente que assombrava as famílias escravistas, que usavam a fotografia da ama e do “senhorzinho” como modo de “suavizar” e “sentimentalizar” a escravidão. Esses debates foram realizados em sala de aula a partir da personagem, evidenciando a relação entre modernidade e desigualdade.

A existência de diversas fontes sobre essas, possibilita que o discente tenha acesso a documentos e construa as suas próprias percepções a respeito da temática, sendo possível ainda realizar uma comparação entre as fotografias que retratam o período colonial e os relatos orais do presente, ambas fontes históricas, mas produzidas de formas diferentes e que precisam ser analisadas com cautelas. Algumas das imagens existentes sobre as amas⁹¹ podem ser vistas abaixo:

⁹¹ As imagens foram retiradas de: <https://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/koutsoukos/2.html>



Retrato de babá brincando com criança. Jorge Henrique, Petrópolis, 1889.



Retrato de vovó Vitorina com Maria Eliza. Fotografia do estúdio Carneiro e Gaspar. Rio de Janeiro, 1886-1888.



Retrato de ama negra com criança branca presa as costas. Cartão postal de Rodolpho Lidemann. Salvador, década de 1880.

Ao apresentar essas imagens aos discentes é possível trabalhar conhecimentos de segunda ordem que contribuem para uma leitura crítica, das fontes e do mundo, como a percepção de que toda imagem é construída socialmente em um dado contexto, onde o produtor utiliza de elementos diversos para moldar a obra, não sendo, portanto, a reprodução da realidade (SALIBA, 2017), entretanto, mesmo com toda a encenação, é possível perceber nas minúcias, as vozes dos fotografados e os valores de uma época. As fotografias de Mônica foram analisadas minuciosamente em sala de aula com os discentes, para se perceber os fragmentos em que ela narrava a sua história.

Mônica revela o interior da casa grande, a de ontem e a de hoje, um ambiente cercado de afeto e paternalismo, que é, (KOUTSOUKOS, 2012, p. 191)

“[...] uma rede de deveres e direitos recíprocos; ou seja, os senhores ofereciam ‘proteção’ (sustento, comida, roupa, teto e trato de doenças), ‘respeito’ e ‘justiça’ (mesmo quando castigavam) e em troca, exigiam obediência, trabalho (dedicação) e fidelidade (gratidão)”.

Essa relação de trocas sinaliza a complexidade existente na condição das amas, que apesar de não ser exclusividade destas, pois todo o sistema escravista era cercado dessas redes, era mais forte no contexto doméstico, mostrando as diversas

estratégias para ser gente utilizada pelos escravizados, apesar do sistema colonial. O cuidado e carinho da ama para com a criança, que normalmente era bem valorizado pelos seus pais, também era utilizado como estratégia para obter algum conforto e uma melhor condição pela ama.

Nesse sentido, Nireu Oliveira (CAVALCANTI, 2004) narra a história de um processo de 1803 encontrado no arquivo nacional do Rio de Janeiro, em que um casal alugou uma ama de leite escravizada, de nação Mina, chamada Joaquina. Joaquina teria se mostrado dedicada a criança, o que fez o casal querer alugá-la novamente após o nascimento da segunda filha, a “dona” de Joaquina, só aceitou vendê-la e não mais alugá-la, e apenas com uma “condição infalível”, de que após três anos da venda, Joaquina se tornasse livre. Ciente do fato da sua inevitável liberdade, Joaquina teria se mostrado “desobediente” e “petulante” o que teria resultado em uma briga com a sua nova “dona” o que levou ao processo judicial.

A história de Joaquina exemplifica as complexidades que o ambiente doméstico suscita, mostrando que as amas não são inertes e passivas a situação, mas que utilizam de diversos recursos para conviver com alguma autonomia e liberdade mesmo dentro de um contexto escravista, utilizando inclusive do afeto para gerar benefícios próprios e algum conforto. Essas histórias podem ser utilizadas como material em sala de aula, aproximando o aluno do ordinário histórico, o que complexifica e personaliza a história.

Esse afeto existente entre a ama e a criança é forjado na dor da ausência do seu próprio filho, que não poucas vezes era vendido para que a ama melhor se dedicasse ao “senhorzinho”. Quando isso não ocorria a ama era obrigada a dar mais atenção a criança branca do que ao seu rebento, situação não distante da realidade de inúmeras mulheres pretas que dedicam suas vidas a cuidar de outras crianças, deixando as suas sozinhas em casa⁹².

Mônica, foi uma ama de leite, a qual foi retratada e teve seu nome citado em duas fotografias, uma tirada em 1860 e outra entre 1877 e 1882 ambas em Recife, nos dois retratos ela “encara” o fotógrafo, não passando despercebida na cena, e

⁹² No *quiz* sobre Mônica, foi sugerido o documentário, *Nannies*, que traz esse debate, a situação das babás nos dias atuais e os afetos e as sutis violências presentes neste espaço, que foi sugerido como atividade, possibilitando essa relação entre o presente e o passado. Acesso em 28 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JTlfgGr_Y3Q.

apesar de todo o constrangimento existente, nas roupas alugadas e nos olhares dos “senhores” provavelmente observando a fotografia, Mônica consegue contar a sua história através da profundidade do seu olhar e da rudeza que demonstra em sua postura. A fotografia que tinha como objetivo pactuar os sentimentos de afeto entre a ama e a família e mostrar a “suavidade” do cativo, acaba demonstrando um outro sentimento expresso silenciosamente, a dor e dureza da escravidão, talvez essa dor esteja em Mônica na ausência do seu filho (a) ou filhos (as) que não estava presente na foto e não se sabe qual o seu paradeiro.

Por muito tempo as fotografias das amas foram utilizadas como símbolo da pacífica relação entre escravizados e escravizadores, uma suposta prova da “boa escravidão” das terras brasileiras, onde existia harmonia e bom tratamento, elemento que contribuiu para forjar a farsa da democracia racial. Todavia, se existia sentimentos afetuosos entre a ama e a criança, o que é possível, também existia, dor e brutalidade convertida na ausência do filho, ou mesmo quando este estava presente, na hierarquia de cuidados entre as necessidades das crianças, e não menos violento, na perda de identidade e impossibilidade de viver suas tradições e culturas, pois ao viver na casa grande a mulher negra sempre estaria em território estranho.



Cartão de visita de João Ferreira Vilela.
Recife, 1860

As palavras de Aluizio de Azevedo sintetizam a ambiguidade dessa relação, onde o cuidado surge como resposta a ausência e o altruísmo é forjado na abnegação de si: (AZEVEDO, 2005, p. 327)

Monica orçava pelos cinquenta anos; era gorda, sadia e muito asseada; tetas grandes e descaídas dentro do cabelão. Tinha ao pescoço o turbante, com um crucifixo de metal, uma pratinha de 200 reis, uma fava de cumaru, um dente de cão e um pedaço de lacre encastoado em ouro. Desde que amamentara Ana Rosa, dedicara-lhe um amor maternalmente extremo, uma dedicação desinteressada e passiva. Iaiá fora sempre o seu ídolo, o seu único “querer bem”, porque os próprios filhos esses os arrancaram e os venderam para o Sul. Dantes, nunca vinha da fonte, onde passava os dias a lavar, sem lhes trazer frutas e borboletas, o que, para a pequenina, constituía o melhor prazer desta vida. Chamava-lhe “sua filha, seu cativo”, e todas as noites e todas as manhãs, quando chegava ou quando saía para o trabalho, lançava-lhes a benção, [...] se Ana Rosa fazia em casa qualquer diabrura que desagradasse a mãe preta, está a repreendia imediatamente, com autoridade; desde, porém, que a acusação ou a reprimenda partissem de outro, fosse embora do pai ou da avó, punia logo pela menina e voltava-se contra os mais.

Como se pôde observar, pensar as amas de leite como interlocutoras do passado colonial é extremamente profícuo para o ensino de história, destacando-se dois elementos, a existência de fontes e materiais historiográficos em abundância sobre a temática, o que facilita o manuseio destas em sala de aula, colocando o aluno em contato com fontes históricas, e a aproximação das amas com a realidade brasileira na figura das empregadas domésticas, o que impulsiona o questionamento da condição e das circunstâncias que forjaram essa realidade, em outras palavras, se estuda o passado ainda presente.

Utilizar as amas de leite em sala é complexificar o passado histórico e enxergar os “escravos” não como uma categoria amorfa, sem identidade ou humanidade, mas como seres cheios de criatividade e que a partir das escassas oportunidades realizavam negociações e ressignificavam símbolos, culturas e afetos, utilizando o hibridismo da sua condição para possibilitar a sua vivência, é questionar sobre as

condições das mulheres negras no presente, e partindo do presente, dar sentido ao passado, dando voz a personagens que literalmente com seus corpos, sustentaram a sociedade brasileira, mas foram desvalorizadas, e quando citadas, utilizadas para perpetuar a lógica escravista. Compreender a história do Brasil por esses olhares marginais é reinterpretar imagens e ressignificar o sentido dado a violência, utilizando a história como meio para desnaturalizar as condições, lugares e identificar o como e os porquês.

3.3.4. LUIZA MAHIN E AS REBELIÕES NEGRAS NO SÉCULO XIX

Apreendi muito com Luiza Mahin, pois ela foi uma negra que lutou pelo seu povo com garra e perseverança e nunca os abandonou. (Aluna que participou da pesquisa)

Luta, garra, perseverança e ancestralidade são os adjetivos dados a Luiza Mahin por uma aluna que apresentou a sua biografia e conheceu mais de perto sua trajetória. Características que sinalizam os lugares que Luiza caminhou, africana livre, de nação Nagô-Jejê, pagã (pois não aceitou o batismo cristão) “geniosa” e “insofrida”⁹³, que participou de diversas revoltas não aceitando a escravização contra si e contra o seu povo. Sua história está intrinsecamente ligada as rebeliões escravas populares que ocorreram no Brasil do século XIX e aponta para o protagonismo e a participação das mulheres negras nos diversos ambientes do mundo escravista e pós-escravista, podendo ser um importante instrumento para um ensino de história do Brasil que valorize a perspectiva subalterna.

A exemplo de Dandara, Luiza Mahin é bastante conhecida nos ciclos de militância negra, ela foi um dos nomes reivindicados como forma de afirmação identitária e de revisão histórica do passado escravista brasileiro, sendo utilizada como referencial de luta e resistência da mulher negra pelos movimentos feministas negros brasileiros nas décadas de 1970/80, (LIMA 2011). Todavia, ela permanece desconhecida do grande público, na sala de aula, nenhum aluno conhecia Mahin.

De todas as mulheres negras estudadas em sala de aula, Luiza é a que possibilita uma maior gama de análises históricas, pelas suas pegadas é possível ver a movimentação e as sociabilidades negras em um centro urbano, as rebeliões negras, como os levantes dos Malês e a Sabinada, o protagonismo da mulher negra, além da vida do poeta, advogado e abolicionista Luiz Gama, um dos grandes nomes da história do Brasil.

⁹³ Adjetivos dados por Luiz Gama em carta que será citada posteriormente.

Debates que já a algum tempo vem sendo realizado na academia, mas que ainda estão distantes do ambiente escolar, onde o negro é relacionado recorrentemente a violência e a passividade (LARA, 1988), Eduardo Franca (PAIVA, 2012) chama de “imaginário do tronco” essa visão em que o negro é visto como sinônimo de escravo, sem mobilidade, criatividade e identidade. Simone Campos questiona: (LARA, 1988, apud CAMPOS, 2009, p.223).

Assim, mais do que insistir na renúncia da violência [ou mesmo em sua ênfase], não seria melhor recuperar os escravos como sujeitos históricos, como agenciadores de suas vidas mesmo em condições adversas, não apenas como vítimas? Sobre vítimas é possível somente um discurso de pena, proteção, discurso que tira desses homens e mulheres sua capacidade de criar, de agenciar e ter consciências políticas diferenciadas. O discurso da vitimização é o discurso da denúncia, mas não é, também, a fala do intelectual insensível ao potencial político do outro, do diferente?

Deste modo, pensar a trajetória de Luiza como interlocutora do Brasil do século XIX, é dar rosto, voz e protagonismo as populações negras, enxergando-as como sujeitos históricos e agenciadores de suas vidas, maneira muito mais dinâmica, real e democrática de explicitar a história do Brasil, e que pode contribuir para expandir o imaginário social do que seria a identidade brasileira.

Assim como nas biografias das outras personagens, o jogo de escalas entre os diferentes lugares foi realizado. Na aula em que Luiza Mahin foi a protagonista, foi destacado a situação política brasileira do Primeiro Reinado e o período regencial (1822-1840), momento histórico que propiciou o surgimento das inúmeras revoltas no século XIX⁹⁴, mudanças principalmente sentidas em Salvador. Após essa exposição, que durou o tempo de duas aulas, foi apresentado a história de Luiza Mahin e concomitantemente se expunha as revoltas que ela tinha participado, ao todo foram necessárias quatro aulas.

⁹⁴ Foi ressaltado a violência histórica que está presente desde as chegadas dos invasores, simbolizada principalmente na escravidão e as inúmeras formas de resistência contra tais atos. O texto “Toma lá dá cá: o sistema escravocrata e a naturalização da violência” de (SCHWARCZ e STARLING, 2017) foi utilizado como base.

A exemplo de Chica, Luiza viveu grande parte de sua vida no ambiente urbano, lugar de grande diversidade, movimentação e oportunidades para se obter algum controle da sua existência, utilizado habilmente pelas mulheres negras que eram mais favorecidas que os homens nas concessões de alforria (REIS, 2012). Conseguindo-as através das atividades que realizavam e permitiam que essas acumulassem recursos e das relações com os homens livres, as quais transformavam “de modo paradoxal, a submissão aos senhores em elementos de acesso ao mundo dos livres para elas e sua prole” (REIS, 2012, p.31). Mas diferente de Chica, a cidade onde Luiza vivia respirava ares rurais, a economia na Bahia era movida pelos engenhos de açúcar, marcada pela desigualdade e racialização dos diferentes ambientes.

Apesar de ter ares de lenda, Luiza representa todo um grupo social que muito influenciou na identidade brasileira, as quitandeiras⁹⁵, também conhecidas como “negras de tabuleiro” ou mascates, mulheres forras ou escravizadas a ganho, que povoavam a cidade com suas cores e corpos e usavam estrategicamente desse conhecimento da cidade para criar uma rede de relacionamentos beneficiando a si e a seu grupo. Luciano Figueiredo (2012) vai destacar a atuação dessas mulheres nos centros urbanos, que além de serem fundamentais para a sobrevivência da urbe vendendo diversos produtos, desafiavam as autoridades levando informações para quilombos, escondendo escravizados e desacreditando as normas morais coloniais, elas ficaram conhecidas entre as autoridades do governo colonial por ameaçar a ordem social e econômica, sendo consideradas um perigo. Ele disserta: (FIGUEIREDO, 2012, p. 36-37)

Não era assim apenas nas montanhas de Minas Gerais. Praticamente em todas as praças da colônia portuguesa, como São Paulo, Belém, Salvador, Rio de Janeiro e Recife as mulheres que cuidavam do abastecimento de gêneros básicos por meio do comércio a retalho. O Brasil, porto de chegada do trânsito cultural que moldava a cultura e os hábitos sociais,

⁹⁵ Existem muitas imagens produzidas por viajantes estrangeiros, sobre essas nos centros urbanos, uma das documentações utilizada em sala pode ser encontrada em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-12/Mulheres_Negras_Quitandeiras.pdf. Acesso em 05 de agosto de 2019.

adaptava tradições que a Península Ibérica e a costa atlântica da África já conheciam.

Luiza fazia parte desse grupo de mulheres que enegreciam a cidade, trazendo costumes e alterando a sua estética, ela utilizava sagazmente desse conhecimento da cidade para os seus propósitos, Kehinde, uma versão literária de Luiza Mahin de Ana Maria Gonçalves sumaria a importância dessas redes, (GONCALVEZ, 2019, p. 417)

“Sempre que eu (*voz de Luiz Mahin*) me encontrava com a Adeola ou com o padre Heinz, eles falavam das fugas ou das maneiras não muito convencionais de se conseguir aliberdade, além da condição de como viviam os pretos na cidade [...] *Esse era meu privilegio, saber um pouco de tudo. Só quando percebi isso que comecei a ligar uma coisa à outra.* (Grifos pessoais)

A participação de Luiza no levante dos Malês está relacionada a esse privilégio que a sua atividade lhe concedeu, de conhecer e se mover na cidade, uma atividade do sistema web foi inspirada nesse serviço de Luiza, incentivando os alunos a pesquisarem sobre as diversas atividades exercidas pelos escravizados, pois existiam múltiplas formas de condição escrava, (BARBOSA, 2016) e mesmo no cativeiro, o sujeito, dependendo do lugar, época e tipo de trabalho exercido poderia ter diferentes vivências e possibilidades de controlar a sua existência.

Do seu tabuleiro Luiza fazia o tráfego de informações que direcionava e interligava os diferentes negros que participaram da revolta, e a partir dos laços criados ela observava a movimentação da cidade para realizar a estratégia do levante, levando tanto gêneros alimentícios quanto informações, possivelmente em árabe, daquela que foi a maior revolta de escravizados do Brasil, que se tivesse o êxito

planejado pelos Malês, supostamente tornaria a “insubmissa” Luiza, em Rainha da Bahia⁹⁶.

O levante dos Malês foi a maior rebelião de escravos realizada no Brasil, ele ocorreu na cidade de Salvador no ano de 1835 e foi protagonizado por escravos e libertos islamizados conhecidos por Malês, fazendo parte de uma série de revoltas que ocorreram na cidade desde o início do século XIX, lugar conhecido pela tradição rebelde e pelos inúmeros casos de rebelião. A complexa relação entre religiosidade e etnicidade foi um dos fatores que fazia germinar tais revoltas (REIS, 2012), gerando divisões contra a população branca, mas também organização entre os escravizados. A Revolta dos Malês chamou atenção pelo alto grau de organização que durou meses, a grande maioria dos participantes era de nação Nagô e estavam ligados pela religiosidade e sociabilidade mulçumana, ela foi arranjada para acontecer no dia 25 de janeiro, dia de Nossa Senhora da Guia, momento de grande celebração que movimentava toda a cidade, entretanto teve um desfecho diferente do planejado pelos seus executores (REIS, 2012).

Por sua vez, a Sabinada foi uma revolta popular ocorrida entre 1837-1838 também na cidade da Bahia, que teve a participação de “pessoas de cor” incluindo escravizados, ela foi liderada pelo médico Francisco Sabino, daí o seu nome, e por João Carneiro. Os revolucionários tomaram a cidade e expulsaram os governantes no dia 7 de outubro de 1837 e proclamaram a Bahia independente do império brasileiro, a revolta durou quatro meses, chegando ao fim após o isolamento cometido pelas tropas do império com a ajuda de senhores do engenho do recôncavo baiano nos combates finais de 13 a 16 de março de 1838. Luiza teria participado da revolta e posteriormente ido para o Rio de Janeiro.

Existe um longo debate sobre a real existência de Luiza, seria ela um mito? Uma criação autobiográfica de seu filho Luiz Gama, que, para homenagear a sua mãe

⁹⁶ Não foi encontrado nenhuma documentação que comprove tal ideia, entretanto essa é a história oralmente divulgada sobre Luiza, que ela era uma princesa em sua terra natal e que seria a principal líder da revolta, que se vitoriosa, tornaria-se a rainha da Bahia. Para mais, ver: Fundação Cultural Palmares e Geledés, O Instituto da Mulher Negra. Disponível retrospectivamente em: <http://www.palmares.gov.br/?p=26662>, <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>. Acessado em 10 de maio de 2019.

lhe dera um perfil lendário e guerreiro? Ou seria ela mais uma das muitas mulheres negras que tiveram suas trajetórias apagadas da história do Brasil?⁹⁷

Apesar desse caráter lendário muitas fontes históricas e personagens reais cercam Luiza, o que pode aproximar os alunos da leitura documental e os fazer conhecer importantes personagens da história do Brasil, na pesquisa realizada pelos alunos, alguns desses personagens e documentos foram conhecidos e manuseados, como Luiz Gama e a carta em que ele cita a existência de Luiza, principal argumento da sua existência. (LIMA 2011, p. 10).

“Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de Nação), de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do doutor Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856, em 1861, na corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas, que a conheciam e que me deram sinais certos que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma “casa de dar fortuna”, em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Era opinião dos meus informantes que esses “amotinados” fossem mandados para fora pelo governo, que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores. Nada mais pude alcançar a respeito dela”.

Longe de querer provar a existência de Luiza, o objetivo da construção biográfica, era, a partir das informações sobre a personagem debater o passado colonial e construir um conhecimento histórico escolar, sendo o Brasil visto pelos lugares, problemáticas e dinâmicas que cercavam uma mulher negra. Na prática da pesquisa pôde-se perceber ainda, como as personagens foram apropriadas pelos

⁹⁷ O texto de Dulcilei Lima (2011) debate sobre os diversas interpretações e fontes para se compreender a vida de Luiza.

alunos como elementos simbólicos para a posituação da negritude (ver capítulo 2). Logo, independente da veracidade das informações, é possível utilizar a sua trajetória como uma lente para enxergar um Brasil feminino e negro, pensando a sua vida como modo de personalizar a história.

Se Mahin carece de referencial histórico, são abundantes as produções literárias sobre ela⁹⁸, esse elemento mítico pode ser utilizado como ferramenta para o ensino de história, incentivando os alunos a produzirem materiais, utilizando a criatividade, a vivência e o contexto histórico para tal, substituindo as fontes históricas⁹⁹ tradicionais, aproximando a história da literatura e aproveitando o potencial lendário da personagem que fomenta a imaginação. Manuseando a literaturação como o testemunho do real, mas como reveladora de possibilidades, de pistas e de referências de valores e modos de uma época (FONSECA 2003), todavia, é necessário respeitar as fronteiras entre história e ficção e ter sensibilidade para que a imaginação não vá a lugares onde a história nunca esteve.

Luiza pode não ter existido, mas as quitadeiras e as redes de sociabilidades que essas criaram existiram, os levantes dos Malês, a Sabinada, a religiosidade e organização negra e a participação feminina em todos os espaços sociais, inclusive nas revoltas, são reais, ela torna-se deste modo uma representante de trajetórias entrecruzadas e similares de mulheres negras que construíram a história do Brasil. Apesar de não ter nenhuma Luiza Mahin na documentação (até então pesquisada e divulgada) sobre a revolta dos Malês, existiram outras “Luizas” que participaram do levante, Gertrudes, Emereciana, Maria das Chagas, Maria da Conceição, Agostinha e Teresa (REIS, 2012, p. 301) são as “Luizas” da vida real, mulheres negras protagonistas da sua existência.

⁹⁸ GONCALVEZ, ANA MARIA. Um defeito de cor. Rio de Janeiro, Record, 2019. ARACI, Nilza. PEREIRA, Maria Rosa. RUFINO, Alzira. A mulher negra tem história. Coletivo de Mulheres negras da Baixada Santista. Prefeitura municipal de Santos.

⁹⁹ Foi realizada uma atividade em outras turmas que não a que protagonizou a pesquisa, em que os alunos ficaram responsáveis por criar produtos culturais a partir das personagens e contextos negros estudados, das “Áfricas” debatidas. O resultado foi bem satisfatório, tendo poesias, cordéis, joias artesanais, folders de viagens e outros materiais inspirados em uma cultura negra não estereotipada.

3.3.5. MARIA FIRMINA DOS REIS: A CRÍTICA ABOLICIONISTA E O LUGAR DA MULHER NEGRA¹⁰⁰

Porque graças a Firmina
Hoje tenho esse espelho
Da mulher negra escritora
E que publicou primeiro
Um livro abolicionista
Como mais belo centelho¹⁰¹.

Qual o lugar das mulheres negras? Qual o ambiente essas estão autorizadas a pertencer? Quais as imagens produzidas sobre elas na sala de aula? Para responder essas perguntas é necessário interrogar também o passado escravista, pois foi nesse momento que os “lugares” das mulheres negras foram petrificados, produzindo representações que a-distanciaram do que é considerado belo e erudito. Para Grada Kilomba (2019) “não saber” era uma parte intrínseca as políticas de escravização que eliminaria o escravizado (a) como sujeito da história, pois destituído de seu passado o sujeito negro (a) construiria uma identidade fraturada e atemporal.

Esse trauma causado pelas políticas de silenciamento coloniais ainda podem ser sentidos na contemporaneidade. A falta de mulheres negras históricas ocupando espaços de poder e prestígio como no meio intelectual impede que mulheres negras contemporâneas criem uma identificação histórica com o seu passado, uma fratura, Jarid Arraes questiona esse apagamento, (ARRAES, 2017, p. 111)

No entanto me revolta o nojento esquecimento, pois nem mesmo na escola nem sequer por um momento eu ouvir falar seu nome para o reconhecimento.

¹⁰⁰ Firmina foi a única personagem que não foi debatida em sala de aula em paralelo ao seu contexto, todavia na apresentação de sua biografia pelos alunos alguns debates foram realizados.

¹⁰¹ ARRAES, 2017, p. 111

A cordelista chama de “nojento esquecimento” a política de apagamento do colonialismo, indicando que conhecer histórias de mulheres negras podem gerar inspiração e motivação para outras meninas negras, ela ainda aponta a escola como responsável por esse processo, pois também “esqueceu” dessas personagens. Conhecer e estudar a vida de mulheres negras que ocuparam esse espaço no passado é ampliar os horizontes de possibilidades para alunas negras do presente, dito de outra forma, destacar a vida de mulheres negras do passado colonial que habitaram em lugares de prestígio como o meio intelectual, é expandir os lugares possíveis para meninas negras, dando subsídios para que a pergunta, “qual o lugar das mulheres negras?” Seja respondida.

Maria Firmina dos Reis¹⁰² (1825-1917) é a personagem que foi esquecida, mulher negra, filha de João Esteves, escravizado africano, e Leonor Felipa dos Reis, portuguesa¹⁰³, relacionamento incomum para a época o que pode indicar um intenso romance. Nascida na ilha de São Luiz capital da província do Maranhão, (MENDES, 2006, CARVALHO, 2006), morou grande parte de sua vida com a mãe, tia e primas na cidade de Guimarães. Autodidata, Firmina conseguiu aprovação em concurso público (1847) em Guimarães, cidade do interior do Maranhão e tornou-se escritora do primeiro romance brasileiro produzido por uma mulher, Úrsula (1859)¹⁰⁴. A sua trajetória é fértil para se pensar o século XIX, podendo enxergar do seu lugar, a educação para mulheres negras e brancas, o abolicionismo, e a literatura como fonte histórica, expandindo o campo de abordagens e de imagens sobre as mulheres negras.

A educação formal sempre foi impossibilitada as mulheres, mesmo as mulheres brancas, Michelle Perrot (2017) vai destacar que mesmo os movimentos filosóficos

¹⁰² Após o aparecimento de Maria Firmina dos Reis através do escritor José Nascimento Moraes Filho em 1975, muitos trabalhos acadêmicos e pesquisas tem debatido a sua vida e os efeitos de suas obras, sendo o memorial Maria Firmina dos Reis uma excelente fonte de pesquisa sobre a vida da autora. Acessado em: 28 de jun. de 2020. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br>.

¹⁰³ Existe uma controvérsia em relação a origem dos pais de Firmina, alguns autores afirmam que o pai era português e a mãe africana, (BAILEY, 2020).

¹⁰⁴ Firmina publicou ainda o romance indianista Gupeva (1861), as poesias de Cantos à beira-mar (1871) e o conto A escrava (1887), além de ter contribuído grandemente na imprensa maranhense com poemas, ficções, crônicas e até enigmas e charadas (Verdadeira Marmota, Semanário Maranhense, O Domingo, O País, A Pacotilha, Federalista e outros) (MENDES, 2006, OLIVEIRA, 2007) e ainda ter composto um hino para ocasião da abolição da escravatura.

que objetivavam a emancipação como o iluminismo que via no saber o ponto fundamental da dignidade humana, acreditavam que a educação era contrária as “virtudes” femininas. De conservadores a revolucionários no século XIX, os homens afirmavam que a intelectualidade e o saber não faziam parte da “natureza” feminina, que era preciso “educar as meninas e não exatamente instruí-las” (PERROT, 2017, p. 93), o que significa inculcar-lhes “bons hábitos”, formá-las para serem donas de casa, e terem valores morais como a obediência, a polidez e a renúncia.

Esse pensamento era justificado pelas teorias científicas do final do século XIX, que consideravam as mulheres biologicamente voltadas para os trabalhos domésticos, religiosos e para o cuidado das crianças, relacionando tais atividades a modernidade, pois para se ter “bons cidadãos” é necessário de uma “boa” mãe e dona de casa, “vinculando-a a modernização da sociedade, a higienização da família e a construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 2018, p. 447). A educação da mulher (branca) se justificava nesse contexto pela sua função social, de educar as futuras gerações.

Esse discurso que vincula elementos morais do cristianismo, as teorias científicas e a modernidade, ainda faz parte da mentalidade cotidiana do brasileiro e pode ser questionado e debatido a partir de Firmina, sem deixar de lado as grandes temáticas desse contexto. Dados sobre a violência doméstica, a desigualdade salarial entre os homens e mulheres e entre mulheres negras e brancas são outras informações pertinentes para se vincular a esse debate, aproximando deste modo o passado do presente. Esses debates podem incentivar o aluno a pensar historicamente e a enxergar a realidade considerando não apenas a sua opinião, mas os diferentes marcadores da desigualdade como gênero, raça e classe, tendo como subsídio o passado histórico.

Em 1827 foi estabelecido no império brasileiro a criação das escolas de primeiras letras as chamadas pedagogias¹⁰⁵ (LOURO, 2018), mas o acesso a essas escolas se deu de modo diferente para cada grupo, sendo raça, classe e gênero os elementos de diferenciação. Às mulheres negras foi negado esse acesso, e mesmo

¹⁰⁵ Às mulheres brancas tinham uma educação diferente das dos homens brancos, a elas era restrito o ensino de primeiras letras e as quatro operações matemáticas, não tendo acesso atividades mais complexas, entre as disciplinas ensinadas estavam corte e costura, cozinha e outras voltadas para a atividade doméstica, elas ainda contavam com menos escolas e com os menores salários para as professoras, (LOURO, 2018).

quando as leis da segunda metade do século XIX começaram a sinalizar o final da escravidão, não houve consequência direta para esse grupo no que tange a educação, pois se as teorias científicas inferiorizavam as mulheres brancas em relação aos homens brancos, as mulheres negras foram animalizadas, sendo consideradas o último estrato da hierarquia social, logo, a educação não era uma possibilidade a nível estatal. Todavia, a população preta utilizava de diversas maneiras para ter acesso à educação formal (DAVIS, 2016), sendo o outro tipo de educação, a vivencial ou experiencial, a principal ferramenta, Firmina materializa essa expertise e capacidade.

Compreender esse contexto ajuda a entender a trajetória de Firmina, sem acesso possibilitado pelo Estado e com grande preconceito a mulheres que conseguiram se instruir, é possível imaginar as agruras que ela enfrentou, talvez por isso ela usara pseudônimos em algumas de suas obras, como “A Maranhense” em Úrsula, para evitar julgamentos e ter sua obra aceita, mas mesmo com todos esses obstáculos Firmina não apenas se alfabetizou como se tornou a primeira professora concursada da pequena cidade de Guimarães, chegando até mesmo, no final de sua vida a criar uma escola mista, prática incomum e mal vista pelos seus conterrâneos, pois como debatido acima, as mulheres tinham outro tipo de educação, por isso homens e mulheres eram ensinados em espaços separados.

A exemplo da trajetória do povo preto na luta pelo acesso à educação (HOOKS, 2013), a maranhense utiliza da expertise que não se ensina na escola, a de “ler” o mundo e o contexto em que vive, para a partir dele conseguir sobreviver. Ao saber do preconceito as mulheres escritoras, Firmina usa de uma estratégia para conquistar os leitores e ter a sua obra aceita, no início de Úrsula ela declara: (REIS, 2018 p. 33)

Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume.

Não é a vaidade de adquirir o nome que me cega, nem o amor próprio do autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, [...]

Essa “falsa modéstia” feminina é uma estratégia utilizada por Firmina para ter o seu livro aceito (BAILEY, 2020), pois ela bem sabia que estava transgredindo o “lugar” permitido as mulheres, o ato de escrever era oposto a feminilidade da mulher branca, e totalmente impensado a uma mulher negra, além disso, as denúncias feitas ao sistema escravista e a sociedade patriarcal da época que o livro traz precisavam ser mitigadas.

O grande trunfo de pensar o século XIX a partir da vida e obra de Maria Firmina dos Reis é o acesso as suas produções textuais como fonte histórica, relacionando-a a sua trajetória, o que possibilita uma percepção do passado a partir do contato direto com a documentação, que podem ser lidas e problematizadas em sala. Nessas obras é possível compreender alguns posicionamentos da maranhense, como a sua crítica a escravidão e ao patriarcado e vislumbrar a partir dela os movimentos abolicionistas que estavam discutindo o fim da escravidão. Úrsula foi publicado nove anos após a lei Euzébio de Queiroz proibir o tráfico de pessoas, momento de pleno debate abolicionista, do seu romance é possível debater esse momento histórico. Eleuza Tavares (2007, p.1) ressalta:

Em 1859, em pleno regime escravista, no momento em que as teorias científicas ratificam a inferioridade da população africana e afro-descendente, bem como a incapacidade feminina para tratar sobre as questões de fórum público, uma mulher afro-descendente, nordestina, de origem humilde, elaborou um discurso precursor no cenário do romantismo brasileiro, tornando públicas as condições a que estavam submetidos o negro e a mulher na sociedade brasileira. Produziu a autora um discurso que possibilitava aos marginalizados o direito a contar sua história, buscando a empatia com seu público leitor. (TAVARES, 2007. p. 01)

Firmina pensa os personagens de seu romance a partir do seu contexto, na sua obra, os “escravos” tornam-se pessoas escravizadas, com sentimentos, virtudes e voz, ela utiliza do próprio argumento que justificava a escravidão para criticá-la, em um momento do seu texto ela declara, (REIS, 2019, p. 41)

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama o teu próximo como a ti mesmo -, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante! ... aquele que também era livre no seu país... aquele que é seu irmão?!

Em pleno regime escravista Firmina iguala em liberdade o branco com o africano, “aquele que também era livre no seu país”, questionando o uso feito do cristianismo para escravizar, reelaborando a religiosidade cristã. Em toda a sua obra a críticas à forma como as personagens femininas são tratadas e a escravidão, de um modo não panfletário diferente da forma do movimento abolicionista, Firmina questiona os ditames daquela sociedade tendo o romance entre Úrsula e Tancredo como fundo.

Na experiência em sala os alunos tiveram acesso ao livro, utilizando fragmentos destes quando foram apresentar a biografia de Firmina, ele também pode ser lido e apresentado em grupo, ou lido de modo fragmentado na própria aula, utilizado como um farol que aponta “pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas de valores e costumes de uma determinada época” (FONSECA, 2003, p. 165-166). Lido paralelamente a trajetória, contexto e vicissitudes de Firmina, ele torna-se um poderoso dispositivo de descobrimento do passado, de um Brasil negro e feminino.

Acompanhar os diferentes contextos espaciais e temporais através de uma mulher, negra, escritora e nordestina é humanizar sujeitos historicamente desumanizados, aproximando os alunos dessas histórias e personagens, é instrumentalizar o educando a identificar as diferentes escalas, indo do global ao regional, facilitando que a relação do passado com o presente ocorra, mas de modo crítico e problematizado.

Conhecer Maria Firmina dos Reis é ter espelhos para se orientar, percebendo o passado como modo de nortear o posicionamento no presente e ampliar as possibilidades de futuro, respondendo através dele (passado) o questionamento feito no início, todos os lugares são possíveis as mulheres negras. Firmina que o diga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e o ensino de história, contribuíram historicamente para a sedimentação do racismo e da discriminação racial contra a população negra, ancorada nos sistemas, político, econômico e judiciário, ela produziu imagens e representações que foram utilizadas como mecanismo de naturalização da diferença (ALMEIDA, 2019). Porém, nesse mesmo espaço existem produções antirracistas e antissexistas disputando as representações que são feitas da população negra e das mulheres negras, esse trabalho, não apenas a escrita e o debate teórico, mas a prática da pesquisa efetivada no ambiente escolar, disputa essas formas de ver, e de imaginar mulheres negras, apontando para outras possibilidades.

A principal consequência da escravidão e do racismo é a desumanização, processo que ocorre, entre outros, a partir da invisibilização e das produções animais as quais os sujeitos negros e negras são relacionadas, e apesar de silencioso ele também chega em sala de aula, produzir imagens sobre mulheres negras de modo não estereotipado, percebendo-as em seus contextos e perspectivas é instrumentalizar os alunos a sonharem, a vislumbrarem novas possibilidades, bell hooks (2019, p. 37) argumenta,

“[...] a partir de qual perspectiva nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens.

A crítica cultural e feminista negra acredita que a produção de imagens é central em qualquer sistema racial, pois é a partir delas que as populações negras podem sonhar, criar e agir, sem odiar a si, e tornar possível que adolescentes homens e mulheres, cresçam sem odiar seus cabelos, narizes, valorizando o conhecimento ancestral e os demais saberes do povo preto.

A partir deste trabalho, foi possível perceber as mulheres negras do presente e do passado em todos os ambientes, como belas, intelectuais, criativas, guerreiras e também sofredoras, mulheres que utilizaram e utilizam de diversos recursos para poderem tomar as suas próprias decisões e serem livres, e como dito pela aluna, isso as torna heroínas, pois lutaram por si e pelo seu povo. Proporcionar esse conhecimento aos alunos é ampliar o horizonte de civilização, apontando para a existência de outras formas de ser gente e de ser mulher.

Nesse sentido, acredito que esse trabalho alcançou o objetivo proposto, pois visibilizou e apresentou personagens nunca antes vistas pelos discentes e pelo docente, fazendo que não apenas as mulheres do passado fossem visibilizadas, mas também as do presente, isso pôde ser visto nas relações feitas pelos alunos, onde as mulheres negras que os cercavam tornaram-se protagonistas e lentes para ver o mundo.

Perceber as mulheres pretas dessa forma é transformador, não sei qual o nível de mudança isso teve na vida dos discentes, também não é possível saber o que eles iram fazer com essas informações, mas eu sei que eles terão referenciais para pensar as mulheres pretas para além das visões desumanizantes da escravidão, referências de escritoras, guerreiras e administradoras, mulheres livres. Também sei, que a partir deste trabalho a minha prática docente nunca mais será a mesma, não apenas pelos conhecimentos teóricos, mas por ter sido apresentado a uma outra forma de ver o mundo, por ela eu passei a ver e a valorizar o conhecimento e a vida da dona Maroca, mulher negra, que criou mais de dez filhos e conviveu próximo ao fim da abolição, após esse trabalho, a sua beleza e conhecimento passaram a ser mais percebidos, certamente eu não serei o mesmo.

Leia mulheres negras, conheça as suas trajetórias, a construção de outra civilização só é possível através delas.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Maria Kátia; Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas. Rev. Bra. Hist. Vol. 18n. 36, São Paulo, 1998.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Os perigos de uma história única. São Paulo: companhia das letras, 2014.

ALCOF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução, Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf. Acesso em: 18. mai. 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). História da vida privada no Brasil 2. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ALMEIDA, Silvio, Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, de Aluísio. O mulato. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 2005.

BAILEY, Cristina Ferreira Pinto. Na contramão: A narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis. Literafro, 2020. Acessado em: 10 de agosto de 2018. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/MariaFirminaArtigoCristina.pdf>

BALLESTRIN, Luciana. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Acessado em: 19 de jun. de 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010333522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho: uma perspectiva de longa duração. *Estud. av.* vol.30 no.87 São Paulo Mai./Ago. 2016. Acessado em: 10 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200007

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEAUVOIR, Simone, *O Segundo Sexo*, Quetzal Editores, Rio de Janeiro 2015.

BHABHA, Homi, K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. *Grandezas e misérias da biografia*. In: PINSKY, Bassanezi, Carla (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei 10.645/08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 1994.

BURKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989). A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

CAMPOS, S. Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 29 de maio. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7Z8P5H> Acesso em: 28 jun.2020.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 154.

CARVALHO, José de Murilo. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. 2ª ed. São Paulo. Companhia das letras, 2017.

CARVALHO, Claunísio. Imagens do negro na literatura brasileira do século XIX: uma análise do romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. Ciências Humanas em Revista – São Luís, v. 4, n.2, dezembro, 2006. Disponível em: http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/chr/2006_2/cleunisio_carvalho_v4_n2.pdf. Acesso em: 09 fev.2019.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. Crônicas históricas do Rio colonial. Rio de Janeiro, Faperj e Civilização Brasileira, 2004.

CERRI, Luís Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história. In: NETO, José Miguel Ariaz. Dez anos de pesquisa no ensino de história. Londrina: FINEP, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Acesso em 15 de dez. de 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.

Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2013. Acessado em abril de 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mesthis/JanainaSCorreia.pdf>.

CORONIL, Fernando. Beyond occidentalism? Towards non-imperial geohistorical categories. *Cultural Anthropology*, v. 11, n. 1, p. 51-87, Feb. 1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, set./dez. 2004.

COSTA, Bernardino Joaze & GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2019.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Natalie Zemon. *Nas margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2019.

FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulheres nas Minas Gerais*. In: PRIORE, Del, Mary & PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) São Paulo: Contexto, 2018.

QUINTERO PABLO, FIGUEIRA PATRICIA E ELIZALDE PAZ CONCHA. Grupo de Estudios Sobre la Colonialidad (gesco), no número 6 de Kula: *Revista de Antropología y Ciencias Sociales*, 2019. Acessado em 15 de agosto de 2020. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP. Editora Papirus. 2003.

_____. Ensino de História: diversificação de abordagens. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 197-208, set.1989/fev.1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Chica da Silva em um Brasil setecentista: o corpo em atravessamentos de gênero, sexualidade e raça. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Acessado em: 25 de julho de 2018. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372797390_ARQUIVO_DanielaASFreitas.pdf

FURET, François. A oficina da história. Lisboa: Gradiva, 1990.

Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, nº 24, Jan/01, p.33-74. Acesso em: 15 de janeiro de 2020. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/572b50fff699bb2283a2d340/1462456577154/02_Furtado%2C+Junia+Ferreira.pdf

GASPARELLO, Arlette, Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia (org.) Repensando o Ensino de história. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.v.40, n. 1, p.75-85, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

GONCALVEZ, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro, Record, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios

do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 13 de Jun. de 2019.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2016.

HARAWAY. Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5 1995. Disponível em: www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: elefante, 2019.

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

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *A vovó Vitorina com afeto*. Rio de Janeiro, cerca de 1870. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Luiza Mahin: história? Mito? Ficção? Reconstruindo uma figura enigmática. *Revista África e africanidades* – ano IV – N. 13, Fev. de 2011. Acessado em: 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/13052011-08.pdf>

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. Brancos contra pretos: identidades raciais em xeque na Sabinada (Bahia, 1837-1838). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011. Acessado em: 05 de julho de 2020. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300592066_ARQUIVO_textoanpuh2011.pdf.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na Sala de Aula*. In: PRIORE, Mary Del & PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018.

MATTOS, Rinaldi Selma de. In: Ilmar Rohloff de Mattos (org). Histórias do Ensino da História no Brasil. 1998. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MENDES, Algemira. Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2006. 282p.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MULLER, Tânia Mara Pedroso e SANTOS, Jorge Luíz Rodrigues. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Bahia (Orgs). Relacoes étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista brasileira de história. São Paulo, v. 13, n 25/26, pp. 143-162. Set 1993.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: 2ª ed. Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “NOVAS” E “DIFERENTES” LINGUAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA: construindo significados para a formação de professores. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012.

Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 13 de jun.de 2019.

PAIVA, Franca, Eduardo. Mulheres de diversas “qualidades” e seus testamentos na colonial, escravista e mestiça capitania das Minas Gerais. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

PARIS, C. O Animal Cultural. São Carlos: Editora da UFSCAr, 2002.

PERROT, Michele. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017. PINTO, A. V. *O Conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa, In: NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o Ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Paulo, Pires de. A pesquisa e o ensino de História: espaços/processos de construção de identidade profissional. In: NIKITIUK, Sonia (org.). *Repensando o Ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Igor, Henrique, Lopes de. Formas africanas de lidar com o passado: oralidade, mitos e tradições. In: MORTARI, Claudia (Org). *Introdução aos Estudos Africanos da Diáspora*. Florianópolis: DIOESC; UDESC, 2015.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

REIS, Adriana Dantas. Mulheres “afro-ascendentes na Bahia: Gênero, cor e mobilidade social (1780-1830). In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A história do levante dos Malês em 1835*. Edição revista e ampliada 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

_____. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROVARIS, Carolina, Corbellini. *Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de história: trajetórias de africanos em desterro/SC no século XIX*. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis 2018.

RÜSEN, Jörn. Didática. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, 15 de jul.-dez., 2006.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALIBA, Elias, Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: O saber histórico escolar na sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org.) São Paulo, Contexto, 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. New York, Columbia University Press. 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRES, M. A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Petrolina Beatriz Goncalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092. Acesso em: 14 de maio. 2019.

SOUZA, Paulo Cesar. A Sabinada – a revolta separatista da Bahia 1837. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TAVARES, Eleusa Diana Almeida. Literatura e história no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula. In: XII Seminário Nacional Mulher e Literatura e III Seminário Internacional Mulher e Literatura, 2007. Ilhéus, BA. Anais... Ilhéus, BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminario>

mulher/anais/PDF/ELEUZA%20DIANA%20ALMEIDA%20TAVARES. pdf> Acesso em: 14/03/2020.

TÉO, Marcelo. Desequilíbrio de histórias parte I: um problema do campo das humanidades. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 358 - 380, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018358/8073> Acesso em: 14 de maio. 2019.

ZYGMUNT, Bauman. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 133-166.

APÊNDICE

Materiais do Sistema Web Mulheres negras no ensino de história

CHICA DA SILVA E AS MULHERES FORRAS EM MINAS



Uma personagem com várias faces, que foi criada ao gosto de cada época, indo da luxúria e sensualidade, a mãe dedicada e administradora competente, mas afinal, quem foi Chica da Silva? A Chica da Silva histórica, ou a Francisca da Silva Oliveira (1732-1796), foi uma mulher negra (no contexto colonial identificada como **mulata**) que nasceu em condição de escravidão, filha de Maria da Costa, africana escravizada, e de Antônio Caetano de Sá, homem branco “dono” de Chica e de sua mãe. Chica tornou-se uma distinta figura no arraial do Tejuco, região de Minas Gerais no século XVIII, por ser uma mulher negra com muitos bens, conquistados a partir do relacionamento com João Fernandez de Oliveira, desembargador e contratador de diamantes que alcançou grande fortuna explorando a região das Minas, o qual teve um longo relacionamento estável, mas não legal, de 17 anos com Chica. Ela foi alforriada após ser comprada por João Fernandez, Chica teve vários escravos e organizou diversos eventos culturais, convivendo entre a elite mineira.

Diferentemente da personagem apresentada nas telenovelas, Chica foi uma mulher tradicional, filha do seu tempo, que se apropriou dos valores brancos para conseguir uma melhor condição de vida para si e sua família, todos os seus doze filhos e filhas viveram no mundo livre e construíram os seus relacionamentos na perspectiva de embranquecer sua descendência. As suas roupas e atitudes, radicalizadas nas produções dramáticas, eram parte das estratégias utilizadas por ela para ser respeitada em um mundo em que uma mulher negra só tinha um lugar, o da servidão. Chica não foi um eclipse no mundo colonial, ela fez parte de um universo de mulheres negras forras, que conquistaram a sua liberdade a partir da incursão no mundo branco, mulheres que escreviam a sua história construindo os seus próprios caminhos e que para ter melhores condições de vida utilizavam de diversas táticas.

A vida de Chica e suas sociabilidades mostram a mutilação que o sujeito negro teve e tem que fazer para ser aceito em um mundo de hegemonia branca, em que quanto mais valores brancos se tem mais aceito se é. Você consegue perceber essa hegemonia nos meios de comunicação e em outros ambientes? Comece a observar a sua realidade e a questionar esses padrões.

Sabia que a palavra **mulata** é uma expressão pejorativa e historicamente racista? Para saber mais veja: <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/>

DANDARA: A GUERREIRA DOS PALMARES



Mulher negra, mãe, e líder militar do maior centro de resistência contra a escravidão das américas, que ultrapassou todos os limites impostos contra o seu gênero e cor, representando a força e a coragem da mulher negra no mundo colonial.

A origem de Dandara assim como toda sua trajetória é cercada de incertezas, resultado do **apagamento histórico** que as mulheres sofreram. Não se sabe se nasceu no Brasil ou na África, mas teria se juntado ainda menina ao grupo de negros que desafiaram o sistema colonial escravista por quase um século.

Ela participava da elaboração das estratégias de resistência do **quilombo**, dominava técnicas de capoeira e lutava nas muitas batalhas geradas por ataques ao quilombo, além de contribuir com a plantação e cultivo. Ela teve um importante papel no rompimento do seu companheiro Zumbi com o seu tio e líder do Quilombo dos Palmares Ganga-Zumba.

Dandara defendia que a paz em troca de terras no Vale do Cacau, que era a proposta do governo português, seria um passo para a destruição da República de Palmares e a volta à escravidão. Em um dos ataques contra o quilombo Dandara teria sido derrotada e para não ser escravizada cometeu suicídio em 06 de fevereiro de 1694.

Sabia que existiram outras mulheres negras que exerceram liderança em quilombos? Uma delas foi a princesa **Aqaltune e Acotirene** Saiba mais em: https://drive.google.com/file/d/1VBTUiWT1tMUQ57dhuCw2_8TOiOiLExGy/view?usp=sharing

No estado do Rio de Janeiro foi incluído no calendário oficial “o dia de Dandara e da consciência da mulher negra” no dia de sua morte, como forma de homenagear e lembrar dessa mãe, guerreira, estrategista e mulher negra que é um símbolo da resistência feminina negra no Brasil. Contudo, esses dois sujeitos — o negro e a mulher - ficaram, por muito tempo, à margem da nossa história. “Escondemos” esses personagens e valorizamos como heróis colonizadores. Quantas mulheres negras você tem como referência?

LUIZA MAHIN: A RAINHA DA BAHIA



Mulher negra, africana, princesa em Costa da Mina, que foi trazida como escrava para Bahia conquistando sua liberdade posteriormente, tornando-se organizadora de diversas revoltas no Brasil, essa é a trajetória de Luiza Mahin. Luiza pertencia a nação Nagô-Jejê, originária no golfo do Benin, noroeste africano que no final do século XVIII foi dominada pelos muçulmanos vindo do Oriente Médio, seu sobrenome indica o país de seu nascimento, Mahi, que fica ao norte do Abomei.

A história de Luiza é marcada pela sua participação e liderança em duas revoltas que sacudiram a província da Bahia, a revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837-1838), pelo seu filho Luiz Gama que se tornou um importante advogado, escritor, jornalista e abolicionista e pela sua garra e luta contra a escravidão. Luiza era uma negra de ganho, assim como muitos outros pretos livres e escravizados na província da Bahia, trabalhava como quituteira e provavelmente andava por toda a cidade. Ela utilizou de suas relações e conhecimentos para estruturar as revoltas que participou, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe que ajudaram a organizar a revolta dos Malês.

Você conhece a história do maior abolicionista do Brasil? **Luiz Gama** libertou mais de 500 escravos. Para saber mais, veja: <https://www.youtube.com/watch?v=Lx7kuLMjrSg> e file:///C:/Users/HOME/Downloads/Schwarz-_Luiz_Gama20080623_autobiografia.pdf

Mahin era princesa em sua terra natal e uma das lideranças do levante dos Malês, se a revolta negra tivesse tido êxito e os escravizados mulçumanos tivessem tomado a cidade, ela seria rainha da Bahia. Luiz Gama a descreveu como sendo, magra, bonita, com a cor de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa e rejeitou a religião cristã, não se submetendo aos preceitos coloniais. Após participar da Sabinada Luiza foi para o Rio de Janeiro e posteriormente para o continente africano, não tendo mais notícias suas.

Não existe consenso sobre alguns pontos da vida de Luiza, seria ela uma lenda? Criada por Luiz Gama? Ou seria ela mais uma das muitas mulheres invisibilizadas da história do Brasil? Independentemente disso, Luiza tornou-se um símbolo de luta e resistência contra a escravidão, a sua história representa as histórias de muitas outras mulheres que foram protagonistas dos seus destinos utilizando os seus conhecimentos em prol de seus objetivos, desconstruindo a ideia de que o negro (a) só servia para trabalhar, por isso, apesar das revoltas não terem tido um desfecho favorável a consideramos uma rainha. A rainha da Bahia.

MARIA FIRMINA DOS REIS: A GUERREIRA DAS LETRAS



Mulher negra, nordestina, professora autodidata e primeira escritora do Brasil, que lutou contra as estruturas que lhe impediam de alcançar os seus objetivos e se utilizou da educação para defender os seus ideais, essa é Maria Firmina dos Reis.

Firmina nasceu na ilha de São Luís do Maranhão em 11 de março de 1822, filha de João Esteves, escravizado africano e Leonor Felipa dos Reis, portuguesa¹⁰⁶, relacionamento incomum para a época, o que pode indicar um intenso romance. Foi criada pela mãe e pelas tias no interior do Maranhão.

Diferente de Dandara e Luiza Mahin, Maria Firmina não utilizou armas de fogo para lutar contra a sociedade escravocrata, mas se apossou de um outro tipo de

¹⁰⁶ Alguns autores afirmam que o pai de Firmina era português e a mãe africana e que seu nascimento ocorreu no dia 11 de outubro de 1825.

instrumento igualmente poderoso para gerar transformações, a educação. Em 1847 ano que foi aprovada na cadeira de instrução primária na cidade de São José de Guimarães, a primeira mulher na cidade, a educação formal para as mulheres livres era permitida, com objetivo “mais de educar do que de instruir”, e mesmo sendo livre, Firmina não conseguiu ter acesso a educação formal e deve ter enfrentado inúmeros preconceitos pois a intelectualidade era vista naquela sociedade como “coisa de homem”.

A maranhense, um dos pseudônimos usado por ela, produziu vários materiais para revistas e jornais de sua região, em 1871 publicou a obra de poesias cantos à beira-mar, e em 1887 escreveu um conto sobre o mesmo tema, “A escrava”, foi colaboradora de jornais literários, publicando poesias, ficção, crônicas e escrevendo um hino para libertação dos escravos na ocasião do 13 de maio de 1888. Em 1859 publicou sua principal obra, Úrsula, romance com forte conotação política em que critica o machismo daquela sociedade e pela primeira vez na literatura brasileira, possibilita ao negro falar na primeira pessoa. Ao se aposentar, no início da década de 1880, funda a primeira escola mista gratuita do estado do Maranhão. Teve uma vida dedicada a ler e escrever, e apesar das dificuldades, descortinou novos horizontes para as mulheres negras brasileiras. Suas obras trazem uma crítica social contra a escravidão, e utilizando elementos literários a autora dá voz, sentimentos e moralidade aos escravizados, se identificando com esse grupo. Firmina venceu inúmeras adversidades e se utilizou da educação para transformar a sua realidade e dos que estavam a sua volta, uma guerreira das letras.

AS AMAS DE LEITE “MÔNICAS”: ENTRE O AFETO E A VIOLÊNCIA



Para além de uma pessoa, Mônica é um arquétipo social que representa diversas mulheres negras da sociedade brasileira do século XIX, as amas de leite. Mulheres negras escravizadas que amamentavam e podiam continuar a cuidar dos filhos dos brancos. Foram escolhidas duas personagens para contar a história dessas mulheres, uma real e a outra fictícia, ambas de nome Mônica. A histórica é conhecida por duas fotografias do final do século XIX, uma acompanhada do menino Augusto

Leal, (como se pode ver na foto ao lado). A literária, é citada no livro “O Mulato” (1881) de Aluísio de Azevedo, morava na casa da família após ter passado anos cuidando da filha dos escravizadores.

Na segunda metade do século XIX as fotografias das amas de leite se popularizaram nos estúdios fotográficos com os senhorzinhos, elas viraram símbolo de afeto e carinho, servindo por isso, para camuflar a violência da escravidão. Pois, para uma ama amamentar um bebê, ela tinha que ter leite, logo, para que a atenção ficasse somente com a criança dos brancos, os bebês das amas poderiam ser vendidos pelos senhores, como aconteceu com a Mônica literária.

A fotografia de Mônica tinha vários significados e objetivos para a sociedade daquela época, mas Mônica subverteu todos eles, chamando a atenção pelo seu posicionamento frente a situação, a sua firmeza na expressão corporal, especialmente o olhar, contam a sua história, trajetória cercada de violência e afeto. A diferença das duas fotografias é de 22 anos aproximadamente, tempo que Mônica trabalhou na casa da família Leal, provavelmente demonstrando devoção e obediência a família, o que é sinalizado pelas fotografias. Mas qual preço ela teve que pagar para isso?

Sabia que o Brasil é o país com a maior quantidade de empregadas domésticas do mundo? Para saber mais, veja: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9.

A fixação da imagem da mulher negra como uma ama foi usada no discurso ideológico que mantém as mulheres negras presas ao trabalho doméstico até hoje, como aquelas que tem “vocação para servir”, perpetuando a condição dessas em cargos aviltantes. Qual os espaços ocupados pelas mulheres negras na sua cidade? Aonde você acha que essa situação foi criada?   possível haver mudanç a? Como?

QUIZ –

CHICA DA SILVA

1. Questão

“A vida de Chica e suas sociabilidades mostram a mutilação que o sujeito negro teve e tem que fazer para ser aceito em um mundo de **hegemonia branca**, em que quanto mais valores brancos se tem, mais aceito se é”. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

2. Questão

Sobre as formas e os lugares que as mulheres negras são representadas nos meios de comunicação, responda.

- a) Em quais lugares e em que posições as mulheres negras são representadas nos meios de comunicação brasileira.
- b) Por qual motivo elas são representadas desta maneira e nesses lugares?

3. Questão

A Chica da Silva nas telenovelas foi retratada de modo hipersexualizada, tendo suas virtudes vulgarizadas. Pesquise e responda, porque as mulheres negras são retratadas sempre da mesma forma? De onde vem esses padrões? Para quem eles servem?

4. Questão

Quais as ações possíveis para modificar essa forma de representação das mulheres negras. Aponte três soluções em diferentes níveis para resolver esse problema.

- Individual:

- Institucional:

- Estrutural:

5. Questão

Sobre o contexto de Minas Gerais que Chica da Silva viveu, coloque V para a resposta verdadeira e F para a falsa.

() Os metais preciosos da região mineira foram utilizados pela Inglaterra para fomentar a revolução industrial.

() A exploração do ouro modificou o eixo econômico da colônia para a região sudeste.

- () O dinamismo urbano de Minas possibilitava a maior conquista de alforrias.
- () Chica da Silva foi uma exceção, pois poucas mulheres negras alcançaram a ascensão social como ela.

MATERIAL PARA PESQUISA:

1. Questão

- A) <https://veja.abril.com.br/brasil/para-entender-o-conceito-de-hegemonia/>
- B) <https://www.youtube.com/watch?v=Y2lrUGESbg>

2. Questão

<https://epoca.globo.com/apesar-de-evolucao-publicidade-ainda-reforca-estereotipos-sobre-populacao-negra-aponta-estudo-23353739>

<file:///C:/Users/HOME/Downloads/8229-36255-1-PB.pdf>

3. Questão

<http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202014/POSTER/POSTER-EIXO3-CULTURA/PO-EIXO-3-A-BELEZA-NEGRA-NOS-MEIOS-DE-COMUNICACAO-BRASILEIRO-REPRESENTACOES-DO-CORPO-E-CONSTRUCOES-DE-IDENTIDADES-ETNICO-RACIAIS.pdf>

4. Questão

<https://mundoedu.com.br/uploads/pdf/53e128ce5009f.pdf>

Para saber mais sobre Chica da Silva, veja:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/chica-da-silva-sem-x/>

<https://docplayer.com.br/15238216-Familia-e-relacoes-de-genero-no-tejuco-o-caso-de-chica-da-silva.html>

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

QUIZ - DANDARA

1. Questão

Dandara foi uma das líderes do quilombo dos Palmares que representou um espaço de resistência contra a estrutura colonial. Faça uma pesquisa e responda:

- a) O que é um quilombo.
- b) Como o quilombo dos Palmares era organizado.

2. Questão

Existem inúmeros remanescentes de quilombos ainda hoje no Brasil em diversos estados. Pesquise a organização e a história de 1 quilombo localizado no seu estado, região ou cidade e produza um material (escolha o melhor formato para você) narrando esse processo.

3. Questão

O quilombo dos Palmares se desenvolveu no século XVII marque a alternativa que **não** contenha um acontecimento desse contexto.

- A) O açúcar era o principal produto exportado nesse momento.
- B) O rei espanhol controlava Portugal, pacto conhecido como União Ibérica.
- C) Os holandeses controlavam o nordeste açucareiro.
- D) A família real portuguesa chegou ao Brasil fugindo de Napoleão.

4. Questão

Dandara foi uma mulher que rompeu os lugares sociais impostos as mulheres na sociedade colonial, “fazendo coisas de homem”. Pesquise a história de uma (1) mulher que se pareça com ela (pode ser do seu contexto ou uma personagem histórica) e faça uma biografia dela (escreva a sua história de vida).

5. Questão

Sobre a vida de Dandara marque a alternativa correta:

- a) é africana, mas desde cedo esteve em Palmares.
- b) era líder militar e ajudava na agricultura.
- c) era esposa de Ganga- Zumba.
- d) suicidou-se em 1794 para não se tornar escrava.

MATERIAL PARA PESQUISA:**1. Questão:**

<http://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/wp-content/uploads/2017/02/Amea%C3%A7a-negra-Revista-de-Hist%C3%B3ria.pdf>

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-a-vida-no-quilombo-dos-palmares/>

<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996>

2. Questão:

<http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas>

https://www.youtube.com/watch?v=EA_r05BaCNI

3 Questão

<https://mundoedu.com.br/uploads/pdf/53e1298a30963.pdf>

4 Questão

<https://drive.google.com/file/d/1ZxoWpXNXXijOoa9d1-7J2J3KgWsUHSXv/view>

Para saber mais sobre Dandara veja:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas-14567996#:~:text=Se%20o%20her%C3%B3i%20palmarino%20hoje,fim%20em%20fevereiro%20de%201694.>

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537524-descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas>

ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

QUIZ – LUIZA MAHIN**1. Questão**

Você conhece alguma mulher negra que assim como Luiza não se dobra diante das circunstâncias? Inspirado na história de Luiza Mahin produza a biografia de uma mulher negra do presente.

2. Questão

Sobre as duas revoltas que Luiza Mahin participou, marque a alternativa correta.

- a) Ambas, revolta dos malês e sabinada, foram movimentos com participação hegemônica da elite colonial.
- b) A revolta da farroupilha lutou contra o governo imperial e contou com a participação de grupos populares, inclusive de Luiza Mahin.
- c) Ambas, revolta dos malês e sabinada, estão no contexto do período regencial e tiveram importante participação popular.
- d) Ambas revoltas ocorreram no período republicano.

3. Questão

Luiza era uma escrava de ganho. Pesquise os diversos tipos de trabalhos exercidos pelos negros escravizados no Brasil e responda corretamente.

- a) Todos escravos eram tratados como um objeto, uma peça.
- b) Os negros escravizados tinham em média 9 anos de vida trabalhando no campo.
- c) Os negros escravizados exerceram inúmeros tipos de trabalho o que modificava a sua vivência, dependendo do ofício.
- d) Os escravos apesar da sua condição eram bem tratados, principalmente no século XIX.

4. Questão

Qual o significado da palavra Malê?

- a) revolta.
- b) mulçumano.
- c) mãe.
- d) etnia africana.

5. Questão

Pesquise o significado de racismo e sexismo, eles existem ainda hoje? Justifique.

MATERIAL PARA PESQUISA:

1. Questão

<https://pt.wikihow.com/Escriver-um-Bom-Texto>

2. Questão

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/jihad-bahia-revolta-males-escravidao-negros-brasil-historia.phtml>

<http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>

<https://vladimiraras.blog/2013/01/29/a-revolta-dos-males-de-1835/>

3. Questão

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/os-diferentes-tipos-escravo-no-brasil.htm>

<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil/o-trabalho-escravo-no-brasil/>

4. Questão

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/jihad-bahia-revolta-males-escravidao-negros-brasil-historia.phtml>

5 Questão

https://drive.google.com/file/d/1VBTUiWT1tMUQ57dhuCw2_8TOIOiLExGy/view?usp=sharing

Para mais informações sobre Luiza Mahin, veja:

<http://africaeaficanidades.com.br/documentos/13052011-08.pdf>

GONCALVEZ, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro, Record, 2019.

https://www.youtube.com/watch?v=XqvqH_vaM2g

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

QUIZ – MARIA FIRMINA DOS REIS

1. Questão

Maria Firmina dos Reis teve que enfrentar grandes dificuldades para alcançar todas as suas conquistas, o fato de ser mulher negra dificultou o seu caminho. Inspirado em sua trajetória responda:

- a) Como era a educação feminina (análise separadamente brancas e pretas) no Brasil até o século XIX?
- b) Quais os argumentos utilizados para segregar homens de mulheres?

2. Questão

Você já leu algum livro escrito por uma mulher negra? Pesquise a vida e obra de três mulheres negras escritoras/intelectuais e faça um resumo de sua produção e vida.

3. Questão [Atividade para ser discutida em grupo]

Como as mulheres negras são tratadas nos dias atuais? Quais espaços de poder elas ocupam? A situação mudou em relação a época de Firmina? Como elas são tratadas na sua cidade?

4. Questão

Firmina escreve a sua obra *Úrsula* em 1859, 29 anos antes de uma importante lei para sociedade brasileira. Que lei foi essa? Explique o contexto de sua aprovação.

5. Questão

O livro “*Úrsula*” de Firmina via o negro escravizado (a) como:

- a) uma pessoa integral, com sentimentos e moralidade.
- b) um objeto, uma peça.
- c) uma pessoa voltada a mão de obra.
- d) uma pessoa com limitações morais, mas com sentimentos.

MATERIAL PARA PESQUISA

1. Questão

A) <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>

B) <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29943>

2. Questão

<https://www.youtube.com/watch?v=3PdLO6NM1k>

<http://www.afreaka.com.br/notas/chimamanda-adiche-escrevendo-uma-nova-historia-para-africa/>

file:///C:/Users/HOME/Downloads/ursula_ obras_reis.pdf

3. Questão

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf.

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34627#:~:text=De%20uma%20forma%20geral%2C%20as,dos%20sal%C3%A1rios%20dos%20homens%20brancos.

4. Questão

<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao>

Para saber mais sobre Maria Firmina dos Reis veja:

file:///C:/Users/HOME/Downloads/ursula_ obras_reis.pdf

<https://mariafirmina.org.br/dissertacoes-e-teses/>

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/MariaFirminaArtigoCristina.pdf>

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

QUIZ - MÔNICA

1. Questão

Analise as fotografias da Mônica histórica e responda:

- descreva minuciosamente os elementos na fotografia.
- qual o objetivo das fotografias das amas pelos escravizadores?

2. Questão

Marque as alternativas corretas. As fotografias das amas de leite muito se popularizaram na segunda metade do século XIX, neste mesmo momento:

- o quilombo dos Palmares era destruído pelo governo português.

- b) o ouro das Minas Gerais era a principal fonte de renda.
- c) o movimento abolicionista se popularizou e ganhou inúmeros adeptos.
- d) o Marquês de Pombal tornava-se primeiro ministro de Portugal.

3. Questão

Assista o curta “babás” e identifique e explique a existência do afeto e da violência nas relações demonstradas no documentário.

4. Questão

Você acha que existe uma permanência da situação das amas de leite do passado escravista com as empregadas domésticas e babás dos dias atuais? Justifique.

5. Questão

A visão da mulher negra como ama de leite foi utilizada para:

- a) beneficiar a mulher com direitos sociais.
- b) prejudicar atuação da mulher.
- c) perpetuar o lugar de inferioridade dado a mulher negra.
- d) perpetuar a visão da mulher como sexo frágil.

MATERIAL PARA PESQUISA:

1. Questão:

<https://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/koutsoukos/2.html>

<https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Afeto-e-viol%C3%Aancia-sobre-m%C3%A3es-negras-amas-de-leite-e-bab%C3%AAs>

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1542.pdf>

2. Questão:

<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/conthist.htm>

<https://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/koutsoukos/index.html>

<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/aboli%E7ao.htm>

3 Questão:

https://www.youtube.com/watch?v=JTIfqGr_Y3Q

4. Questão:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9.

<file:///C:/Users/HOME/Downloads/57899-Texto%20do%20artigo-246380-3-10-20200228.pdf>.

[Para mais informações sobre Mônica e a situação das Amas leite, veja:](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=sT8YLI3Hm-E>

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

5 DICAS PARA A CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA DE MULHERES NEGRAS EM SALA DE AULA

O texto a seguir não corresponde a um manual ou a uma receita de bolo, mas faz parte de uma pesquisa realizada em um ambiente específico com as suas peculiaridades, logo, pode e deve ser adaptado conforme o contexto e as necessidades. Observe a sua realidade e modifique o que for necessário.

1. POSICIONAMENTO CRÍTICO

Uma mera mudança metodológica ou o uso de novas ferramentas são insuficientes para uma educação com vistas a cidadania e de um ensino de história antirracista e antissexista. É necessário um posicionamento que respeite a humanidade de todos os sujeitos, humanidade não no sentido técnico-científico iluminista, que tem o homem branco como o ser universal, mas uma humanidade expandida, ampla, que envolva todos os sujeitos, independente do lugar, sexo, e demais peculiaridades. Além de uma

disposição para a amorosidade conjuntamente com um conhecimento de qualidade e que respeite as particularidades dos educandos.

2. DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

“As ferramentas do opressor não vão derrubar a casa grande” já dizia Audre Lorde, não adianta querer lecionar um ensino de história antirracista e antissexista sem uma mudança de perspectiva. A Europa precisa ser descentralizada, as nossas mentes e conhecimentos precisam ser descolonizados, as vozes e construções periféricas tem muito a ensinar. Esse processo é lento e envolve a criação de novos referenciais, para isso, o primeiro passo é a leitura de autores decoloniais, de homens e mulheres negras e de materiais fora do eixo norte global, a geografia importa no momento da produção do conhecimento. A concepção de que ocorreu um epistemicídio com os saberes e diversas culturas dos povos subalternizados é fundamental, pois encaminhará a descoberta de uma nova forma de conceber o mundo, a partir dos conhecimentos indígenas, femininos e negros, uma outra lógica de mundo, a partir dos povos subalternizados.

3. ANÁLISE DO CONTEXTO

A compreensão das características da cidade, da escola, e da turma onde se realizará a atividade são fundamentais para iluminar as formas e o sentido da pesquisa. Comece realizando uma etnografia do ambiente escolar (MARLI, 2013), observando atentamente as participações, silêncios e brincadeiras dos agentes do cotidiano escolar. Para a pesquisa ter sentido e relevância ela precisa partir de problemas reais que circundem a sala de aula.

4. CONHECIMENTO TEÓRICO

Devido ao processo histórico de genocídio cultural (NASCIMENTO, 2017) realizado sobre o povo negro, os intelectuais negros e negras foram invisibilizados, por isso, esse processo costuma ser trabalhoso, pois pouco se tem contato com os escritos de homens e mulheres negras na formação acadêmica.

a) Escolha das personagens - Uma das primeiras decisões a serem tomadas é a escolha das personagens que serão as protagonistas da construção biográfica. Pode ser mulheres da contemporaneidade, da sua cidade, ou personagens históricas que contribuam para a explicação de determinado contexto ou temática em sala de aula.

Para tomar essa decisão é necessário conhecer essas personagens e principalmente se certificar da existência de fontes para realizar a pesquisa que culminará na escrita biográfica. Tome cuidado para não cair no estereótipo do “lugar” da mulher negra, você pode trabalhar com mulheres em situação de escravidão sem resumí-las a essa condição. Entretanto, privilegie a diversidade, quanto mais distintas forem as personagens mais possibilidades de análises sociais elas possibilitarão e apontarão para a multiplicidade dos sujeitos negros.

b) Debate historiográfico - Se certifique de conhecer minimamente o debate acerca da negritude, do processo histórico do povo negro e do racismo na atualidade. O debate acerca da decolonialidade, especialmente o realizado pelo grupo modernidade/colonialidade que tem como integrantes, Walter D. Mignolo, Ramon Grosfoguel e Bernadino Costa, podem abrir portas para uma outra epistemologia do conhecimento. A falta destas concepções pode ser um empecilho no decorrer da pesquisa. No fim deste texto tem uma indicação bibliográfica, consulte-a.

c) Debate metodológico – foram utilizadas algumas ferramentas procedimentais que contribuíram para a melhor compreensão e exposição do tema, entre elas estão, a micro-história, e as mudanças na escala de observação, a história vista de baixo, o gênero, e a interseccionalidade, (o capítulo do 2.1 e o 2.2 tratam desta temática). Destes destaco a interseccionalidade como instrumento fundamental para se perceber as múltiplas opressões sofridas pelas mulheres negras. Raça, gênero e classe, só observando tais opressões é possível analisar as mulheres negras em sua totalidade.

O uso da narrativa como instrumento de ensino e a compreensão das formas de produção biográfica são elementos importantes para o desenvolvimento da escrita pelos discentes. Além destes, o debate do feminismo negro e as suas construções teóricas darão coerência ao trabalho, leia-as e utilize-as. Outras possibilidades metodológicas podem ser empregadas, como a entrevista ou os questionários, é oportuno realizá-los antes e depois da construção biográfica, para se perceber os resultados desta, todavia use o método que desejar da forma que melhor lhe aprouver.

5. A AULA OFICINA

A aula-oficina (BARCA, 2004) foi o método utilizado para realizar a pesquisa, este foi o momento em que a pesquisa foi executada, e que os alunos participaram efetivamente, sendo dividida em três fases.

1. Em primeiro lugar, a apresentação da pesquisa e da justificativa aos alunos, tendo especial atenção as falas e colocações destes, o apoio e motivação deles são fatores fundamentais para o sucesso da pesquisa, ouça-os com atenção, observe e anote este encontro para melhor análise posterior. No meu caso, modifiquei a minha intenção de pesquisa após esse encontro, e tive que fazer concessões para a participação efetiva deles, ou seja, é um momento que a escuta tem que prevalecer.
2. Apresentação, condução e encaminhamentos da pesquisa aos alunos. Essa fase envolve um maior protagonismo do docente, é importante conceituar e apresentar os debates iniciais antes dos alunos colocarem a “mão na massa”, esta fase bem executada evitará que concepções equivocadas sejam perpetuadas. Na minha experiência, tendo a América Portuguesa (o famoso Brasil colonial) como foco central, apresentei alguns reinos africanos antes do processo de colonização, os países africanos na atualidade através de seminários, e debates sobre os conceitos de estereótipo e de história única. Isso foi realizado a partir de atividades escritas, seminários e alguns materiais em vídeos. Use a sua criatividade e os seus recursos disponíveis.
Após esses debates apresentei os séculos XVII, XVIII e XIX a partir das personagens, realizando um jogo de escalas entre a vida e a história. Eu utilizei as perspectivas das personagens para pensar cada período, este aspecto esta pormenorizado no capítulo três da dissertação.
Nesse momento, as explicações sobre os objetivos da pesquisa, a entrega dos materiais e as divisões de equipe também podem ser realizadas.
3. Em último lugar, a execução da atividade. Após as atividades sobre os contextos e conceitos históricos, os alunos realizarão a pesquisa e produzirão as biografias. Ofereça o máximo de condições para que a pesquisa seja realizada com êxito, se necessário ofereça a própria aula como momento para que a pesquisa seja efetuada, a quantidade e a qualidade de recursos, e o acompanhamento docente são fatores fundamentais para a boa execução da pesquisa. Diversas situações podem atrapalhar essa fase, como falta de recursos, atividades da escola, e outros fatores, tenha atenção para que esses percalços sejam ultrapassados. A principal maneira de vencê-los é através do planejamento e organização. Nesta fase, é também onde ocorre a avaliação final da atividade, apesar de na minha realidade, todo o processo ter sido

avaliado, foi nesse momento em que a avaliação foi fechada, avalie-os da maneira que melhor lhe aprouver, mas busque valorizar todo o processo e não apenas uma fase. Na minha experiência, toda a atividade demorou três meses, analise a melhor maneira e o tempo necessário para executá-la.

RESULTADOS:

Naturalmente, cada experiência produzirá um resultado diferente, devido as particularidades do ser humano e do contexto onde a pesquisa for realizada. Mesmo que se siga todos os passos e dedique-se arduamente, o resultado sempre fugirá as nossas expectativas, pois cada aluno traz consigo um enorme cabedal de conhecimento, experiências e outros elementos que podem potencializar ou atenuar os resultados, logo, não se sinta frustrado se o produto não se enquadrar no esperado, esse é o processo normal de toda pesquisa.

No meu contexto, a grande maioria da turma teve um resultado excelente, construindo biografias com abordagens críticas e participando dos debates, pude observar no ano seguinte a pesquisa, como a interseccionalidade foi absorvida, eles passaram a olhar para a categoria mulher de modo diferente, a fazer questionamentos do tipo, “mas, e as mulheres negras? Elas tiveram os mesmos direitos e oportunidades que as brancas?” A ter uma visão mais crítica em relação as várias formas que a história é construída. Além disso, dois casos opostos me chamaram atenção, uma aluna com grandes dificuldades de compreensão, fala e escrita, participou da atividade de modo ativo, apresentando a biografia da Chica da Silva de modo enérgico, se destacando e apresentando um excelente resultado. Outra, muito comunicativa, e com bom desempenho em outras áreas, se mostrou aérea, não interessada e apresentou um trabalho abaixo da sua capacidade. Esses resultados opostos apontam para a complexidade da construção do conhecimento em sala de aula, sendo necessário administrar aspectos subjetivos que fogem muitas vezes ao esperado.

CONTATO:

Para compartilhar experiências ou tirar dúvidas acesse: rayme.costa@ifpa.edu.br

OBSERVAÇÃO:

Para melhor compreender a execução do trabalho, a forma que cada personagem foi pensada conjuntamente ao seu contexto histórico, e os pressupostos teóricos, leia a dissertação que está com o link no sistema web.

INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA:

I – POSICIONAMENTO ANTIRRACISTA:

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Pp. 7-16.

II – DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:

QUIJANO, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386.

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

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 13 de Jun. de 2019.

GONZALEZ, Lélia. RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

A) ESCOLHA DAS PERSONAGENS:

REIS, João José, Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008;

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. O alufá Rufino – Tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro. (c. 1822-c. 1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

B) DEBATE HISTORIOGRÁFICO:

ALMEIDA, Silvio, Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: 2ª ed. Perspectiva, 2017.

C) DEBATE METODOLÓGICO

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um longitudinal sobre as relações de gênero e livros escolares (1910-2010). AEDOS. Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246. Jul. 2015. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/download/57019/34356. Acesso em: 01 de Jun. de 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2019.

V – AULA OFICINA:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br

POSSIBILIDADES DE USO DO SISTEMA WEB – MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O sistema web que você tem em mãos foi produzido para ser utilizado de três formas, entretanto, fique à vontade para reconfigurar o seu uso, faça-o conforme a sua realidade e as suas possibilidades.

1. COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA:

Essa forma consiste no uso do sistema como forma de explicar o contexto do Brasil colonial, utilizando os lugares e perspectivas de Dandara, Chica da Silva, Luiza Mahim, Mônica e Maria Firmina dos Reis para enxergar um Brasil *outro*, marginal, preto, feminino e periférico. Para isso observe os passos a seguir:

- a) explique e debata os conceitos básicos sobre a negritude e diáspora africana antes da utilização do sistema web, esse momento é fundamental para evitar a perpetuação de estereótipos e perspectivas parciais e racistas.
- b) explique o contexto em que a personagem está inserida nos diferentes níveis (internacional, nacional e regional) para isso é necessário realizar um recorte sócio-espacial.
- c) apresente as personagens e estimule os alunos a lerem a sua biografia e a realizarem pesquisas sobre a mesma.

d) realize as atividades disponíveis no sistema. Cada personagem tem cinco perguntas para serem respondidas, desde atividades que demandarão mais tempo como pesquisas, produções textuais, documentários, e outras objetivas, relacionadas a personagem e ao seu contexto. Para todas as perguntas existem links que podem ser acessados diretamente pela internet para o aluno realizar a pesquisa.

2. COMO HOSPEDAGEM PARA OUTRAS HISTÓRIAS:

O espaço do sistema web pode hospedar outras histórias de mulheres negras, para isso, basta entrar em contato e seguir os passos estabelecidos que a biografia será disponibilizada no mapa existente na interface do sistema.

3. PRODUÇÃO BIOGRÁFICA:

Foi disponibilizado um material com dicas sobre a produção de biografias de mulheres negras, a partir dele você pode produzir a sua própria biografia, das mulheres negras da sua comunidade ou de personagens que marcaram de algum modo o seu contexto. Se utilizar deste modo, compartilhe a sua produção e a sua história para que outros tenham acesso a ela.

Este material faz parte do sistema web “Mulheres Negras no Ensino de História” produto da dissertação de mestrado do professor Rayme Tiago Rodrigues do programa PROFHISTÓRIA da UFPA. Para contato: rayme.costa@ifpa.edu.br