



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



VANIA ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

ENSINO DE HISTÓRIA, FEMINISMO NEGRO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.
Vivências de professoras negras em São Miguel do Guamá, Pará (2019 a 2022).

ANANINDEUA-PA
2024

VANIA ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

ENSINO DE HISTÓRIA, FEMINISMO NEGRO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
Vivências de professoras negras em São Miguel do Guamá, Pará (2019 a 2022)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Siméia de Nazaré Lopes.

Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima.

ANANINDEUA-PA

2024

**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)**

N244e Nascimento, Vania Albuquerque do.
Ensino de História, Feminismo Negro e Educação Antirracista :
Vivências de professoras negras em São Miguel do Guamá, Pará
(2019 a 2022) / Vania Albuquerque do Nascimento. — 2024.
147 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Coorientação: Prof^a. Dra. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Ensino de História. 2. Feminismo Negro. 3. Educação
Antirracista. 4. Professoras Negras. 5. São Miguel do Guamá,
Pará. I. Título.


CDD 981.15

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE


VANIA ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela coorientadora Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima e banca examinadora constituída pelas Professoras Doutoras Renata Melo Barbosa do Nascimento e Eliane Cristina Soares Charlet, reuniu-se no dia 22 de agosto de 2024, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda VANIA ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO intitulada: "Ensino de História, Feminismo Negro e Educação Antirracista: vivências de professoras negras em São Miguel do Guamá, Pará (2019 a 2022)". Antes de iniciar a sessão, a presidente informou os participantes que a orientadora, Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, justificou sua ausência, por problema de saúde. Após explanação da mestranda 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. Maria Roseane Correa Pinto Lima
Coorientadora / Fac. História / CBRAG / UFPA

Documento assinado digitalmente
 MARIA ROSEANE CORREA PINTO LIMA
Data: 06/11/2024 15:53:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renata Melo Barbosa do Nascimento
Membro Externo da Banca / Fac. Educação / UNB

Documento assinado digitalmente
 RENATA MELO BARBOSA DO NASCIMENTO
Data: 30/08/2024 21:34:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Membro Externo da Banca / Fac. História / CBRAG / UFPA

Documento assinado digitalmente
 ELIANE CRISTINA SOARES CHARLET
Data: 03/09/2024 21:07:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À Maria Elisa Albuquerque da Fonseca e Maria Ísis Albuquerque da
Fonseca, minhas meninas e a quem dedico minha vida e também esta
pesquisa. É tudo por vocês, filhas! Mamãe ama vocês,
incondicionalmente!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e às energias positivas a mim direcionadas durante toda minha vida e percurso acadêmico, pois são eles que me dão empenho para seguir em frente, guiando meus caminhos e me dando a oportunidade de realizar sonhos nessa jornada tão intensa que é a vida.

É preciso assinalar que a realização desta pesquisa não seria possível sem a colaboração de muitas mãos pretas, estas que, por sua vez, me encorajaram a seguir em frente e compreender a urgência da quebra de paradigmas e estereótipos a nosso respeito – pessoas negras – e de pessoas que sempre depositaram toda a confiança em mim, apesar dos medos, tropeços e desafios que enfrentamos durante nossa passagem nessa vida.

Às minhas “Marias” – Maria Elisa Albuquerque da Fonseca e Maria Ísis Albuquerque da Fonseca. Filhas, vocês são a minha razão e motivação de vida, todos os meus passos são por vocês. O nascimento de vocês trouxe ainda mais significado e alegria aos meus dias, espero devolver todo o amor recebido, parte mais bonita da minha história.

Ao meu amor, Daniel Xavier da Fonseca, pessoa que tem compartilhado a vida comigo com muita cumplicidade, da maneira mais bonita que poderia ser. Sou grata e feliz por você fazer parte desse, e de tantos outros momentos, sejam eles tristes ou felizes. Agradeço ainda por você ser a pessoa que me motivou a cursar essa pós-graduação, me dando suporte sempre, mesmo nas horas em que a vontade era desistir.

Ao meu amigo e compadre Álvaro Gomes de Sousa, pela parceria de sempre. Mais uma vez estamos vivenciando a jornada acadêmica juntos, podendo compartilhar momentos de angústias, incertezas, mas também de amizade e confiança. Tenho certeza que brevemente estaremos comemorando nossa tão sonhada estabilidade financeira juntos, como sempre foi.

Aos bons momentos que vivi com os colegas da Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPA), Campus Ananindeua, turma 2022. Mesmo diante dos muitos desafios que a vida nos oferece, conseguimos chegar ao final dessa jornada com ânimo, coragem e fé. Gratidão, meus queridos, pela parceria e as muitas histórias que vivenciamos, seremos sempre a melhor turma desse Programa. Concluímos, pessoal!

Especialmente à Brenda de Oliveira Cardoso, pessoa que conheci devido ao mestrado e que se tornou não só minha amiga durante esse percurso, mas, também uma irmã. Gratidão pela acolhida, pelas conversas nos momentos em que mais precisei, e por preparar aquele almoço delicioso em meio à correria do curso. Fez-me sentir em casa e querida.

À minha orientadora, Maria Roseane Corrêa Pinto Lima. Pessoa a quem eu poderia dizer muitas coisas, porém, gostaria de compartilhar meu respeito e admiração. Confesso que ter a senhora como orientadora fez com que eu pudesse me reconhecer ainda como pessoa capaz de ser protagonista de minha própria história enquanto mulher e profissional negra. Espero um dia parecer um pouquinho com essa mulher empoderada e maravilhosa que és.

Gratidão a todas/os as/os professoras/es da Pós-Graduação em Ensino de História do Campus Universitário de Ananindeua e aos demais colaboradores que passaram pela minha vida e que muito contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Carinhosamente, ao professor Augusto Pinheiro Leal pela amizade e pelos bons conselhos durante o curso, foram de fundamental importância para o amadurecimento da pesquisa e para que eu pudesse continuar a caminhada acadêmica.

Às professoras, pesquisadoras, mulheres negras que compuseram minha Banca de Qualificação e de Defesa de Dissertação, vocês são verdadeiras potências e inspirações para a minha vida como um todo. Siméia de Nazaré Lopes, Kátia Bárbara Silva Santos, Renata Melo Barbosa do Nascimento e Eliane Cristina Charlet, recebam minha gratidão.

À professora Antônia Leal, sem você, o tema selecionado para esta pesquisa não seria possível. Gratidão pelas conversas, ideias e conhecimento compartilhado, foram bastantes significativas e pertinentes para que hoje uma mulher preta pudesse realizar esse sonho que foi concluir a Pós Graduação na maior do Norte, a Universidade Federal do Pará.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM), à qual faço parte, e que muito tem contribuído para que importantes debates e pesquisas sejam realizados no contexto amazônico, consolidando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Minha gratidão às instituições escolares de São Miguel do Guamá-PA, em especial, a EMEIF Prof.^a Jovita Aurora de Paiva Batista, EMEF João Simão Travassos e EMEF São Pedro que, além do acolhimento recebido durante o andamento da pesquisa, foram também as instituições pelas quais eu pude compartilhar um pouco da minha experiência como docente.

A todos os amigos e colegas que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse continuar com fé e coragem esta jornada não tão fácil que é a Pós Graduação. Pois, durante este período, pude vivenciar experiências e aprender coisas que foram além das quatro paredes da instituição e nada disso seria possível se eu tivesse sonhado sozinha.

Apesar dos desafios e das angústias, fui muito feliz durante o Curso e pude amadurecer tanto intelectual, profissional e pessoalmente. Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa fosse concluída. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo discute ensino de história, feminismo negro e educação antirracista, a partir de práticas e vivências de professoras autodeclaradas negras que lecionam o Componente Curricular de História da Educação Básica de São Miguel do Guamá, Pará. Baseou-se nas contribuições de intelectuais negras, especialmente da obra *Escrevivências* de Conceição Evaristo que permitiu reflexões sobre o ensino de história e a prática docente com foco nas discussões que articulam ensino, raça e gênero. Apresentam-se aqui os resultados da pesquisa bibliográfica e de campo, esta última resultante da aplicação de entrevistas e questionários com professoras do Ensino Fundamental – Anos Finais de escolas públicas do referido município. Fomentar o ensino de História voltado para uma perspectiva antirracista dentro das escolas do interior da Amazônia, propicia o protagonismo de vivências e conhecimentos de professoras negras como um dispositivo que questiona padrões normativos de poder. Concluímos, portanto, que as narrativas apresentadas contribuíram para a desconstrução das ausências, trazendo para o centro do diálogo professoras negras, confrontando a narrativa hegemônica ao reconstruir outras histórias numa perspectiva decolonial e interseccional de raça, gênero e classe e na compreensão do desenvolvimento de negritudes na Amazônia.

Palavras-chave: Ensino de História. Feminismo Negro. Educação Antirracista. Professoras Negras. São Miguel do Guamá, Pará.

ABSTRACT

This study discusses history teaching, black feminism and anti-racist education, based on the practices and experiences of self-declared black female teachers who teach the History Curriculum Component in Basic Education in São Miguel do Guamá, Pará. It was based on the contributions of black intellectuals, especially the work *Escrevivências* by Conceição Evaristo, which allowed for reflections on history teaching and teaching practice with a focus on discussions that articulate teaching, race and gender. The results of the bibliographical and field research are presented here, the latter resulting from the application of interviews and questionnaires with elementary school teachers from public schools in the municipality. Encouraging the teaching of history from an anti-racist perspective in schools in the interior of the Amazon provides the protagonism of the experiences and knowledge of black female teachers as a device that questions normative patterns of power. We therefore conclude that the narratives presented contributed to the deconstruction of absences, bringing black female teachers to the center of the dialogue, confronting the hegemonic narrative by reconstructing other stories from a decolonial and intersectional perspective of race, gender and class and in understanding the development of blackness in the Amazon.

Keywords: History teaching. Black Feminism. Anti-racist education. Black female teachers. São Miguel do Guamá, Pará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Aprendendo com feministas negras.....	61
Figura 2 - Conhecimento feminista negro (descolonizando pensamentos e atitudes)	63
Figura 3 - Taxa de analfabetismo por raça ou cor no Brasil.....	67
Figura 4 - Proporção de negros por Unidade da Federação.....	71
Figura 5 - Autodeclaração étnico-racial dos habitantes de São Miguel do Guamá, Pará.....	72

IMAGENS

Imagem 1 - Crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais desenvolvem atividades alusiva ao Dia da Consciência Negra.....	31
Imagem 2 - Crianças do Ensino Infantil na produção da boneca bayomi.....	31
Imagem 3 - O dia da trança.....	81
Imagem 4 - Apresentação do Projeto Uma Dose de Consciência.....	93
Imagem 5 - Dinâmica sobre a história da população negra em São Miguel do Guamá.....	102
Imagem 6 - Professora trabalhando a temática racial a da música “Cota não é esmola”.....	111
Imagem 7 - Apresentação da Oficina Pedagógica.....	119
Imagem 8 - Participantes da Oficina Pedagógica.....	120

QUADROS

Quadro 1 - Escolas urbanas e a quantidade de professoras e professores que lecionam o Componente Curricular de História em São Miguel do Guamá.....	27
Quadro 2 - Escolas rurais e a quantidade de professoras e professores que lecionam o Componente Curricular de História em São Miguel do Guamá.....	29
Quadro 3 - Racismo nas escolas de São Miguel do Guamá.....	33
Quadro 4 - Educação antirracista nas escolas de São Miguel do Guamá.....	35
Quadro 5 - Atividades/Projetos escolares no Ensino de História (2019-2022).....	37
Quadro 6 - Panorama do Marco de Referência das Instituições Escolares.....	75

SUMÁRIO

ENTRE TEMAS, PROVOCAÇÕES E DESEJOS: DESCORTINANDO AS IDEIAS INICIAIS DA PESQUISA	12
Onde tudo começou: a construção identitária de uma mulher preta.....	14
Questões étnico-raciais e de gênero como tema de pesquisa	17
Motivação pessoal e a carência de estudos.....	20
Reflexão sobre a construção da identidade de professoras negras no contexto da escola.....	25
O percurso metodológico: trilhando o caminho das escrituras.....	26
CAPÍTULO 1	43
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O ESTADO DA ARTE	43
1.1 DE ZÉLIA AMADOR DE DEUS À CONCEIÇÃO EVARISTO: A HISTÓRIA DE MUITAS	47
1.1.1 “Ninguém é melhor do que tu”: ativismo, luta antirracista e protagonismo de Zélia	49
1.1.2 “Tudo é espelho”: a luta contra as opressões de gênero e raça em Sueli Carneiro	52
1.1.3 “Pelo direito de ser e existir” em Conceição Evaristo: a filha de lavadeira agora é moça estudada	55
1.1.4 Conhecimento subjugado e o desejo de aprender com feministas negras.....	59
CAPÍTULO 2	64
O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA: DA TEORIA À PRÁTICA	64
2.1 SOCIABILIDADES NEGRAS NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	68
2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE VERSAM SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ.....	73
2.2.1 O perfil das escolas públicas e dos estudantes de São Miguel do Guamá.....	74
2.2.2 Do Plano Municipal de Educação ao Documento Curricular Municipal: perspectivas quanto à uma educação voltada para as questões étnico-raciais e de gênero	85
CAPÍTULO 3	89
PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS PARA PENSAR MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	89
3.1 DO RELATO PESSOAL À EXPERIÊNCIA COLETIVA: CONSTRUINDO A PROSOPOGRAFIA	90
3.1.1 Apresentando as interlocutoras/colaboradoras	91
3.1.2 O perfil das professoras entrevistadas	91
3.1.3 História, vida e docência de professoras negras em São Miguel do Guamá.....	92
3.2 DIÁLOGO, OFICINA E (IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	118
3.2.1 Ensino de História e Educação Antirracista e partir das vivências de professoras Negras	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
BIBLIOGRAFIA	143

ENTRE TEMAS, PROVOCAÇÕES E DESEJOS: DESCORTINANDO AS IDEIAS INICIAIS DA PESQUISA¹

Mil nações moldaram minha cara
 Minha voz uso pra dizer o que se cala
 O meu país é meu lugar de fala [...]
 Pra que separar?
 Pra que desunir?
 Pra que só gritar?
 Por que nunca ouvir?
 Pra que enganar?
 Pra que reprimir?
 Por que humilhar e tanto mentir?
 Pra que negar que ódio é o que te abala?
 O meu país é meu lugar de fala.

ELZA SOARES. **O que se cala**. São Paulo: Filmdesign e Academia de Filmes. 2018. 3 min e 51 segundos.

As linhas iniciais desta pesquisa trazem uma reflexão sobre o lugar de fala² de uma mulher preta e empoderada que, a partir de um repertório musical, explora tal pensamento por meio do entendimento do lugar social de onde cada indivíduo se apresenta no mundo, abrindo espaço para grupos sociais historicamente oprimidos e silenciados. Elza Gomes da Conceição, melhor dizendo, Elza Soares, como ficou conhecida essa cantora e compositora brasileira que durante sua trajetória de vida e artística teve tragédias e reviravoltas memoráveis, cantou para o mundo os seus amores e também suas dores enquanto mulher preta.

Para além disso, em um país como o Brasil em que meninos e meninas pretas tombam nas mãos de um Estado racista, Elza Soares foi vista como uma mãe, sobretudo para mulheres negras, onde sua voz foi cura, denúncia e desejo de seguir em frente. Elza “cantou as nossas potências, o nosso amor, dores e medos. A nossa fúria, tristeza, indignação. [...] ela se espalhou pelo mundo, rasgando como água indomável as cantigas existenciais das mulheres negras”³.

¹ Este é o capítulo introdutório em que desenvolvi os olhares iniciais da pesquisa, bem como aspectos da minha experiência enquanto docente do componente curricular de História e de Estudos Amazônicos da Educação Básica de São Miguel do Guamá, no interior do estado do Pará. Desse modo, apresento o tema, as provocações e os desejos que me motivaram a realizar este estudo.

² Cf. Djamila Ribeiro, lugar de fala são narrativas que geram conflitos, pois questionam quem tem direito à voz numa sociedade que tem como normatividade a branquitude, masculinidade e heterossexualidade. Assim sendo, o conceito se faz necessário para desordenar as normas vigentes e fazer pensar sobre a importância do rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes. Ver: RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112p.

³ RIBEIRO, Djamila. **Elza Soares foi uma mãe para as mulheres negras, cantou seus amores e dores**. Portal Geledés, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/elza-soares-foi-uma-mae-para-as-mulheres-negras-cantou-seus-amores-e-dores/>. Acesso em: 23 de set. 2023.

A reflexão promovida pela canção de Elza Soares abre este estudo, pois trata de um assunto relevante na atualidade, isto é, a luta contra as desigualdades, discriminações e racismos que a população negra, sobretudo as mulheres, enfrentam cotidianamente em uma sociedade que institucionaliza injustiças e legaliza silenciamentos, reverberando a universalidade eurocêntrica historicamente firmada nos princípios da branquidade⁴, da masculinidade e da heterossexualidade, fazendo com que seja de suma importância posturas que questionem as narrativas e epistemes consolidadas pelo poder dominante, como abordada na canção de Elza.

Nesse sentido, buscamos construir uma pesquisa que questione o contexto histórico, social e cultural brasileiro que reproduz um discurso eurocêntrico, patriarcal, misógino, sexista e racista que invisibiliza mulheres negras. O diálogo trata da importância de desnaturalizar relações, posturas e atitudes discriminatórias que estereotipam e invisibilizam mulheres negras, sobretudo as de pele mais escura, por meio de narrativas que estimulem seus protagonismos, ensejando o fortalecimento do empoderamento feminino negro na sociedade contemporânea.

É de fundamental relevância que mulheres negras ocupem lugar de destaque na expressiva produção científica no Brasil, para que assim sejam oportunizadas outras reflexões, modos de produzir teoria social e conhecimentos que valorizam experiências e possibilidades de sujeitas que, ainda nos dias atuais, são majoritariamente marginalizadas e excluídas pelas ciências sociais. Concordamos com a socióloga estadunidense Patrícia Hill Collins⁵, ao defender que centralizar vozes de mulheres negras é um caminho que evidencia a natureza fragmentada de teorias sociais que se conjecturam absolutas, permitindo que novos olhares e perspectivas de analisar a realidade sejam postas.

Com base nisso, esta pesquisa tem como pano de fundo a emergência da voz coletiva de mulheres negras, possibilitando a elas desenvolver e administrar narrativas sobre suas

⁴ Conforme Camila Moreira de Jesus (2014, p.74), “o branco foi por toda história (auto)representado como o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias atuais. Embora o nível de produção acadêmica já tenha avançado bastante no que diz respeito a tentativa de desconstrução do estereótipo que, não por acaso, mantém o negro numa condição inferior, o espaço ainda mínimo que tem se dado para as discussões que ponham em evidência a real contribuição do branco para a existência deste quadro social tem favorecido a legitimação de um *status quo* que consegue se manter mesmo com o crescimento de políticas de enfrentamento ao racismo”. Nesse sentido, branquidade diz respeito a um constructo social e histórico que se refere a um grupo racial privilegiado pelo sistema de raças e pelo racismo. Ver: JESUS, Camila Moreira. Branquitude é Branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN** • v. 6, n. 13 • mar. – jun. 2014 • p. 73-87.

⁵ A autora, em seu livro *Black feminist thought* (Pensamento Feminista Negro), publicado no Brasil em 2019, propõe uma análise e releitura da história e sociedade estadunidense a partir das contribuições de sujeitos que foram e ainda são marginalizados e excluídos, como as mulheres negras. A obra, portanto, ganha importância no Brasil por defender claramente a relação entre conhecimento e justiça social, reformulando noções tradicionais de objetividade, poder e autoridade na produção acadêmica. Ver: COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

próprias vivências e experiências seja no campo social, pessoal ou profissional. Bem como contribuir na construção de suas identidades, visando fortalecer o protagonismo dessas mulheres para que assumam as múltiplas particularidades que as compõem e as diferentes realidades vivenciadas por elas como um valor único e positivo.

Onde tudo começou: a construção identitária de uma mulher preta⁶

Dos onze filhos e filhas de uma mulher preta, mãe solo e que não teve a oportunidade de estudar, eu, quem vos escreve, sou a última filha. Porém, a primeira a romper com o estigma que aprisiona mulheres, sobretudo, mulheres pretas, a não dar continuidade em inúmeros projetos de vida, inclusive os estudos. Desde muito cedo, já entendia que estudar era o caminho que me indicava a possibilidade de que minha origem e condição socioeconômica não definiriam meu destino. Com as experiências de vida fui compreendendo minha condição enquanto mulher e da negritude que está presente não só em meu fenótipo, mas também, no desejo de me afirmar enquanto mulher preta empoderada, fruto de uma construção identitária que tem se consolidado paulatinamente em minha vivência, mesmo ciente dos desafios de assumir identidades numa sociedade onde nós não existimos ou somos silenciadas.

Dado o contexto, se faz necessário assinalar minha construção identitária enquanto mulher preta, pois minha identidade étnico-racial começou a ser construída ainda nos primeiros anos da escola e me acompanhou durante toda minha trajetória escolar na educação básica, quando passei a perceber que cor da minha pele era um elemento de distinção e diminuição em relação aos outros colegas fenotipicamente brancos, quando procurava por uma identificação, olhando para os meus professores(as) e não enxergava neles(as) um fator comum como a cor da pele. Foi com a dor da indiferença, do racismo velado, das condições socioeconômicas vulneráveis e inconstâncias familiares que me construí como mulher preta.

Contudo, ao longo de meu amadurecimento pessoal e da compreensão do meu grupo social tive, concomitante a isso, minha inserção na Graduação em História na cidade de Bragança, Pará no ano de 2013, onde pude desenvolver um trabalho que já me direcionava a discutir sobre a história de sujeitas(os) que foram historicamente marginalizados, como a população pobre e negra da referida cidade. O processo de análise de fontes, o contato com

⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) verificou que no ano de 2022 cerca de 55,3% da população brasileira se identificou como preta ou parda. Ver: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Cabe ressaltar que, neste estudo, adotamos a expressão “preta” para nos referirmos às mulheres que dentro de um grupo de negros são as que mais sofrem preconceito, discriminação e racismo devido a sua tonalidade de pele.

sujeitos de outrora, de suas realidades sociais e, por fim, da escrita do trabalho me permitiu tomar conhecimento sobre a necessidade do empoderamento da população negra a partir de experiências exitosas de sujeitas(os) que historicamente foram de sobremaneira violentados.

Foi a partir dessa compreensão que vislumbrava ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (PROFHISTÓRIA/UFPA), pois já se tinha o conhecimento sobre o objetivo do Programa em contribuir para a melhoria da qualidade do exercício da docência, sendo possível a minha entrada em março de 2022. Com o interesse claro em produzir uma dissertação de mestrado que desse visibilidade à população negra e de como esta história se relacionava com a educação, já que se tinha como ensejo escrever sobre algo que fizesse parte da minha realidade enquanto mulher preta e professora da educação básica de São Miguel do Guamá, no Pará. Então, logo de início, juntamente com as disciplinas ofertadas pelo Programa, realizei pesquisas bibliográficas que pudessem me dar suporte acerca de minhas indagações iniciais quanto à história da população negra no Brasil.

Portanto, as indagações iniciais e as contribuições das disciplinas cursadas durante meu percurso acadêmico no referido Programa me direcionaram a refletir sobre o papel de mulheres negras na educação básica e de como as questões étnico-raciais e de gênero se relacionam com o ensino de História. Pois, considerar o processo de ensino e aprendizagem da História, tendo em vista as especificidades dos conhecimentos e práticas mobilizadas por mulheres negras no espaço escolar nos convida a refletir sobre a conexão da educação com a condição humana, como nos provoca Hannah Arendt⁷. Mais do que isso, nos convida a romper com os abismos que não valorizam as subjetividades, as diversidades e as vivências.

Mesmo tendo a compreensão de que mulheres negras “são resultantes de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos”⁸, como infere Jurema Werneck, e das condições marcadas pelas formas em que as desigualdades de raça, gênero e classe condicionaram nossas vidas, fazendo que cotidianamente mulheres negras passem por inúmeras dificuldades e assumindo lugares de invisibilidade, silenciamento, opressão e exploração,

⁷ ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

⁸ WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. IN: VERSCHUUR, Christine (dir.). **Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux**. Nouvelle édition [en ligne]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009, p. 151.

garantidos pela violência colonial⁹. Ainda assim, é de extrema importância produzir conhecimentos insurgentes, dialogando com histórias e conhecimentos outros.

Assim, registrar uma escrita de nós¹⁰, é, também, dialogar com as encruzilhadas¹¹, versar sobre histórias e conhecimentos outros que se estabelecem como resistência à lógica da colonialidade do saber e do poder que, ao longo da história subalternizou saberes, identidades e culturas negras. Entretanto, é preciso consolidar e alargar o pensamento diaspórico quanto à população negra, sobretudo, mulheres negras no Brasil, por isso, as articulações empreendidas aqui nesta pesquisa têm como eixo principal a luta contra a violência do aniquilamento, isto é, de valores pautados no eurocentrismo, classicismo, sexismo e racismo presentes em nossa sociedade, cuja magnitude se estende ao genocídio e epistemicídio¹² ainda nos dias de hoje.

A partir de minha vivência enquanto docente e de outras mulheres, professoras negras, buscamos construir uma episteme crítica, contra hegemônica e representativa, também, a partir das narrativas, vivências e experiências dessas mulheres, pois é de suma importância trabalhar pedagogias decoloniais¹³ e insurgentes dentro de temáticas sensíveis. Como infere Vera Candau, essas questões devem ser trabalhadas “numa perspectiva direcionada ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e

⁹ Discutir a respeito do pressuposto da decolonialidade do saber e da educação para as relações étnico-raciais frente ao tema da história social, política e cultural de sujeitos marginalizados como as populações afrodescendentes no Brasil, revela a violência colonial sofrida por essas populações. Ver: MIRANDA, C; ARAÚJO, H. M. M. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 378–397, 2019.

¹⁰ As escrevivências viabilizam narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres. Nesse sentido, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. Ver: FONSECA, M. N. S. Escrevivência: sentidos em construção. IN: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 21.

¹¹ Cf. Luiz Rufino, as encruzilhadas são entendidas como um princípio que confronta lógicas de dominação e violência. Ou seja, que considera a emergência de processos educativos e proposições curriculares antirracistas e decoloniais, fazendo referência a outras presenças, conhecimentos e gramáticas que questionem a colonialidade que regimenta a educação não como prática emancipatória, mas como regulação. Ver: RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 262 - 289, 2019.

¹² Cf. Sueli Carneiro, epistemicídios são os processos de negação de povos e grupos afrodescendentes como sujeitos de conhecimento, a partir da negação, ocultamento ou desvalorização de sua visão de mundo e dos saberes que a sustentam tanto a partir do continente africano quanto em suas diásporas. Ver: CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação), Universidade de São Paulo. 2005.

¹³ Cf. Catherine Walsh, uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, “**romper as correntes** que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; **desescravizar as mentes**, como dizia Malcolm X; e **desaprender o aprendido para voltar a aprender**, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Ver: WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. CANDAU, **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2009, p. 24. Grifo meu.

cidadãs”¹⁴. Fazendo-se necessário apoiar o protagonismo das mulheres negras, rompendo com as desigualdades, discriminações e racismos pelos quais são submetidas cotidianamente.

Como mulher preta e professora descobrindo o feminismo negro dentro de si, busco colocar, em minha prática docente, estratégias que considerem a inserção das vivências e experiências de outras mulheres negras, explorando a importância de estarmos sempre comprometidas com aquelas(es) cujas imposições socio, econômico e culturais foram forçadas(os) pelas estruturas de poder a se diminuir e ficar para trás. Portanto, a produção desta pesquisa foi moldada por várias mãos negras, em sua maioria mãos de mulheres que me inspiraram a delinear o olhar que lanço sobre o mundo e como a ele me apresento, pois compreendo que as conquistas individuais são importantes, mas as coletivas são essenciais sobretudo pela capacidade que elas têm de tracejar as mudanças sociais do mundo.

Questões étnico-raciais e de gênero como tema de pesquisa

A invisibilidade e o silenciamento de mulheres negras na história não é algo recente. No Brasil, o desejo de branqueamento da população invisibilizou essas mulheres em diversos campos da sociedade, inclusive o da educação. Os estudos sobre indicadores educacionais do país apontam a centralidade da educação nos processos que a inserem como reprodutora das desigualdades entre brancos e não-brancos. A educadora, ativista e escritora Nilma Lino Gomes salienta que “as dimensões sociais e culturais tendem a enfatizar o tenso processo de construção da identidade negra no contexto escolar, evidenciando a fragilidade dos percursos educativos de negras e negros comparados às dos brancos”¹⁵.

Isso se deve ao fato de que, embora no século passado a escola já fosse reivindicada para todos, nem todas as pessoas tinham acesso a ela. Os espaços determinados à população negra, por exemplo, foram histórica e simbolicamente desiguais e marginalizados na sociedade. A escola assumia o papel do local das diferenças socialmente construídas onde os grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados, o que, segundo Gomes, causou uma falsa ideia de convivência harmônica entre os grupos, mas também, evidencia as discrepâncias educacionais impostas à população, “invisibilizada pela teoria educacional”¹⁶.

¹⁴ CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, 46(161), 2021, p. 806.

¹⁵ GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003, p. 168.

¹⁶ GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012, p. 101.

Neste contexto, a posição de desvantagem pela qual as mulheres negras foram postas na sociedade acabou desconsiderando suas particularidades, perpetrando, cada vez mais, a discriminação pautada na cor, gênero e classe. Logo, faz-se necessário contextualizar brevemente o que denominamos de interseccionalidade para compreender a naturalização da opressão e exclusão pela qual cotidianamente mulheres negras são submetidas seja no âmbito social, pessoal, profissional ou educacional. No campo da educação, é preciso redimensionar o simbolismo cruel que faz com que estereótipos e estigmas históricos desvelem preconceitos, discriminações e racismos quanto à população negra, em especial, às mulheres.

Segundo Kimberlê Crenshaw “a interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e classes”¹⁷. Ou seja, é uma conceituação do problema que busca caracterizar as implicações estruturais e dinâmicas da influência mútua entre dois ou mais eixos de sujeição. Ademais, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas originam opressões que resultam ao longo desses eixos, compondo aspectos da não autonomia.

Contudo, ao trazer essa discussão para a trajetória de professoras negras, observamos a luta massiva deste grupo por políticas públicas e educacionais que as possibilitem conhecer e tratar das questões que dizem respeito a uma prática diária da promoção da equidade, tornando essa discussão uma bandeira de luta permanente. Em um país como o Brasil, cuja estatística¹⁸ evidencia que 50,79% da população é do sexo feminino e, deste percentual, 44% são mulheres pretas ou pardas, demonstrando que professoras negras não ultrapassam a 3% do corpo docente do país. Estatística essa que evidencia também que a presença e permanência dessas mulheres na escola ainda é preocupante, já que com tantas desigualdades de oportunidades, a equidade de gênero e raça são inviabilizadas pelas discriminações e pelo racismo.

Indiscutivelmente, a invisibilidade e o silenciamento de mulheres negras no campo educacional, como evidenciado nas estatísticas, estão pautadas na ideia da inferioridade interseccional, isto é, como nos diz Crenshaw “na forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e classes”¹⁹, marginalizando e

¹⁷ CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, 1º Semestre, 2002. p. 177.

¹⁸ BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico**. 2022.

¹⁹ Ibidem, p. 177.

excluindo mulheres negras da história, sendo esse um pensamento desde os tempos da escravidão pela qual a população negra foi submetida.

Tal silenciamento de grupos históricos e socialmente oprimidos relativizou a maneira com que a classe informa a raça, raça informa a classe e gênero informa a classe. Dessa maneira, em seus estudos sobre mulheres, raça e classe, Angela Davis²⁰ nos convida a refletir que é preciso perceber que entre estas categorias existem relações que são mútuas e entrelaçadas, mais do que isso, se influenciam. Existindo uma intersecção também de violências pelo fato de ser mulher, negra e periférica, assim estas mulheres são relegadas, desconsiderando a representação de suas subjetividades de resistência em relação à estas violências.

Com base nisso, Claudilene Maria da Silva²¹ aponta que a questão da visibilidade da mulher negra não é um assunto tão corriqueiro no contexto histórico, social, cultural e muito menos acadêmico no Brasil, por configurar uma relação de poder latente relacionada às questões étnico-raciais e de gênero do poder dominante e que se perpetuam na contemporaneidade. Pois, as experiências de mulheres negras são, na maioria das vezes, obscurecidas dentro de categorias como raça e gênero, demonstrando as vulnerabilidades quanto aos direitos das mulheres negras que são nitidamente menos efetivos.

Mais do que isso, a desvalorização da vida negra se perpetua como uma violência simbólica, porém com consequências reais. Já que as desvantagens acumuladas na experiência não só educacional, mas também econômica, religiosa, cultural e social da população negra colocam em evidencia que negros e negras do Brasil são as maiores vítimas da violência, da desigualdade, da intolerância, da pobreza, do racismo e de tantos outros elementos que apontam para a necessidade urgente de mudança do paradigma racial brasileiro.

É preciso que aprendamos mais sobre a população negra, especialmente sobre as mulheres, pois, como nos alerta Chimamanda Adichie, “os estereótipos não são perigosos por serem falsos, mas por contarem apenas um lado da história e nos privar de outros referenciais”²². A representação repetitiva das mulheres negras reduz a diversidade de papéis que elas podem assumir, colocando-as como referência homogênea a um grupo que é

²⁰ DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, [recurso digital]. 2016.

²¹ SILVA, C. M. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

²² ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 31.

atravessado por inúmeras diferenças internas, assim, privando-as de uma construção de identidades diversificadas e plena de possibilidades.

Por isso, discutir o papel de mulheres negras no âmbito educacional é dar visibilidade a sujeitas sociais historicamente marginalizadas, mas, que forjam suas identidades em meio a enfrentamentos que buscam romper condutas discriminatórias e racistas profundamente presentes na sociedade. A visibilidade de mulheres negras no contexto da sua formação profissional, do entendimento de sua identidade profissional como ato de resistência em seu percurso enquanto mulher, negra e professora é oportunizar para que imposições sociais sejam rompidas. Salientando, assim, a potência, as resistências e o profissionalismo de mulheres negras outrora silenciadas, apagadas e inviabilizadas por diversas instâncias da sociedade.

Portanto, é sintomático que haja uma valorização da presença e da ação de mulheres negras individual e coletivamente nos espaços públicos e privados, bem como positivar sua capacidade de liderança e ação política. É preciso uma mudança de pensamento que aprisiona mulheres negras em convenções econômicas, sociais e culturais, para que, assim, sejam propiciados espaços mais diversos em que todas tenham acesso às mesmas oportunidades, por meio do combate ao racismo e às desigualdades de gênero existentes na sociedade.

Motivação pessoal e a carência de estudos

A instituição escolar como um espaço de construção da primeira identidade social demonstra que a população negra tem estabelecido sua identidade em meio ao conflito entre negar ou afirmar sua condição de ser negro(a). Portanto, é de nosso interesse construir uma pesquisa comprometida em investigar a heterogeneidade da escola, das práticas educacionais e da percepção de professoras negras em relação ao ensino de História a partir de suas docências, perceber como a escola e os sujeitos que a compõem têm se engendrado diante dos enfrentamentos ao racismo, afirmação da identidade negra e superação das desigualdades de raça, gênero e classe, cujo desafios são muitos frente à sociedade atual.

Já que, mesmo após cerca de 135 anos da abolição da escravatura, ainda há muitos resquícios de um sistema que oprime e desvaloriza as mulheres negras, que perpassam pelo autoconhecimento até questões que dizem respeito às políticas públicas que buscam ser desenvolvidas nesse âmbito, fazendo com que os desafios acumulados pelo racismo sejam

inúmeros, tais como: as desigualdades em relação à saúde, o trabalho, moradia, além do efeito desproporcional de pobreza, da criminalização e da falta de oportunidades²³.

Assim, as relações étnico-raciais e de gênero passaram a ser réguas medidoras que serviram para hierarquizar relações, condições materiais e imateriais, fazendo com que a ausência de mulheres negras no campo educacional fosse resultado de estruturas de exclusão estabelecidos pela sociedade brasileira. Portanto, não há como se pensar raça e gênero dissociado da noção de interseccionalidade, esta, segundo Carla Akotirene, “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”²⁴. Tanto que os estudos têm utilizado esta categoria para problematizar a situação de subalternidade e desvantagem de mulheres negras nos principais indicadores sociais, os quais, criticam a atuação destas mulheres de maneira sub representada.

Dessa maneira, esta dissertação investiga se professoras negras constroem projetos, práticas ou vivências escolares de modo a subverter os processos do atual cenário educacional que perpassam pela hierarquização das relações de poder e que desvalorizam e estereotipam a população negra, especialmente as mulheres. O recorte temporal escolhido é de 2019 a 2022, período que antecede e, também, evidencia a Pandemia do Novo Coronavírus e seus desdobramentos, a qual vivenciamos de forma devastadora em vários campos da sociedade, inclusive da Educação, permitindo um olhar mais amplo sobre a atuação dessas professoras.

Este foi também o momento em que ingressei na educação básica como professora do Componente Curricular de História, o que me fez interessar em perceber de que maneira as experiências de professoras negras atuando no ensino de História podem nos informar sobre uma educação antirracista. Neste estudo, privilegiamos as questões raciais e de gênero como campo de análise e seu impacto na escola, já que a existência de valores e práticas discriminatórias negam a existência da diferença e da diversidade em seus múltiplos aspectos.

Quanto aos objetivos específicos: investigar como a produção do conhecimento científico produzido por mulheres/intelectuais negras pode contribuir para descolonizar o ensino de História; apresentar e analisar o cenário da educação básica por meio de documentos oficiais que dizem respeito à Educação e ao ensino de História no Pará, tomando como escopo de análise escolas de São Miguel do Guamá; desenvolver diálogos e estratégias a partir da

²³ Portal de notícias da UFJF. **Dia da mulher negra: a força, as conquistas e os desafios**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 24 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/07/24/dia-da-mulher-negra-a-forca-as-conquistas-e-os-desafios/>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

²⁴ AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Justificando. 2018, p. 14.

docência de professoras negras de São Miguel do Guamá, a fim de contribuir para práticas pedagógicas que auxiliem na equidade de raça e gênero nas aulas de História.

Além do incômodo pessoal que me direcionou para os objetivos específicos dessa pesquisa, cabe ressaltar, que existem poucos ou quase nenhum estudo que versam sobre as experiências de professoras negras atuando na educação básica de São Miguel do Guamá. Contudo, a partir de minha prática como docente no referido município, percebo que cada vez mais vem crescendo o quantitativo de professoras negras atuando no ensino de História e evidenciar suas vivências escolares pode auxiliar na construção de novas perspectivas educacionais. Assim, a relevância dessa pesquisa está no fato de abordar questões que tratam de um tema não evidenciado nos trabalhos produzidos em relação à educação de São Miguel do Guamá, isto é, a diversidade étnico-racial e de gênero nas escolas do interior da Amazônia.

Perceber a escola como um espaço diverso e refletir acerca de como a mesma lida com as diversidades e identidades a partir das discussões presentes nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular e de como as questões étnico-raciais e de gênero são incorporadas a ela é fundamental. Já que a BNCC tem como um de seus eixos compreender a diversidade humana, valorizar saberes e vivências, praticar a empatia, promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer caráter²⁵.

Levando em consideração que a escola é também o espaço onde, independente dos padrões estabelecidos socialmente, a mesma tem estimulado os indivíduos para o refletir, o reconhecer-se e o posicionar-se diante de situações cotidianas, sendo, portanto, a base para a formação identitária dos sujeitos. Dessa maneira, é preciso ainda que as escolas construam pedagogias emancipatórias, seja por meio do currículo ou de procedimentos de ensino que ensejem em atuar para uma sociedade multicultural e que se reconheça a pluralidade e a diversidade das questões raciais e de gênero, como nos informa Nilma Lino Gomes²⁶.

Assim, por meio da visibilidade dada às professoras negras no âmbito da escola e do ensino de História oportunizamos para que os currículos escolares sejam descolonizados²⁷,

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

²⁶GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.

²⁷ A descolonização do conhecimento e seu ensino perpassa pelo desafio em compreender o currículo para além da abordagem eurocêntrica, baseada na colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, isto é, a partir de uma perspectiva intercultural crítica e anticolonial. Ver: SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Problematizando

proporcionando discussões e práticas que questionem diretamente a estrutura social classista, sexista e racista vigente e a ideologia concomitante a ela. É fundamental, como nos incita bell hooks, que “as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar uma contra-hegemonia”²⁸. Que, a partir disso, sejamos capazes de construir narrativas que não aprisionem as pluralidades e as especificidades humanas em narrativas hegemônicas alicerçadas em estereótipos.

Logo, pensar o ensino de História a partir de formas outras de pensamento é permitir subverter uma ordem que subalterniza e invisibiliza saberes, culturas e epistemes que foram violentadas e forçadas a naturalizar valores hegemônicos como se fossem os únicos absolutamente apropriados e aceitos. Segundo Odair Souza e Alison Paim se tem como consequência direta a invisibilidade da história de povos e culturas sobretudo africanas e afro-brasileiras no Brasil, fazendo com que “a história e cultura do povo africano e suas diásporas [...] sejam pautadas nas discussões da inclusão de histórias e culturas no currículo escolar como importante instrumento de luta política e epistêmica”²⁹.

Além de uma epistemologia que questione e ao mesmo tempo insira a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro, é preciso pensar também na trajetória da Educação no Brasil e nas políticas educacionais como nos informa Wilma Baía Coelho e Mauro César Coelho, a partir de mecanismos que prezam pela “crítica ao eurocentrismo, a inclusão de outros personagens e a valorização dos processos que os conduzam à participação efetiva”³⁰. Os percursos curriculares têm evidenciado que ainda há pouco espaço destinado às discussões que deem visibilidade para a população negra na história, pois se perpetrou uma tradição que os excluem dos processos que constituem nossa trajetória enquanto nação.

“O pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania exigem, por suposto, a apropriação de valores que ensejem os princípios de igualdade, do convívio e do respeito às diferenças”³¹, fazendo com que as políticas educacionais possam ser pensadas a partir de um olhar crítico, cuidadoso e que evidencie as questões que ensejam as desigualdades,

o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 18 dez. 2019.

²⁸ hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 208.

²⁹ SOUZA, Odair; PAIM, Alison Antonio. Op. Cit., p. 46.

³⁰ COELHO, M.C; COELHO, W.N. B. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021, p. 5.

³¹ Idem, 2021, p. 12.

o racismo, as discriminações e o preconceito no que tange a uma educação sensível à diferença e à diversidade, alcançando mais do que o domínio dos conteúdos. As reflexões sobre as relações étnico-raciais no planejamento escolar devem promover relações interpessoais respeitáveis e equânimes entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.

Cabe então observar que a colonialidade³² influenciou não só nas epistemologias, mas, também na cultura, nos saberes e conhecimentos de sobremaneira que a lógica de funcionamento na sociedade passou a atuar de modo a atribuir ainda que indiretamente desvantagens e privilégios a partir da raça. Todavia, ter como ponto de partida uma abordagem onde professoras mulheres negras possam ser protagonistas, mesmo em meio aos desafios, auxilia para que haja uma diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação, amenizando as discriminações a partir da raça ou gênero, propiciando a valorização de sujeitas marginalizadas e seu acesso aos bens que garantam a cidadania plena, como salienta Gomes³³.

A partir disso, buscamos oportunizar que novas epistemes sejam construídas, dando espaço e visibilidade às categorias historicamente inferiorizadas como raça e gênero, em especial, mulheres negras, contribuindo para a produção do conhecimento científico e escolar e acompanhando o que nos ensina Paulo Freire sobre a concepção de “problematização da educação”³⁴ e da construção de uma postura política diante das questões étnico-raciais e de gênero. De forma geral, percebe-se que na prática docente na educação básica existe uma sensação de impotência, de não saber lidar positivamente com tais questões no contexto escolar.

Construir e concretizar uma pesquisa que seja contra hegemônica, emancipatória e representativa perpassa pela ideia de emancipação dos sujeitos, compreendida neste estudo a partir da concepção freiriana de problematização e dialogicidade da educação como uma prática libertadora que lança bases para uma pedagogia da autonomia e que representa, em si, uma condição importante para a emancipação desses sujeitos. Segundo Araújo *et al.* a “emancipação visa a libertação de uma vida desumanizada pela opressão e dominação social”³⁵, isto é,

³² Em linhas gerais, a colonialidade se baseia na classificação social da população de acordo com a ideia de raça, o estabelecimento de uma superioridade europeia sobre as demais sociedades (fundada em supostas diferenças biológicas que colocam o não europeu em situação de inferioridade) e o controle sobre todas as formas de pensamento, conhecimento, natureza e apropriação do trabalho. Ver: QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

³³ GOMES, Nilma Lino. Op. Cit., 2011.

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

³⁵ ARAÚJO, A. F; FERNANDES, J.P.R.M; ARAÚJO, J.M. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260028. 2021, p. 6.

compreende que o homem é um ser inconcluso e, assim, necessita de liberdade, estímulo basilar na construção crítica e gradual para a emancipação.

Assim, é preciso fomentar as diversas maneiras de ser e estar no mundo, levando em consideração as particularidades dos sujeitos, o que pode ser um mecanismo de questionamento dos padrões de poder que invisibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber. A partir disso, vislumbramos contribuir significativamente para que os sujeitos superem o “intelectualismo alienante, a manipulação, o ‘depósito’, a condução, o autoritarismo, a ação antidialógica”³⁶, como nos diz Freire, que foi consolidada por uma educação acrítica e colonial.

Para tanto, as perspectivas que fazem “questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”³⁷, como nos provoca Catherine Walsh, também dão base para uma abordagem contra-hegemônica, representativa e emancipatória, o que podemos compreender como práticas para uma pedagogia de inspiração decolonial. Pois, busca pensar das margens para o centro, construir diálogos com os sujeitos e problematizar processos e suas implicações, ou seja, parte de uma perspectiva onde não há universais, mas, sim, comuns.

Reflexão sobre a construção da identidade de professoras negras no contexto da escola

Com base nas inquietações iniciais levantamos cinco questões como problemas de pesquisa: 1) qual a função do gênero e da raça no campo de tensão que é a academia e a produção do conhecimento, seja científico ou escolar? 2) Mulheres negras ocupam espaços de poder e decisão em relação à produção do conhecimento? 3) Professoras negras expressam sua identidade de gênero e raça nas relações escolares, prática docente e no conteúdo do Componente Curricular de História? 4) O currículo prescritivo da educação básica de São Miguel do Guamá, possibilita que as professoras expressem suas identidades no ensino de História e trabalhem outras abordagens que incluam raça e gênero? 5) Professoras negras podem subverter a ordem hegemônica vigente no contexto escolar numa sociedade moldada na racionalidade sexista, classista e racista que reforça a normatividade do cisheteropatriarcado?

As questões apresentadas foram respondidas mais à frente nos questionários e nas entrevistas com as interlocutoras desta pesquisa e fazem refletir sobre a identidade de professoras negras, mais do que isso, se essas identidades possibilitam que elas possam

³⁶ FREIRE, Paulo. Op. Cit.,1975, p. 107.

³⁷ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Entre concepções, tensões e propostas**. Editora 7Letras: Rio de Janeiro, 2009, p. 25.

implementar uma educação antirracista por meio de seus fazeres pedagógicos defronte às questões étnico-raciais e de gênero, sobretudo pelo enfrentamento diário, emergências pedagógicas ou não, e à consciência política que se constrói com base nas vivências escolares da educação básica de São Miguel do Guamá, Pará.

Faz-se necessário pensar sobre as trajetórias docentes de mulheres negras em um espaço como São Miguel do Guamá, município localizado no Nordeste do Estado do Pará. Como aponta Conrado, Campelo e Ribeiro³⁸, o ideário da miscigenação estabelecido numa espécie de convívio harmônico entre as raças, favoreceu o imaginário de embranquecimento da sociedade local, criando-se o termo “morenidade” para classificar a região amazônica num constructo de cor que visava o afastamento da identidade negra. É urgente pensar a respeito desse imaginário e seu impacto na prática docente de professoras negras da região.

Diante disso, pensamos em trabalhar conceitos e categorias como raça e gênero a partir de perspectivas que se baseiam na interseccionalidade e em pedagogias decoloniais, no qual o desafio é produzir conhecimento e diálogos com os sujeitos(as) e não apenas falar sobre eles(as). É dialogar com as encruzilhadas, versar sobre histórias e conhecimentos outros que se estabelecem como resistência à lógica da colonialidade que perpetuou a subalternização de saberes, identidades e culturas negras, como infere Akotirene³⁹. Visibilizar a trajetória intelectual e profissional de mulheres e professoras negras se constituem em uma produção qualificada no feminismo negro, bem como no contexto da escola e do ensino de História, possibilitando uma pesquisa crítica e que abre espaço para perspectivas outras de narrativas e saberes em contraposição ao engodo acadêmico dominante de construção do conhecimento.

O percurso metodológico: trilhando o caminho das escritivências

O caminho metodológico que auxilia na construção desta dissertação se guia pelas contribuições de *Escritivências*⁴⁰, em que Conceição Evaristo classifica como um fenômeno diaspórico e universal, isto é, para além daquela “figura da Mãe Preta que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande” [...] “o termo se realiza como um ato de escrita das

³⁸ CONRADO, M; CAMPELO, M; RIBEIRO, A. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia Paraense. *Afro-Ásia*, 51, 213-246 .2015.

³⁹ AKOTIRENE, Carla. Op. Cit., 2018.

⁴⁰ EVARISTO, Conceição. A Escritivência e seus subtextos. IN: **Escritivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas”⁴¹. É preciso que nos apropriemos do valor da escrita, sem desconsiderar a potência da oralidade de nossas e de nossos ancestrais.

Nesse sentido, as escrevivências se configuram como uma escrita de nós, mas que, ao ser acrescentada à docência e à pesquisa, possibilita que haja uma interação a partir das vivências no cotidiano escolar de mulheres negras que também são pesquisadoras e professoras, tendo o ensino de História como foco nas discussões que articulam ensino, raça e gênero. Assim, colaborar para o desenvolvimento positivo da identidade negra de professoras e fomentar a luta contra as discriminações raciais e de gênero, em um país com um passado-presente histórico de escravização e patriarcado tão acentuado como o Brasil.

É preciso destacar, também, que “escrevivência significa a inscrição, no texto de escritoras negras, do desejo de que as marcas da experiência étnica, de classe ou gênero estejam realmente representadas no corpo do texto literário”⁴², como nos instiga Maria Nazaré Fonseca, ou seja, o “escrever-vivência” abre a possibilidade para a subversão de uma dimensão histórica que anula e silencia autoras/escritoras/pesquisadoras/mulheres negras.

Quanto à classificação e coleta de dados, baseamo-nos na pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, utilizadas para permitir o reconhecimento do problema e das problemáticas que funcionaram como delimitadoras desta pesquisa. Segundo José D’Assunção Barros⁴³, é fundamental para que a/o pesquisadora/o se situe diante da literatura já existente sobre o assunto, evidenciando aquilo que está sendo produzido, oferecendo subsídios para articular melhor suas ideias e confrontá-las com o que já foi feito naquele campo de conhecimento. A pesquisa documental é também relevante para a análise do nosso objeto de estudos e das fontes utilizadas, pois este tipo de pesquisa fornece ao/a pesquisador/a materiais que podem ser tratados de maneira analítica, podendo ser reelaborado de acordo com o seu objeto.

Quanto à técnica de análise de dados, baseamo-nos em questionários já que, de acordo com Amado Luiz Cervo & Pedro Alcino Bervian “se referem na maneira de se obter respostas

⁴¹ EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. IN: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 30.

⁴² FONSECA, Maria Nazaré Soares. Escrevivência: sentidos em construção. IN: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 64.

⁴³ BARROS, José D’Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: vozes. 2017.

às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”⁴⁴, bem como nas entrevistas semiestruturadas que possibilitam ao/a pesquisador/a, entrevistador/a capturar outros tipos de comunicação não verbal. Além disso, este tipo de técnica evidencia algumas vantagens, como: maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação, como nos informa Antônio Carlos Gil⁴⁵.

Nesse sentido, nosso campo de investigação são as escolas de São Miguel do Guamá-PA. O município possui o quantitativo de 78 escolas públicas da Rede municipal de ensino, sendo 19 delas na cidade e 59 no campo, as quais ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais. Bem como 2 escolas da Rede Estadual, que ofertam somente o Ensino Médio, e 4 escolas da Rede Privada, que ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio, totalizando 84 escolas no município.

Esta pesquisa se propôs a investigar as escolas que ofertam o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio tanto da cidade quanto do campo e os sujeitos, isto é, professoras que se reconhecem como pessoas negras e que lecionam o Componente Curricular de História. Desse modo, realizamos um levantamento preliminar da quantidade total de escolas que ofertam os respectivos níveis de ensino em que verificamos haver 17 escolas e da quantidade total de professoras e professores de História do município, assim constatamos existir 29 docentes. O quadro 1 e 2 traz o respectivo levantamento.

Quadro 1 - Escolas urbanas e a quantidade de professoras e professores que lecionam o Componente Curricular de História em São Miguel do Guamá

Escolas urbanas	Professoras/professores	Total
EMEF João Simão Travassos	2	10 escolas e 19 professoras/professores de História
EMEF Padre Leandro Pinheiro	2	
EMEF Externato Santo Antônio Maria Zacarias	2	
EMEF São Pedro	4	
EMEF São José Operário	3	

⁴⁴ CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p. 8.

⁴⁵ GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

EMEF Licurgo Peixoto	1	
EEEM Irmã Carla Giussani	1	
EEEM Frei Miguel	1	
Colégio Exato	1	
Sistema de Ensino Incentivo	2	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá, 2022.

Quadro 2 - Escolas rurais e a quantidade de professoras e professores que lecionam o Componente Curricular de História em São Miguel do Guamá

Escolas Rurais	Professoras/professores	Total
EMEF Damásio Franco Ferreira/Tatuaia	3	7 escolas e 10 professoras/professores de História
EMEF Raimunda Miranda Barbosa dos Santos/Apuí	1	
EMEF José Ferreira Farias/São Pedro do Crauateua	1	
EMEF Izaura Domingos da Costa/Bela Vista	1	
EMEF Joana Gomes/Santana do Urucuri	2	
EMEF Benedito Valente/Cristo Rei	2	
EMEIF Prof.^a Jovita Aurora de Paiva Batista	1	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá, 2022.

As fontes consultadas para o prosseguimento da pesquisa são bibliografias referentes ao tema estudado e os documentos oficiais disponibilizados pelas escolas e pela Secretaria

Municipal de Educação de São Miguel do Guamá (SEMED/SMG); Projeto Político Pedagógico (PPP), Documento Pedagógico Curricular (DPC), o Plano Municipal de Educação (PME), além da produção de quadros realizados a partir do levantamento inicial em que verificou-se haver 29 professoras/professores atuando no Componente Curricular de História e/ou Estudos Amazônicos, permitindo construir o cenário da educação básica do referido município.

Realizamos ainda um levantamento de literatura no Google Acadêmico para verificar a produção sobre as temáticas analisada nesta dissertação em relação às escolas de São Miguel do Guamá e como ela tem sido abordada nos trabalhos científicos. Assim, utilizamos como palavras-chave os termos: Lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; racismo; educação antirracista; professoras negras e ensino de história. Destaca-se que todas as palavras-chave foram acompanhadas dos termos “escolas de São Miguel do Guamá”.

Ao iniciar a busca pela literatura que atendesse ao ensejo de investigar a palavra-chave “Lei 10.639/2003 nas escolas de São Miguel do Guamá”, os 10 primeiros estudos versavam sobre a referida lei a partir de uma análise que tomava como escopo os territórios quilombolas no estado do Pará, já que se tem um grande número de territórios quilombolas⁴⁶ no referido estado, ficando em 4º lugar em relação ao número de quilombolas presentes no Brasil⁴⁷.

Contudo, é interessante observar que mesmo a busca tendo como palavra-chave a Lei 10.639/2003 nas escolas de São Miguel do Guamá, nenhum dos estudos que apareceram no Google Acadêmico tinham como *locus* de pesquisa o referido município, ao contrário disso, apresentaram outras cidades e/ou municípios do estado do Pará, sendo 1(um) do município de Irituia; 2(dois) do município de Salvaterra; 3(três) da cidade de Belém; 2(dois) da cidade de Castanhal e 2(dois) da ‘Amazônia paraense’, não sendo possível identificar a região.

Cabe dizer que embora os estudos científicos não apresentassem a Lei 10.639/03 nas escolas de São Miguel do Guamá como foco, o município tem trabalhado a referida lei nas ações promovidas pela Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação junto às escolas, especialmente, com atividades em alusão ao Dia da Consciência Negra em que alunas e alunos das escolas municipais da cidade e da zona rural participaram de rodas de

⁴⁶ Segundo os dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), em 2022, eram 125 áreas de remanescentes quilombolas no estado do Pará, sendo 62 dessas áreas já tituladas. Disponível em: <https://agenciapara.com.br> Acesso em: 12 de jul. 2024.

⁴⁷ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2023), a Bahia é a Unidade da Federação com maior quantidade de quilombolas, ocupando o primeiro lugar com cerca de 397.059 pessoas ou 29,90% da população quilombola recenseada. Em segundo lugar vem o Maranhão com cerca de 269.074 pessoas quilombolas. Em terceiro lugar concentra-se o estado de Minas Gerais com 135.310 de sua população quilombola. Em quarto lugar o estado do Pará com cerca de 135.033 de pessoas quilombolas e em quinto lugar Pernambuco com aproximadamente 78.827 dessa população. Ver: <https://www.gov.br/pt-br/>

conversas, oficinas de artesanato e encenação de peças teatrais com professoras/professores e também com membros de comunidades quilombolas.

Imagem 1 - Crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais desenvolvem atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra



Fonte: Prefeitura de São Miguel do Guamá, Pará. 2021.
(Disponível em <https://saomigueldoguama.pa.gov.br>)

Imagem 2 - Crianças da Ensino Infantil na produção da boneca bayomi



Fonte: Prefeitura de São Miguel do Guamá, Pará. 2021.
(Disponível em <https://saomigueldoguama.pa.gov.br>)

As imagens 1 e 2 apresentam algumas das produções realizadas por alunas e alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e do Ensino Infantil como: desenho/pintura de pessoas negras e a boneca bayomi, cujo objetivo é despertar nas crianças a autoidentificação racial, assim como, a importância das lutas e ancestralidade da população negra no Brasil e em São

Miguel do Guamá, como destacou a professora Ângela Pantoja⁴⁸. Se nota através destas ações que se busca o trabalho positivo da identidade negra nas escolas do município.

Cabe ainda destacar que a referida lei não é trabalhada somente no mês de novembro, mas no ano todo com o desenvolvimento de atividades em sala de aula realizadas por professoras e professores da rede pública municipal de ensino de São Miguel do Guamá, as quais, são apresentadas em diversas ações que envolvem a Lei 10.639, bem como, temas relacionadas a inserção da população negra na sociedade, racismo, justiça social dentre outros que têm sua culminância no mês de novembro para celebrar o Dia da Consciência Negra.

Sobre a literatura com a palavra-chave “Relações étnico-raciais em São Miguel do Guamá” utilizada na busca do Google Acadêmico, observamos o seguinte: dos 10(dez) primeiros estudos que apareceram na busca, 6(seis) deles associam as relações étnico-raciais à investigação sobre a formação e territorialização de comunidades quilombolas no Pará, sendo 4(quatro) deles especificamente sobre São Miguel do Guamá.

Os demais estudos apresentavam temas variados como: educação inclusiva nos projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura; análise ou problematização sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais contidas nas produções científicas entre 2010 a 2021, e a reflexão sobre a diversidade e os desafios contemporâneos no que tange às experiências das escolas na condição de um espaço que contribui para a formação de indivíduos frente às desigualdades de oportunidades por conta da cor, raça ou etnia que tem se expandido de um contexto local para o global.

Nesse sentido, cabe destacar que os estudos que associam as relações étnico-raciais à investigação sobre a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, fazem essa investigação a partir das vivências, das lutas e das resistências dessa população, sinalizando os retrocessos e ataques racistas sistemáticos aos quilombos, a partir disso, tomam as relações étnico-raciais na dimensão da re(existência), propiciando saberes de vida e experiências que gerem novos significados nesses territórios.

Observamos nesses estudos que os quilombos⁴⁹ presentes em São Miguel do Guamá mantêm o caráter de resistência devido a continuidade do sistema racial de dominação que

⁴⁸ A professora leciona na EMEI Divino Espírito Santo, em São Miguel do Guamá, desde 2021.

⁴⁹ No município de São Miguel do Guamá existem 5 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, a saber: Santa Rita de Barreiras, Nossa Senhora de Fátima do Crauateua, Santa Maria do Muraiteua, Canta Galo e Menino Jesus, além de outros que não foram demarcados pela Fundação.

apenas atualizou seus dispositivos raciais, ou como nos ensina Sueli Carneiro⁵⁰, são dispositivos de racialidades pelos quais se operacionalizam dinâmicas institucionais e sociais de marginalização, exploração e opressão da população negra, marcando os corpos negros pelos signos da morte e da dominação. O fato é que estes dispositivos de racialidade continuam a reprodução do racismo que segue constitutivo da realidade não só em São Miguel do Guamá, mas do Brasil como um todo, desde o processo que se seguiu à abolição até os dias atuais.

Então, a fim de investigar se a literatura presente no Google Acadêmico associa as relações étnico-raciais ao racismo sofrido especialmente pelas comunidades quilombolas de São Miguel do Guamá, utilizamos na busca a palavra-chave “racismos nas escolas de São Miguel do Guamá”, em que obtivemos o seguinte resultado.

Quadro 3 - Racismo nas escolas nas escolas de São Miguel do Guamá

Título	Autor	Ano	Site
Brinquedo encostado: lockdown e antropização no Terreiro de Mina Nagô de Iansã e Xangô em São Miguel do Guamá-PA	Daniel Xavier da Fonseca	2022	https://repositorio.ufpa.br
Crimes Contra O Sentimento Religioso: violação ao direito de culto no Brasil	Renata da Silva Figueiredo	2020	https://semanaacademica.org.br
“Nossos conhecimentos não são respeitados e nem valorizados”: por uma nova episteme para a educação de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará	Débora Alfaia da Cunha	2022	https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas

Fonte: Google Acadêmico, 2024.

O quadro 3 apresenta os trabalhos que chamaram atenção na busca. O primeiro, “Brinquedo encostado: lockdown e antropização no Terreiro de Mina Nagô de Iansã e Xangô

⁵⁰ CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação), Universidade de São Paulo. 2005.

em São Miguel do Guamá-PA”, de 2022, do autor Daniel Xavier da Fonseca analisa o período da Pandemia do Covid-19 e o retorno das atividades públicas do referido Terreiro. Em sua análise, o autor faz considerações sobre conceituações históricas da Umbanda e do Candomblé e das re(existências) afro a partir de questões culturais e religiosas como o racismo.

O segundo trabalho “Crimes Contra o Sentimento Religioso: violação ao direito de culto no Brasil”, de 2020, da autora Renata da Silva Figueiredo tece considerações acerca da prática da intolerância religiosa em nosso país, que se configura como um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças e práticas religiosas ou a quem não segue uma religião. Ao falar especificamente de São Miguel do Guamá, a autora apresenta um caso de racismo religioso em que duas mulheres destruíram quatro imagens de um terreiro do município.

O terceiro trabalho “Nossos conhecimentos não são respeitados e nem valorizados”: por uma nova episteme para a educação de alunos quilombolas na Universidade Federal do Pará, de 2022, da autora Débora Alfaia da Cunha analisa a experiência acadêmica e religiosa de alunos da Universidade Federal do Pará, oriundos do Processo Seletivo Especial, que prevê reserva de vagas para estudantes quilombolas. O estudo destaca o perfil e as vivências desses discentes, trazendo como resultado uma trajetória universitária marcada por inúmeras dificuldades, assim como os desafios de assumirem suas afro-religiosidades.

Os trabalhos evidenciados no quadro 3 nem de longe trazem o tema “racismo nas escolas de São Miguel do Guamá”, entretanto, associa racismo às práticas religiosas de indivíduos que tem as religiões de matriz africana como base. Isso acontece porque, como infere Thiago Socran Dos Reis Carvalho⁵¹, há no município de São Miguel do Guamá, muitos adeptos ao Candomblé ou a Umbanda, além disso, a correlação entre a percepção racial e étnica que a sociedade tem a respeito das religiões de Matriz Africana e seus praticantes são estabelecidas através de concepções estereotipadas que designaram a forma de tratamento dada a qualquer segmento oriundo da cultura africana no município, corroborando para a reprodução de preconceitos e à perseguição massiva motivadas pela intolerância religiosa e racismo religioso.

⁵¹ CARVALHO, Thiago Socram Dos Reis. **Umbanda e Candomblé: A religiosidade afro como resistência identitária na sociedade gumaense.** (Trabalho de Conclusão de Curso). – Curso de Licenciatura Plena em História, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará. 2021.

O quadro abaixo traz a literatura utilizada na busca do Google Acadêmico com a palavra-chave “educação antirracista nas escolas de São Miguel do Guamá”, cujo ensejo é perceber, de alguma forma, como as escolas do município têm trabalhado a referida temática.

Quadro 4 - Educação antirracista nas escolas de São Miguel do Guamá

Título	Autor	Ano	Site
O olhar geográfico: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, PA	Maria Albenize Farias Malcher	2017	https://repositorio.ufc.br
Mulheres Quilombolas: breves considerações sobre gênero, raça e geração no quilombo de Santa Rita da barreira.	Ana Célia Barbosa Guedes	2017	http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br
A interseccionalidade como chave analítica para a luta anticolonial das mulheres negras na Amazônia	Maria Santana Teixeira & Maria do Socorro Amoras	2022	http://www.archive.org
Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará	Daniele Conceição de Sousa	2019	https://repositorio.unb.br
Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará	Ana Célia Barbosa Guedes & Mayany Soares Salgado	2020	https://ojs.ufgd.edu.br

Fonte: Google Acadêmico, 2022.

O quadro 4 permite compreender que os estudos, em via de regra, versam sobre territorialização e comunidades quilombolas, partes destes focalizando mulheres quilombolas. Ainda que apresentem considerações a respeito de gênero e raça, o debate se limitou em mostrar a experiência somente das mulheres quilombolas e suas especificidades. Em muito os estudos permitem compreender a dinâmica e vida das mulheres quilombolas, contudo, revela que ainda

é muito insipiente pesquisas que tratam de uma educação voltada para as questões étnico-raciais, ou ainda de enfrentamento do racismo ou das discriminações nas escolas do município. Já que em muitos dos trabalhos e/ou estudos quando tratado dessas temáticas sinalizam superficialmente ou associam às questões religiosas.

Ao continuar a busca com as palavras-chave “ensino de história” e “professoras negras” nas escolas de São Miguel do Guamá, observamos haver nenhum estudo que trate desses temas no referido município. Diante da fragilidade e do risco de apontar uma pesquisa que apenas referenda inexistências, resolvi reconsiderar minha metodologia e pesquisar trabalhos sobre a região amazônica e/ou Pará com a mesma palavra-chave “ensino de história e professoras negras” só que agora numa única busca. Assim, obtivemos o seguinte resultado:

Os impactos das desigualdades raciais, de gênero, de classe e da sub representação da população negra, especialmente de mulheres negras em diferentes espaços e na produção do conhecimento científico/acadêmico e escolar/pedagógico é latente. Pois, embora mulheres negras exerçam um papel atuante e primordial frente as demandas sociais, políticas e educacionais ao longo da história, ainda hoje, essas mulheres não são devidamente reconhecidas e para alcançar posições de destaque e valor no âmbito profissional se torna muito mais difícil.

Reforçamos a importância de pesquisas que se preocupem em fomentar as diversas maneiras de ser e estar no mundo, levando em consideração as particularidades dos sujeitos como um mecanismo de questionamento dos padrões normativos de poder que anula e invisibiliza as questões étnico-raciais e de gênero sobretudo no que tange às mulheres negras, bem como suas diferentes formas de conhecimento. Ademais, perceber a escola como um espaço diverso, fazendo refletir como professoras negras, atuando no ensino de História, lidam com as diversidades e identidades construídas neste espaço sociocultural.

Pensando nisso, buscamos trazer, por meio do Questionário 1, a perspectiva das professoras quanto ao ensino de História exercido através de suas docências nas escolas de São Miguel do Guamá, devido ao papel que as mesmas têm na formação da identidade de alunas e alunos no que diz respeito a temáticas diversas, levando em consideração especialmente as ações que dialogam com as questões étnico-racial e de gênero. Desse modo, realizamos um levantamento para perceber se as professoras que lecionam o Componente Curricular de História desenvolvem atividades ou projetos voltados para as relações étnico-raciais ou educação antirracista anos de 2019 a 2022. O foco são as docentes, já que nossas investigações tratam de suas ações pedagógicas, vivências ou experiências enquanto professoras.

O quadro a seguir traz esse levantamento, identificando tanto as escolas urbanas quanto rurais, a identificação racial segundo a autoidentificação das professoras e o nome das atividades ou projetos desenvolvidos. Destaca-se que a identificação racial é considerada a partir das categorias de cor ou raça utilizadas pelo IBGE, em que a pessoa pode se declarar como preta, parda, branca, amarela ou indígena; as pretas e pardas compõem a população negra no Brasil. Finalmente, teceremos algumas análises.

Quadro 5 - Atividades/Projetos escolares no Ensino de História (2019-2022)

ESCOLAS URBANAS/RURAIS	IDENTIFICAÇÃO RACIAL SEGUNDO AS PROFESSORAS	NOME DO PROJETO
EMEF. São Pedro	Negra/parda	“Uma dose de consciência” – 6º e 9º ano.
EMEF. Licurgo Peixoto	Negra/parda	“Oficina de Paródias: história e música” – 7º ano.
EMEF. Padre Leandro	Negra/preta	Não desenvolveu.
EMEF. São Pedro	Amarela/parda	Não desenvolveu.
Sistema de Ensino Incentivo	Branca	“Mais conhecimento, menos guerra” – 9º ano.
EMEIF. Prof. ^a . Jovita Aurora de Paiva Batista	Negra/parda	“Pedras no meio do caminho: compreendendo o preconceito e racismo para superá-los” – 6º ano.
EMEF. Izaura Domingos da Costa/Bela Vista	Negra/parda	“Quem é você na fila da escola?” – 7º ano.
EMEF. Raimunda Miranda Barbosa dos Santos/Apuí	Negra/parda	“A comunidade apuiense e suas tradições” – 6º ao 9º ano.
EMEF. Santa Maria/Tatuaia	Branca	Não desenvolveu.

Fonte: Nascimento, 2022.

No universo de nove professoras que lecionam o Componente Curricular de História nas escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais de São Miguel do Guamá, seis se autodeclararam negras/pardas, apenas uma se autodeclarou amarela/parda, enquanto duas se autodeclararam brancas. Já as atividades e/ou projetos escolares que buscaram dialogar com uma educação antirracista ou para as relações étnico-raciais partiram de cinco professoras, três não desenvolveram atividades no período analisado e uma professora desenvolveu projeto, contudo não trabalhou a temática analisada nesta pesquisa. Cabe ressaltar

que das três professoras que não desenvolveram projetos, uma demonstrou não haver interesse em trabalhar as temáticas, enquanto duas relataram que tentaram desenvolver projetos de maneira multidisciplinar, porém sem êxito por falta de estrutura física e apoio da gestão escolar.

É preciso salientar ainda que além de projetos escolares, investigamos outras práticas e/ou vivências dessas professoras que possam nos contar mais sobre ações pedagógicas antirracistas ou para as relações étnico-raciais no contexto da escola, através da aplicação de questionário que continha 10 questões que foram respondidas pelas 9 professoras que lecionam o Componente Curricular de História em São Miguel do Guamá.

O Questionário 1 teve como objetivo principal perceber o que motivou as professoras a essa profissão, se elas se reconhecem como mulheres negras e se o currículo prescritivo da educação básica permite a elas expressar suas identidades racial ou de gênero em suas aulas. Cabe dizer que o questionário foi realizado a partir do primeiro contato com as professoras, o que causou certa timidez em algumas ao tratar dos assuntos abordados. Além disso, as professoras estavam buscando se compreender dentro da referida pesquisa, fato este que levou algumas delas a não se sentirem à vontade para revelar seus nomes, fazendo com que tratássemos o Questionário 1 de forma mais geral.

Questionário 1

Pergunta 1. Há quanto tempo você é professora? Uma disse que há apenas 1 ano; uma respondeu que há 6 anos; uma respondeu que há 7 anos; uma respondeu que há 12 anos; uma respondeu que há 13 anos; uma respondeu que há 15 anos; três responderam que há 5 anos.

Pergunta 2. Qual motivação direcionou você para essa profissão? (Professora de História) Seis professoras afirmaram que a motivação partiu de experiências positivas quanto a disciplina em si; duas foram de experiências negativas de professores ainda na educação básica e uma professora disse que a profissão não era o plano inicial, mas que com o exercício da docência se apaixonou pela profissão.

Pergunta 3. Você se reconhece como mulher negra? Se sim, o que isso implica no seu trabalho docente? Seis professoras responderam que se reconhecem enquanto mulher negra e que a questão racial está enraizada na profissão, o que dá a essas professoras um reconhecimento e lugar de fala nos debates voltados para a temática, onde buscam trabalhar desde o início da carreira. Uma disse se reconhecer como amarela, mas que busca trabalhar a conscientização a respeito da temática étnico-racial ou de gênero. Duas mulheres se reconhecem como brancas e disseram trabalhar as temáticas quando solicitado pela escola.

Pergunta 4. O currículo prescritivo do componente curricular de História da educação básica de São Miguel do Guamá possibilita para que você expresse sua identidade racial e de gênero no processo do ensino de História? Se sim, como? Se não, por quê? Aqui o interessante foi que as respostas de duas professoras se chocaram, pois enquanto uma respondeu que o currículo do componente curricular de História da educação básica de São Miguel do Guamá deixa para as professoras a possibilidade de trabalhar os conteúdos por eixo temático, outra professora disse que o componente em si não tem essa abertura no que diz respeito às questões de gênero, no entanto, ela mesma faz algumas alterações e insere esses debates no seu trabalho ao longo do ano. Segundo ainda essa professora, o currículo abrange somente as temáticas raciais e acredita que na elaboração do currículo não acharam interessante inserir as questões de gênero.

Pergunta 5. Você realizou projetos ou práticas escolares no ensino de história, pautada numa educação de gênero e/ou antirracista no ano de 2022? Qual? Cinco professoras responderam que sim e, através da tabela 1, conseguimos perceber por meio dos títulos das ações que de fato as professoras buscaram trabalhar a temática racial ou de gênero. Uma professora trabalhou a temática “tradição”, por se tratar de uma escola interiorana onde o aspecto da tradição deve ser valorizado. Outras três professoras não trabalharam a temática racial ou de gênero em suas aulas no ano de 2022, devido a situações diversas.

Pergunta 6. Quais as estratégias utilizadas para ensinar história durante a pandemia de Covid-19 em 2020? Sete professoras disseram que nesse momento específico buscaram exercitar a leitura, interpretação e produção de texto dos alunos, sempre atrelada ao conteúdo, através do material que os pais buscavam na escola e que os alunos resolviam em suas casas. Enquanto duas professoras responderam que utilizaram as redes sociais como o WhatsApp, enviando vídeo aulas e explicação das aulas em áudio. [Aqui cabe uma observação: o recorte que utilizei na pesquisa teve como objetivo perceber as práticas das professoras antes e depois da pandemia de Covid-19. Contudo, no desenvolver das conversas, das entrevistas e do processo metodológico o ano de 2022 teve mais destaque].

Pergunta 7. No decorrer de suas atividades docentes no ano de 2022 foi possível desenvolver ações pedagógicas que dessem visibilidade à população negra, especialmente à mulher negra? Quais? Três professoras responderam que sim e as ações se deram por meio de diálogos em sala de aula ao longo do ano letivo. Duas professoras disseram que desenvolveram atividades como produção de texto e cartazes, atividades que foram socializadas no dia escolhido para culminância de seus projetos. Quatro professoras disseram ter

dificuldades em desenvolver ações que privilegiassem a população negra devido 2022 ainda conter as consequências pandemia de COVID-19.

Pergunta 8. Fora dos momentos específicos que tratam da população negra no currículo, você se preocupa em desenvolver atividades que deem protagonismo a esse grupo social? Se sim, dê exemplos. Três professoras disseram que sim e, ao trabalhar conteúdos principalmente da História do Brasil, têm o cuidado de destacar informações sobre a população negra. Três professoras disseram que sim, principalmente quando trabalham as sociedades antigas (ocidental e oriental), pois trilham por períodos nos quais essas populações tiveram papéis fundamentais. Duas professoras não souberam responder. Uma professora disse ter bastante dificuldade em falar da população negra sem lembrar do sofrimento e do período da escravização dessa população no Brasil.

Pergunta 9. A sua trajetória de vida enquanto mulher (negra/branca) reflete na sua tomada de decisão em relação aos conteúdos utilizados em sala de aula. Se sim, de que maneira? Três professoras (brancas) responderam que seus planejamentos sempre são influenciados pelo currículo, então as mesmas buscam privilegiar questões étnico-raciais. Cinco professoras (negras) responderam que as suas experiências e vivências fazem compreender a importância de trabalhar desde cedo essas temáticas com os alunos. Uma professora (amarela) disse que trabalha o que está presente no currículo. [Aqui cabe uma observação: quanto a essa pergunta, a mesma foi formulada num contexto de etapa inicial dos questionários, em que utilizei apenas dois dos termos de classificação de cor segundo o IBGE, isto é, negra/branca. Somente depois foi inserida outras classificações, o mesmo vale para a pergunta 10].

Pergunta 10. Você consegue perceber se há implicações de se ter uma professora negra/branca atuando no ensino de história na vida do seu alunado? Cinco professoras (negras) consideraram que esse fato em si já é uma quebra de padrões. É um impacto para todos os alunos, principalmente meninas/mulheres negras que se identificam com nossa vivência e podem ter um novo horizonte de expectativa. Três professoras autodeclaradas brancas e uma autodeclarada amarela disseram que a representatividade é importante, tanto em sala de aula, como em todos os setores da sociedade seja de mulheres negras ou brancas. [Aqui cabe uma observação: mas à frente, já nas entrevistas retomo essa questão em que a professora se vê e se auto identifica como amarela, na verdade é por que ela se percebe como parda ou quase branca].

Como resultado da aplicação do questionário, percebemos que em termos gerais o tempo de atuação das professoras nas escolas em que atuam varia entre 5 e 15 anos; o nível de ensino que atuam é o Fundamental II – Anos Finais; a idade das professoras varia entre 29 a 38 anos;

sete professoras são naturais de São Miguel do Guamá, enquanto duas residem a pouco tempo no município. A pergunta de número 6 do questionário tratou das estratégias utilizadas no ensino de História no momento da pandemia, pois consideramos que ainda no ano de 2022, os impactos na educação são latentes. Buscamos mapear, por meio do questionário, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar das professoras que se autodenominam negras.

Percebemos também que há uma empatia maior em se trabalhar nas escolas as questões étnico-raciais, as quais, partem, sobretudo, de professoras autodeclaradas negras, apesar de ainda ser notório não haver uma representação positiva da população negra nos currículos em geral, já que a valorização dessa população geralmente não é abordada em livros didáticos e outros tipos de materiais pedagógicos, como relatado pela maioria das professoras.

Em contrapartida, há um ensejo tímido de professoras autodeclaradas brancas em trabalhar as questões que o currículo do município de São Miguel do Guamá exige. Notamos ainda que as questões de gênero, em especial o gênero feminino, não é uma preocupação em ser trabalhada nas escolas pela maioria das professoras. Uma explicação possível é fato de o próprio currículo do município não tratar dessa questão, já que as mulheres têm sido submetidas às ordens masculinas, operando uma história que as marca e reproduz entre elas relações patriarcais de poder. Ou melhor, culturalmente falando, as mulheres são criadas numa conformação que as habitua a adotar, de maneira explícita ou velada, o papel de submissa na relação com o gênero masculino, criando-se uma cultura no espaço escolar.

Para melhor apresentar a pesquisa desenvolvida, dividimos esta dissertação em 3 partes.

No capítulo I, intitulado: **“Contribuições do Pensamento Feminista Negro para a Produção do Conhecimento: o estado da arte”**, dissertamos sobre a necessidade e importância da produção do conhecimento científico construídos por intelectuais/pesquisadoras/professoras/mulheres negras e, a partir disso, aprender com elas, contribuindo não só para um reconhecimento de intelectuais negras no discurso científico, mas no diálogo com a sala de aula e um ensino aprendizagem a partir do feminismo negro.

No capítulo II, intitulado: **“O Cenário da Educação Básica de São Miguel do Guamá-PA: da teoria à prática”**, apresentamos as sociabilidades na chamada Amazônia paraense, fazendo uma abordagem sobre o cenário da educação básica de São Miguel do Guamá e o *locus* da pesquisa, apresentando o perfil dos estudantes e das escolas públicas e, por fim, analisamos os documentos oficiais como o Plano Municipal de Educação (PME), o Documento Pedagógico Curricular Prescritivo (DPC), o Componente Curricular de História disponibilizados pelo

Conselho Municipal de Educação (CME), que versam sobre a educação, buscando perceber se esses documentos apresentam perspectivas quanto à uma educação voltada para as questões étnico-raciais e de gênero e sua relação com a realidade prática.

No capítulo III, intitulado: **“Pedagogia Decolonial: práticas para pensar professoras negras no ensino de História”**, desenvolvemos diálogo e estratégias baseados em ações e vivências a partir da docência de mulheres negras de São Miguel do Guamá, Pará a fim de contribuir para as aulas de História e colaborar para práticas pedagógicas que auxiliem na equidade de raça e gênero em sala de aula. Nas subseções 3.2 Diálogo, Oficina e (In)Formação de Professoras e Professores e 3.3 Ensino de História, Educação Antirracista e Vivências e Professoras Negras apresentamos o produto final com a elaboração de um fascículo embasado nas atividades desenvolvidas pelas professoras e que tem surtido efeito positivo junto às alunas e alunos das escolas públicas do referido município. O mesmo poderá ser utilizado por docentes da educação básica que se interessem por um ensino de História inspirado na decolonialidade.

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: *O ESTADO DA ARTE*⁵²

Neste capítulo, dissertamos como a produção do conhecimento se caracteriza a partir das concepções raciais e de gênero, privilegiando a mulher negra, pois rever a temática e rediscutir estereótipos que ainda contribuem para as diversas maneiras de discriminações, preconceitos e racismos em relação a um conhecimento subjetivo, é de fundamental importância. Buscamos romper com as distintas formas de silenciamento que se perpetuaram ao longo do tempo e que promoveram processos de anulação de um conhecimento produzido com base na experiência e vivência de sujeitas dissonantes do padrão europeu, fazendo-se necessário considerar perspectivas outras de epistemes que corroborem para a construção de formas de produzir emancipatórias e libertadoras.

Para isso, apresentamos as contribuições do Pensamento Feminista Negro para a produção desse conhecimento, especialmente, a partir do contexto das intelectuais, pesquisadoras e ativistas como Zélia Amador de Deus, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, certificando que já existe um estado da arte no que tange ao conhecimento científico construído por elas, porém dialogando com outras intelectuais negras, a fim de que tais discussões possam contribuir para o melhoramento do diálogo entre o conhecimento científico e pedagógico.

A escolha pelas intelectuais revela minha intenção em dar destaque a um Pensamento Feminista Negro de origem sul-americana e que tem suas produções acadêmicas publicadas principalmente no Brasil, com isso, buscamos trazer à tona um passado de maneira a contá-lo por outras perguntas que fazemos, mas, que dizem respeito a nossa história, uma vez que a abrangência do nosso *lôcus* de pesquisa se dá em campo nacional. Ademais, são muitas as mulheres negras que têm contribuído através de seus estudos, saberes e conhecimentos para que este grupo consiga transgredir as barreiras da invisibilidade seja no âmbito social, político, cultural e/ou profissional que ao longo da história as oprimiu e silenciou.

Embora a abordagem historiográfica direcionada à intelectuais negras como sujeitas do conhecimento possa trazer à tona uma coletividade continuamente subjugada, implicando em

⁵² O estado da arte pode ser entendido como o balanço ou mapeamento de estudos que desvende e examine o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques dos temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Ou seja, “estado da arte” deriva da abrangência de estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. Ver: ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte em educação”. *Diálogo Educ., Curitiba*, v. 6, n.19, set./dez. 2006, p. 39.

conhecer determinados fragmentos da construção da identidade de um grupo social cuja história foi descaracterizada, estigmatizada e apagada da história, para além disso, possibilita evidenciar o compartilhamento da experiência de produzir um conhecimento transgressor em relação às opressões e desigualdades de raça, gênero e classe que atravessam o fazer científico, segundo Collins⁵³. Nesse sentido, refletir acerca das contribuições do Pensamento Feminista Negro para a produção do conhecimento significa revelar trajetórias de resistência de mulheres/intelectuais/pesquisadoras negras em diversos segmentos, dando protagonismo a uma episteme que ao longo da história foi subjugada e sub representada.

Visibilizar as histórias e os conhecimentos produzidos por mulheres/intelectuais/pesquisadoras negras é, também, visibilizar um processo histórico que consolidou uma forma dominante de produzir conhecimento, sobretudo científico, embasado na neutralidade e objetividade. Ainda que se perceba um número expressivo de produções científicas no campo da educação feitas por mulheres negras, como aponta Nogueira & Passos⁵⁴, a carência da diversidade étnico-racial e de gênero em espaços institucionalizados da produção de ciência no Brasil traz para o debate a necessidade do diálogo em relação às experiências exitosas dessas mulheres, as quais têm conseguido produzir conhecimentos significativos e adentrar em espaços onde não são representadas positivamente, já que suas experiências partem de subjetividades que continuam atravessadas pela interseccionalidade.

Ainda que as questões raciais e de gênero aqui sejam compreendidas como categorias que apresentam potencialidade em comum e que não podem ser compreendidas separadamente, estas se fundamentam em relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que, segundo Gomes “estão envolvidas nas relações de poder, de privilégios, hierarquias e desigualdades mantidas por discursos biológicos, universais e essencialistas que contribuem para a fragmentação de identidades”⁵⁵ e conhecimentos de mulheres negras tomando como marcadores sociais questões de raça, gênero, classe, sexualidade, geração entre outros.

⁵³ COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

⁵⁴ NOGUEIRA, A. M. R. PASSOS, J. C. dos., & CRUZ, T. M. A Participação das Pesquisadoras Negras na Produção do Conhecimento Científico. **Identidade!** 18(3), 291–302. 2022.

⁵⁵ Cf. Nilma Lino Gomes, a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo [...]. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito à construção da identidade negra. Ver: GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, 2002, p. 39.

A construção do sujeito universal da ideia da colonialidade que historicamente busca manter padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos, tendem a marginalizar o pensamento de intelectuais negras e elas próprias. Todavia, é necessário que através de um processo dialético sejam oportunizadas narrativas e epistemologias que consolidem o potencial teórico, político e pedagógico de suas produções, assim, ‘desmarginalizar’ o pensamento feminista negro, rompendo com as estruturas de opressão e silenciamento, modos de ser, agir e produzir conhecimentos não hegemônicos.

Contudo, a intelectual e feminista bell hooks⁵⁶ nos convida a refletir sobre a intensa luta de intelectuais negras em romper com os modelos hegemônicos de formular conhecimentos e compreender o mundo que bloqueia nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modo que seja emancipatório e libertador, capaz de desafiar a concepção colonizadora. Para isso, o caráter científico de pesquisadoras negras precisa estar assentado em novos paradigmas, já que a academia tende a se limitar a perspectivas eurocêntricas, o que de acordo com Maria Siqueira, estabelecem “hierarquias, soberanias, hegemonias e dominações de seres humanos, grupos e sociedades sobre outros seres humanos, outros grupos e outras sociedades”⁵⁷.

Outro ponto importante diz respeito à representação de mulheres negras enquanto intelectuais que produzem conhecimento dentro do espaço acadêmico, pois como aponta Joana Plaza Pinto⁵⁸, muitas vezes, é criada uma imagem performativa da linguagem que ao mesmo tempo em que busca dar voz a sujeitas historicamente marginalizada, porém, as excluem, tais sujeitas acabam sendo encaradas sempre como objetos e não como realizadoras de pesquisa. Autores⁵⁹ que investigaram o termo ‘performativo’ enquanto um mecanismo que obriga o indivíduo a constituir-se como tal, evidenciaram que as diferenças entre homens e mulheres, especialmente, mulheres/intelectuais negras são suprimidas e forçadas a aceitar padrões normativos das classes sociais dominantes em relação à produção do conhecimento.

⁵⁶ hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

⁵⁷ SIQUEIRA, Maria de L. Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica. Salvador: **EDUFBA**, v. 1. 2006. p. 64.

⁵⁸ Cf. Joana Plaza Pinto, a imagem performativa diz respeito a maneira que obriga o sujeito a constituir-se enquanto tal. Isto é, Ver: PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. Artigos. **DELTA** 23 (1). 2007.

⁵⁹ Ver: SALGADO, Ricardo Seça. A performance da etnografia como método da antropologia. **Antropológicas**, n. 13, p. 27-38, 2015. AVELINO, Nildo. Confissão e normatividade política: controle da subjetividade e produção do sujeito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 93, p. e329304, 2017.

Tal conjuntura acaba marcando intimamente a trajetória do Pensamento Feminista Negro ao Movimento de Mulheres Negras no Brasil que desde o início de sua (re)existência buscou fazer com que a voz de mulheres negras ganhasse destaque e que suas produções acadêmico-científicas fossem empregadas como instrumentos de luta antirracista e, mesmo que inconscientemente de gênero, como informa Lélia Gonzalez⁶⁰. O Movimento de Mulheres Negras foi, portanto, essencial para a desestruturação histórica e social de uma narrativa que se alicerçou numa ideologia racista, opressora e excludente, resultando na marginalização da população negra em suas diversas formas de (re)existir.

Para Siqueira, tanto o Pensamento Feminista Negro como o Movimento de Mulheres Negras no Brasil foram “responsáveis pelas rupturas epistemológicas e conquista de espaços de poder, dentro e fora da academia, atendendo às demandas desta parcela da sociedade”⁶¹. A partir disso, compreende-se a importância da participação da população negra para transpor a estrutura desigual e injusta que a realidade social impõe, pois notadamente o Movimento de Mulheres Negras foi/é um movimento social cuja narrativa revolucionária e contestadora salienta a luta política contra o racismo, negando a história oficial para evidenciar a contribuição de um nova perspectiva da história de mulheres negras no Brasil.

É preciso ressaltar ainda que as demandas de mulheres negras são bem mais específicas e que não se satisfazem por completo apenas considerando as questões étnico-raciais e de gênero. Entretanto, certamente a pesquisa acadêmico-científica protagonizada por intelectuais/mulheres negras se constitui como um dos elementos fundamentais para a mudança de perspectiva da sociedade como um todo, considerando que a ciência, como um produto social, deve ir além de conhecer a realidade, mas, sobretudo, intervir nela levando em conta que o conhecimento subjetivo também possui a capacidade de transformar o mundo.

Evidenciar as contribuições do Pensamento Feminista Negro, caracteriza-se, nesta pesquisa, com uma busca pela emancipação e liberdade epistemológica, construída sob a ótica de uma realidade de luta e resistência que se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera sobre o conhecimento, especialmente, científico. Desse modo, buscamos romper com uma narrativa racista, discriminatória e excludente por meio das histórias, saberes e conhecimentos outros, reconstruindo uma história que dialoga com a pluralidade e heterogeneidade das histórias de mulheres negras do Brasil contemporâneo.

⁶⁰ GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. (Organizadoras) Flavia Rios & Márcia Lima. Rio Janeiro: Zahar. 2020. 375p.

⁶¹ SIQUEIRA, Maria de L. *Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica*. Salvador: EDUFBA, v. 1. 2006, p. 46.

1.1 DE ZÉLIA AMADOR DE DEUS À CONCEIÇÃO EVARISTO: A HISTÓRIA DE MUITAS

“[...] a minha história não é uma história única e singular, é a história de muitos e de muitas, marcados e marcadas pelo estigma do racismo. A vida para mim é sinônimo de luta e luta para mim é sinônimo de vida.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **UFPA**
Entrevista – Zélia Amador de Deus. Radio
 Web UFPA. Elissandra Batista
 (entrevistadora). 17 de novembro de 2021.

Iniciar as reflexões desta subseção com a fala de Zélia Amador de Deus, ao dizer que sua história não é única, porém reflete todo um coletivo revela a trajetória de mulher negra, intelectual, militante na luta antirracista e uma figura de grande importância dentro do Movimento Negro do Brasil e da Amazônia, Zélia sempre foi uma mulher preta inconformada com as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, traz à tona a necessidade de fomentarmos, cada vez mais, as vozes de mulheres negras em diferentes espaços e conjunturas, a partir disso, possibilitar para que seus estudos, saberes e conhecimentos sejam sinônimo de lutas e histórias coletivas e plurais, mas, também, de rompimento das amarras do racismo, discriminações e desigualdades contra mulheres negras.

É válido ressaltar que conhecer o pensamento de intelectuais negras como Zélia Amador de Deus é fundamental para uma abertura epistemológica que está para além do eixo geográfico sul-sudeste como centro de produção do saber, o que permite compreender o ponto de vista da mulher negra da Amazônia⁶². Contudo, sua trajetória expõe, também, a trajetória de vida, acadêmica e política de outras importantes intelectuais negras que, como Zélia, enfrentaram e enfrentam às discriminações, os estereótipos e os racismos, bem como o esforço diário para provar sua capacidade a fim de não se resignar ao lugar do subalterno.

A trajetória pessoal, acadêmica e profissional de Zélia Amador de Deus nos revela uma história que, como ela mesma diz, não é uma história única e singular, pois possibilita o entendimento acerca dos desafios, mas, também, da superação alcançada por mulheres negras diversas e plurais em relação às discriminações, desigualdades e ao racismo cotidiano no que

⁶² Zélia Amador de Deus nasceu no município de Soure, hoje Salvaterra, no Estado do Pará.

tange ao acesso à educação e, portanto, ao conhecimento como uma direção à emancipação e empoderamento. Isso fica claro em suas palavras quando afirma “me safei pela educação”⁶³.

Em sua obra “Caminhos trilhados na luta antirracista”, de 2020, cujo caráter autobiográfico e etnográfico desvela para nós narrativas consistentes sobre temas que atravessam nosso cotidiano, levando em conta a educação como amparo legal para o estabelecimento de práticas escolares capazes de ‘corrigir’ violências referentes às histórias de negras(os) no Brasil, denunciando as máscaras que o racismo lança mão para manter as hierarquias que continuam vigentes. A partir disso, a intelectual faz emergir o movimento negro brasileiro e as nuances de suas lutas e glórias, como as políticas afirmativas que tanta polêmica causaram, mas, que tensionam os princípios consolidados pelo poder dominante.

Dada a grandiosidade e complexidade em evidenciar trajetórias de lutas e, ao mesmo tempo, de empoderamento de intelectuais negras em uma sociedade como a nossa marcada pelas diversas formas de racismos, nosso compromisso é de fomentar a importância do conhecimento que é construindo de modo coletivo e subjetivo, bem como, o lugar de fala⁶⁴ dessas mulheres, já que este lugar, é necessário principalmente para que mulheres negras tenham a compreensão do espaço que ocupam. Pois, mulheres negras resistem e isso se materializa no engajamento, no ativismo, na luta social e política, demonstrando que o caminho para alcançar a luta antirracista e outras insubordinações, é o enfrentamento.

As subseções que se seguem versam sobre a trajetória pessoal, acadêmica e política de mulheres/intelectuais/pesquisadoras negras, por meio de suas obras, apontando a importância da visibilidade do trabalho intelectual produzido pelas pesquisadoras. Vale destacar que as trajetórias apresentadas não são biografias, contudo, como ensina hooks⁶⁵, propõem uma explicação dos fatores que levam mulheres negras a se tornarem intelectuais, demonstrando que suas estratégias de sobrevivência se constituem como um refúgio no qual estas mulheres puderam experimentar atuar sobre suas histórias e construir suas identidades subjetivas.

⁶³ AMADOR DE DEUS, ZÉLIA. Direção: Glauco Melo. Produção de Israel Machado. Pará: Secretaria de Estado da Cultura (Secult) - Aldir Blanc. Pará Audiovisual, 2021. Rede Pará.

⁶⁴ RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

⁶⁵ bell hooks em seu trabalho intitulado “Intelectuais Negras” de 1995, traz para o debate a questão da existência de uma desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados. Nesse sentido, em se tratando de mulheres negras, diz que as mesmas são impelidas até mesmo empurradas para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual. Ver: hooks, bell. **Intelectuais Negras. ESTUDOS FEMINISTAS.** Ano 3, 2º Semestre. 1995, p. 465.

Viver em uma sociedade considerada excludente, opressora, racista e anti-intelectual como o Brasil faz com que a trajetória pessoal, acadêmica e política de intelectuais negras comprometidas e preocupadas com as mudanças sociais e políticas se inter cruzem, assim, evidenciando que seus trabalhos têm alcançado impactos significativos sobretudo no ativismo político, na luta antirracista, contra as opressões de gênero e nas políticas públicas. Portanto, a trajetória destas mulheres permite compreender que o trabalho intelectual não pode estar dissociado da luta cotidiana na qual constitui-se em um esforço necessário de mulheres outrora oprimidas e silenciadas, assim, descolonizar suas histórias.

1.1.1 “Ninguém é melhor do que tu”⁶⁶: ativismo, luta antirracista e protagonismo de Zélia

Segundo Beltrão⁶⁷ Zélia Amador de Deus é uma entre muitas pessoas que, militantemente, espalha as histórias que ela deixou, como herança, a todas(os) nós. Sempre atenta ao combate ao racismo e às injustiças sociais, agregou pessoas negras em prol da causa, contudo, sem deixar para traz os fios da sua teia, como no mito da Ananse⁶⁸; a aranha que foi capaz de tecer uma grande teia e conseguir o baú de história das mãos de Kwame, possibilitando que tivéssemos histórias. Logo, valorizar a trajetória pessoal, acadêmica e política de Zélia traz à tona reflexões de uma mulher preta da/na Amazônia que faz história.

Protagonista de uma trajetória bastante diversa, ainda na infância, Zélia Amador de Deus compreendia que os eventos de discriminações, preconceitos e racismos foram experiências que praticamente toda pessoa negra sofreu algum dia na sua vida. A esse respeito, já na maturidade, Zélia “iria defender que mulheres negras precisam ser corpos insurgentes, emergindo nela a consciência de que ser preta e pobre incomodava outras pessoas, e que esses dois marcadores, gênero e raça, não se alterariam”⁶⁹, como nos conta Sandra Guimarães. O que

⁶⁶ Palavras ditas pela avó de Zélia Amador de Deus, dona Francisca Amador de Deus, ainda na sua infância e que a marcaram profundamente, fazendo com que a trajetória da intelectual e de sua luta política em prol da população negra, seja abalizada pelas palavras ditas por dona Francisca. Ver: MOURA, B.M; NASCIMENTO, Z. do. *Ninguém é melhor do que tu: Zélia Amador de Deus, negra e nortista, uma intelectual brasileira. Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso*, v. 8, n. 13. 2020.

⁶⁷ Apresentação de Zélia Amador de Deus em sua obra “Caminhos trilhados na luta antirracista”, de 2020, escrita por Jane Felipe Beltrão.

⁶⁸ Cf. Felipe Beltrão, o mito da Ananse é originário da cultura dos povos Fanti-Ashanti, da região do Benin, na África Ocidental, mas que se espalhou e se renova em diversos lugares da América. Ver: AMADOR DE DEUS, Zélia. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 111 p.

⁶⁹ GUIMARÃES, Sandra L.M.S. Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia. *Gênero na Amazônia*, Belém, n. 20, jul./dez, 2021, p. 302.

a levou a entender, desde o início de seu ativismo, que o empoderamento não é dado por outra pessoa, então seria necessário impor sua presença.

Seu ingresso na Universidade Federal do Pará (UFPA) no auge da Ditadura Civil-Militar no Brasil em 1964, foi um marco em sua atuação política e resultante de seu ativismo e empoderamento enquanto intelectual negra. Em 1978 tornou-se professora da instituição, ficando como diretora do Centro de Letras e Artes da UFPA entre os anos de 1989 e 1993, chegando à vice-reitoria, onde lutou pela criação de cotas para pessoas negras, implantou e coordenou o Programa de Ação Afirmativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2001 a 2003). Alef Monteiro⁷⁰ afirma que o nome de Zélia Amador de Deus tornou-se referência nos debates e ações quanto aos direitos de pessoas negras, ações afirmativas, questões étnico-raciais, educação e o Movimento Negro, tanto dentro quanto fora da Universidade.

A importante atuação de Zélia na Universidade Federal do Pará é “parte inseparável da história do movimento negro brasileiro, da luta junto ao Estado e instituições afins, em prol da garantia dos direitos das populações afro amazônicas e suas culturas, da luta contra o racismo no meio acadêmico”⁷¹, como aponta Monteiro (2020). Sua trajetória se confunde com a atuação no Movimento Negro⁷², pois sua luta antirracista não ficou restrita à sua vida pessoal e acadêmica, mas, estendia-se na necessidade da luta como via de emancipação de pessoas negras. O que se tornou mais evidente com a criação do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, o (CEDENPA), único órgão no interior da Amazônia fundado somente por negros, onde Zélia pôde perceber que o ativismo político seria um meio de afirmar a existência de pessoas negras, de abalizar seu lugar no mundo e de transformar a História⁷³.

Felizmente a atuação da intelectual para a garantia dos direitos das pessoas negras não parou por aí, em conjunto com outros docentes e discentes, faz parte do Grupo de Estudos Afro-

⁷⁰ MONTEIRO, Alef. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos. **Novos Cadernos NAEA** v. 23, n. 3, set-dez 2020.

⁷¹ Id, 2020, p. 266.

⁷² Nosso objetivo não é contar a história do Movimento Negro no Brasil, mas é preciso reconhecer sua importância, já que o movimento “tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa [...] Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra”. Ver: GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Volume 10, nº18, abril de 2011, pp134-135.

⁷³ GUIMARÃES, Sandra L.M.S. Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 20, jul./dez., 2021.

amazônico (GEAM/UFPA)⁷⁴, o qual, veio a ser o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) do Norte do país e a Casa Brasil-África⁷⁵, órgão universitário destinado à produção e divulgação de conhecimento sobre os países africanos⁷⁶, consolidando a parcerias entre a UFPA e universidades africanas. Zélia foi fundamental para o estabelecimento das políticas de sistemas de cotas para negras(os) na Universidade, tornando a instituição a primeira da região Norte a estabelecer as cotas e garantir a equidade racial para a população negra da Amazônia, não à toa foi reconhecida como professora emérita desta instituição em 12 de março de 2020⁷⁷.

Este breve panorama sobre as atuações de Zélia Amador de Deus em relação à sua luta contra as injustiças sociais e o racismo tanto dentro da academia quanto fora dela não são suficientes para dar conta da grandiosidade e complexidade dessa mulher negra, da Amazônia e destemida, contudo lança luz ao seu protagonismo que desde a infância orientou sobre a importância de se ensinar as meninas pretas e negras da tez clara⁷⁸, o anseio pela liberdade e compreensão do valor único e positivo de suas vivências diante de atitudes antirracistas.

Quando dona Francisca Amador de Deus dizia à Zélia ainda na sua infância “ninguém é melhor do que tu”⁷⁹ revela que o lugar que seria ocupado por aquela jovem menina preta de

⁷⁴ o Grupo de Estudos Afro-amazônico da Universidade Federal do Pará (GEAM/UFPA), foi fundado em 16 de novembro de 2002, tendo como objetivos criar uma interface entre a Universidade e a sociedade, um espaço de diálogo e de trocas de experiências. O GEAM Atua com assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa as religiões de matriz africana. Ver: <https://afroamazonico.blogspot.com>

⁷⁵ A Casa Brasil-África da Universidade Federal do Pará, foi criada no ano de 2015, tendo como objetivos promover a formação profissional para a inclusão da questão racial na educação e as contribuições do direito para as relações raciais dos alunos Africanos; implementar a Lei 10.639/03, que respalda a criação de projetos pedagógicos que tornam o currículo escolar mais democrático; contribuir na formação de jovens capazes de criar, em cooperação com os outros, uma sociedade na qual todos possam viver com dignidade; oferecer elementos para a compreensão da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil moderno; promover a divulgação do Estatuto da igualdade racial e sua real aplicação; propiciar às comunidades quilombolas um espaço de intercâmbio entre a Universidade, a sociedade civil organizada e suas necessidades. Ver: <https://casaafricabrasil.blogspot.com>

⁷⁶ MONTEIRO, Alef. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos. **Novos Cadernos NAEA** v. 23, n. 3, set-dez 2020, p. 267.

⁷⁷ Ver: <https://www.adis.ufpa.br>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

⁷⁸ No Brasil do pós-abolição, garantir a hierarquia racial andava junto com a eliminação da dita ameaça negra. Por isso, foram utilizados diferentes recursos para a produção de um processo de miscigenação que visava eliminar a população afrodescendente, trabalho que exigia a criação de “produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardavasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante”. Ideologia altamente sofisticada para manter subordinados negros e negras a partir do desenvolvimento do branqueamento. Assim, a pessoa negra da tez clara é aquela que não apresenta os marcadores raciais evidentes da negritude, mas que também sofre com o racismo assentado na sutileza, na dissimulação e no escamoteamento através de discursos de assimilação, miscigenação e democracia racial. Ver: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 83.

⁷⁹“Dona Francisca, corajosa, como muitas mulheres negras, decidiu que precisava migrar para a capital do estado [do Pará], com objetivo de dar a sua neta mais oportunidades de vida, uma realidade comum entre as famílias do interior da Amazônia. Aquela menina preta, que se destacava nas aulas e era referência entre colegas e professores, cresce e, impulsionada por sua avó, trilha caminhos que vão constituir-la como a grande referência que é: professora Zélia Amador de Deus”. Ver: MOURA, B.M; NASCIMENTO, Z. do. Ninguém é melhor do que tu: Zélia Amador

uma região marginalizada como o Pará, seria o de protagonista. O lugar de fala de Zélia parte não da condição de espectadora, mas como pessoa envolvida no processo em que sua trajetória de vida, acadêmica e política é indissociável da luta antirracista, as histórias de seu envolvimento nas lutas travadas contra o racismo, a partir de suas experiências e vivências que são muito presentes e potentes, demonstram que seu desejo por uma sociedade menos desigual faz parte da sua luta incansável contra o racismo, opressões de gênero e classe.

O trabalho árduo desenvolvido por Zélia Amador de Deus produziu teias de contribuições importantes tanto no espaço acadêmico no âmbito da pesquisa, do ensino, da extensão universitária e das garantias à população negra, quanto na sua atuação política extremamente decisiva para o estabelecimento de políticas públicas na Amazônia e no Brasil. Suas contribuições a partir de suas vivências dentro da academia e no ativismo do Movimento Negro revelam também que o corpo negro carrega consigo a história de muitos povos, uma vez que “no corpo de cada um de nós, onde quer que estejamos, existem muitas histórias gravadas [...] o que nos incube de uma grande responsabilidade, porque não é só a nossa história individual que estamos construindo”⁸⁰, como nos diz Zélia.

1.1.2 “Tudo é espelho”⁸¹: a luta contra as opressões de gênero e raça em Sueli Carneiro

Para Jurema Werneck⁸² a trajetória de Aparecida Sueli Carneiro Jacoel é traduzida “como resistência e luta, cheia de possibilidades de mudança. Em seu caminho, tudo é espelho, reflexo de quem vem antes, oportunidade de autoconhecimento coletivo como mulheres negras, como mulheres, como brasileiras e brasileiros, como humanidade”⁸³. Iniciamos as reflexões desta subseção com a fala de Werneck, uma vez que ela traz para nós, a potência de espelhar o que existe, quem existe e existiu a partir do fio condutor da história de vida de uma importante mulher negra, ativista e intelectual como Sueli Carneiro.

de Deus, negra e nortista, uma intelectual brasileira. **Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso**, v. 8, n. 13. 2020, p. 2.

⁸⁰ AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 46.

⁸¹ Esta frase diz respeito à amplitude do ativismo de Sueli Carneiro e das reflexões que giram em torno do feminismo negro, da luta antirracista e da luta contra a opressão de gênero discutidas pela intelectual.

⁸² Jurema Pinto Werneck é médica por formação e, também, ativista e feminista negra, sendo hoje a mulher negra a ocupar o mais importante cargo da Anistia Internacional. Atualmente tem dado destaque para a luta das mulheres contra o racismo na coluna que recebe seu próprio nome no Portal Geledés.

⁸³ WERNECK, Jurema. **Biografia de Sueli Carneiro é sopro de mudanças**. Coluna Jurema Werneck. Portal Geledés, 2021.

Mulher preta e pobre, nascida em uma São Paulo ainda segregacionista onde a exclusão, discriminação, preconceito e racismos eram naturalizados. Sueli Carneiro foi a primeira filha de José Horácio e Eva, constituindo uma família de seis irmãos, todos pretos e condições de vida simples, sobre quem a sociedade desigual da época lançou prognósticos autorrealizáveis de pobreza, baixa escolaridade, uma vida de sacrifícios e morte precoce. Contudo, essa mulher negra que hoje aos seus 71 anos celebrados, que vivenciou muitos desafios, mas, também grandes realizações, compartilha suas histórias de vida como denúncia e recusa incisiva às imposições do racismo, quando diz: “Eu ainda estou aqui!”⁸⁴.

De acordo com Bianca Santana⁸⁵, Sueli Carneiro é hoje uma importante filósofa, escritora e ativista do Movimento Negro no Brasil que como outras intelectuais negras têm buscado evidenciar muitas vidas que ainda precisam ser narradas, dando espaço para a reflexão e prática para a transformação de uma sociedade que excluí, oprime e invisibiliza a população negra, sobretudo, mulheres. A intelectual acredita que é preciso politizar a questão de gênero para que as mulheres sejam transformadas em sujeitas políticas, uma vez que para a intelectual a situação da mulher negra no Brasil não pode ser desassociada das questões de gênero.

Sueli Carneiro, em seu trabalho “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero” de 2019 a intelectual já apontava que:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas conseqüências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades [...] O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”⁸⁶.

Com isso, compreendemos que as concepções do passado colonial permanecem vivas no imaginário social do Brasil, porém sob a égide de novos delineamentos e funções em uma normatividade considerada democrática, mantendo invioladas as relações de gênero segundo a cor ou raça estabelecidas ainda no período da escravização pela qual a população negra do país foi submetida. Desse modo, as mulheres negras tiveram uma experiência histórica distinta em que, de acordo com Sueli Carneiro direciona para “o discurso clássico sobre a opressão da

⁸⁴ Fala de Sueli Carneiro para a Coluna Jurema Werneck do Portal Geledés em junho de 2021.

⁸⁵ SANTANA, Bianca. **Continuo preta: A vida de Sueli Carneiro**. Companhia das Letras. 2021. 296p.

⁸⁶ CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque (org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019, p. 12.

mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras”⁸⁷.

Nesse contexto, diversas autoras como Sueli Carneiro, Angela Davis, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Zélia Amador de Deus e outras têm apontado a importância do feminismo negro e do Movimento Negro na luta coletiva de mulheres negras que parte de um desejo de superação do racismo, mas, também, das desigualdades geradas pela hegemonia masculina que historicamente aprisionou as mulheres. Logo, a questão racial e de gênero vem ganhando novas perspectivas no que tange a ação política antirracista e feminista, com isso, construindo novas identidades políticas devido à condição particular do ser mulher negra.

Apesar de Sueli Carneiro não utilizar o termo interseccionalidade em seus estudos, a intelectual já percebia muito claramente as opressões em tensão e cruzamento. Pois, ao buscar politizar as questões de gênero, evidenciou que a negação das formas dicotômicas de enfrentamento das opressões e das violências quando percebeu que não existe um único grupo somente de oprimidos ou de opressores, há na verdade, grandes chances de “sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências impostas intrinsecamente às mulheres negras”⁸⁸.

Ainda de acordo com o pensamento da intelectual as opressões e violências se reproduzem em diferentes proporções até mesmo dentro do movimento feminista, no qual as demandas específicas sinalizadas pelas mulheres negras tinham seu argumento dificultado pela ideia de que as desigualdades sociais no Brasil eram separadas das questões raciais. Com isso, passou a existir a compreensão de que a identidade de gênero não perpassava naturalmente em solidariedade racial intergênero, levando as mulheres negras a enfrentar dentro do próprio movimento de mulheres, contradições e violências que o racismo produz entre elas, fazendo com que a dimensão de gênero se instituísse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos movimentos negros brasileiros, como provoca Carneiro⁸⁹.

Contudo, é preciso ter um olhar atento a respeito do Movimento Feminista no Brasil, já que o movimento é tão diverso que não se pode falar de um só feminismo e mesmo dentre as feministas negras é preciso reconhecer a grande diversidade existente, como incita Davis⁹⁰. Apesar da crítica feita por Sueli Carneiro sobre o movimento, ainda assim, a intelectual

⁸⁷ Idem, p. 16.

⁸⁸ AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Justificando, 2018, p. 45.

⁸⁹ CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

⁹⁰ DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **1ª Jornada Cultural Lélia Gonzales**, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza. Publicado em 12 de julho 2011.

considera que as contradições e diferenças que existem são desafios que podem ser bases para a criação de caminhos para a comunicação com sujeitos de outros campos.

Devido a essa e outras discussões realizadas por Sueli Carneiro em seus trabalhos como a questão do feminismo negro, do antirracismo no Movimento Negro e da branquitude como objeto e tema de pesquisa que a intelectual tem se destacado no cenário nacional. Suas produções são de grande relevância para a vida sobretudo cultural e social do Brasil, tendo gerado impactos em diversos âmbitos. Em suas palavras: “indignação sempre foi a palavra que me impulsionou. Odeio injustiça. Luto pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida com equivalência e não mais como inferioridade”⁹¹.

Por meio do ativismo de Sueli Carneiro é possível dizer que a luta de mulheres negras por visibilidade e reconhecimento no Brasil as tem direcionado para atuações em organizações distintas tanto em nível nacional quanto internacional, ampliando e sendo espelho no que tange as discussões sobre as questões sociais, raciais e de gênero, gerando experiências e ganhos políticos consideráveis. Tal experiência junto à necessidade de articulação para além das fronteiras nacionais implicou em uma série de documentos e textos acadêmicos que refletem sua significância na América Latina e no Brasil, permitindo que outras histórias sejam narradas e outras vozes sejam ouvidas. Pelo direito de ser e existir!

1.1.3 “Pelo direito de ser e existir”⁹² em Conceição Evaristo: a filha de lavadeira agora é moça estudada

Olha só que nome bonito?
 Maria da Conceição Evaristo de Brito
 A escritora brasileira que nasceu em Belo Horizonte
 Ahhh! Parece que foi ontem, nasceu em 29 de novembro de 1946.
 Conceição não só escreve, mas viveu sua escrita
 Uma luta feminista ela traçou
 Saiu da zona sul, e se conscientizou
 Família muito pobre, dificuldade não faltou
 Tendo nove irmãos, aprendeu a se virar
 Trabalhou de empregada doméstica
 Atuou no grupo quilombhoje,
 Depois daí não quis mais parar de lutar

⁹¹ Fala de Sueli Carneiro concedida em entrevista à Djamila Ribeiro para o Fundo Baobá em julho de 2018.

⁹² O título desta subseção faz referência às trajetórias de lutas experienciadas por mulheres/intelectuais negras, como Conceição Evaristo, durante a história. Uma vez que desde muito tempo, mulheres negras vêm lutando para serem sujeitas políticas e que produzem discursos e conhecimentos contra hegemônicos.

Conciliou o estudo com o trabalho
 Até concluir o Curso normal
 Um trabalho árduo
 Mas pra gente que tem a pele assim: escura,
 Isso já é natural
 Mudou-se então para o Rio de Janeiro,
 No ensino superior brilhou feito uma estrela
 Estudou Letras na UFRJ
 Logo depois se tornou Mestra em Literatura Brasileira
 Não demorou de conquistar seu doutorado
 Breve, doutorada em Literatura Comparada,
 [...] A filha de lavadeira agora é moça estudada.

SILVA, Savio O. **Poesia biográfica: Conceição Evaristo.**
 20 de setembro de 2017.

Iniciamos essa subseção com a poesia biográfica sobre Conceição Evaristo e que traz em seus versos as dificuldades e a superação igualmente sofridas por mulheres negras no Brasil. Filha de mãe solo e de uma família muito pobre em que a dificuldade nunca lhe faltou, aprendeu desde muito cedo a se virar, pois sua vida já lhe dava indícios de que para alcançar seu lugar no mundo haveria de enfrentar uma constante luta contra as discriminações, desigualdades e racismos, baseadas em um problema que envolve tanto as práticas cotidianas dessas relações como as construções conceituais a elas relacionadas.

Além de ter de enfrentar inúmeros desafios pelo simples fato de ser mulher, as possibilidades de insucesso lançadas no caminho da intelectual seriam ainda maiores se levadas em consideração outras questões como as interseções de raça, identidade de gênero, orientação sexual e outros. Já que a constante luta de mulheres negras perpassa não só pelas discriminações, desigualdades e racismos cotidianos, mas, pela falta de visibilidade causadas pelas opressões. Giovana Xavier, pesquisadora e organizadora do grupo de estudos e catálogo Intelectuais Negras Visíveis faz uma provocação a respeito da falta de visibilidade às mulheres negras ao inferir “quantas histórias não são contadas?”⁹³

Façamos novamente essa pergunta: quantas histórias [de mulheres negras] não são contadas? Quanto da potência dessas mulheres foram relegadas? Quanto que seus saberes e conhecimentos foram discriminados ou até mesmo negados? Quanto que suas experiências e vivências foram reprimidas? Tais questionamentos endossam um desejo nosso de reafirmar o

⁹³ Catálogo Intelectuais Negras Visíveis é um projeto de caráter permanente que tem como objetivo conferir visibilidade ao protagonismo de Mulheres Negras na história do trabalho no Brasil através da publicação de livros, catálogos e da construção de uma plataforma virtual. Disponível em: <https://www.editoramale.com.br/product-page/cat%C3%A1logo-intelectuais-negras-vis%C3%ADveis>

compromisso que esta pesquisa tem em conferir visibilidade às histórias e narrativas que nós, mulheres negras e herdeiras de um patrimônio ancestral, carregamos.

Com base nisso, evidenciamos a voz de uma mulher/intelectual/ativista negra que, apesar dos muitos desafios experienciados durante sua trajetória de vida, desde a infância, buscou romper com os comportamentos de uma sociedade classista, patriarcal e racista enviesada por um ideal eurocêntrico-colonizador. Assim, Conceição Evaristo nos traz a urgência “pelo direito de ser e de existir” associadas à importância de evidenciar que mulheres negras historicamente produzem insurgências contra o modelo padrão dominante e, a partir disso, possibilitando narrativas outras e conhecimentos outros de vozes que outrora foram esquecidas e silenciadas, como provoca Djamila Ribeiro⁹⁴.

Nascida e criada no Pindura Saia, comunidade localizada na capital de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, a infância e adolescência de Conceição Evaristo foi marcada pela pobreza, falta de oportunidades e restrições, isto é, por uma realidade social estruturada por várias opressões e desigualdades historicamente construídas, desenvolvidas e cultivadas na sociedade brasileira. Como pode ser percebida em suas próprias palavras:

No final da década de 60, quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora. Como Carolina Maria de Jesus, nas ruas da cidade de São Paulo, nós conhecíamos nas de Belo Horizonte, não só o cheiro e o sabor do lixo, mas ainda, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam nos ofertar. Carentes de coisas básicas para o dia a dia, os excedentes de uns, quase sempre construídos sobre a miséria de outros, voltavam humilhantemente para as nossas mãos. Restos⁹⁵.

Contudo, apesar das dificuldades, desde a sua infância, Conceição Evaristo gostava de aprender novas palavras. E foi através de sua mãe, sempre cuidadosa e desejosa de que seus filhos pudessem sair da limitação do espaço físico e da pobreza em que viviam, estimulava por meio do mundo da leitura outros universos que pudessem lhes proporcionar outras memórias. A autora recorda que apesar da ausência de bens materiais em sua casa e de sua família ser em grande parte semianalfabeta, a mesma era habitada por palavras. “Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia”⁹⁶. O que evidencia sua aproximação em escrever-vivências, ou seja, memórias e lembranças que mesmo esfiapadas, permaneceram.

⁹⁴ RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

⁹⁵ Depoimento de Conceição Evaristo no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, maio de 2009.

⁹⁶ Depoimento de Conceição Evaristo no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, maio de 2009.

Já na idade adulta, aos seus 27 anos, Conceição Evaristo se mudou para o Rio de Janeiro, onde cursou a graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e passou a ter uma expressiva participação em atividades e eventos de militância. A partir de então, conciliou os trabalhos docentes, a escrita de literatura e a produção de estudos teóricos, concluiu o Mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e o doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Assim, sua trajetória revela que a intelectual construiu uma escrita única e marcante à luz da compreensão da academia como um lugar de disputas de poder⁹⁷.

Ao analisar os trabalhos que versam sobre a trajetória de Conceição Evaristo como o de Bárbara Machado (2014); Maria Nazaré Fonseca (2020); Celiomar Ramos & Rosineia Ferreira (2020); uma questão central é apontada: o “tornar-se negro”, ou como a intelectual diz “sempre soube que era negra”, demonstrando que sua militância acadêmica e política se associa, também, a perspectivas diversas, demonstrando que uma das maneiras de se emancipar é possuir um discurso, uma escrita de si mesmo. Entretanto, é válido dizer que durante a história da nossa sociedade o discurso sobre a(o) negra(o) tem sido enunciado pela classe e pela ideologia brancas que se confluem à violência e ao silenciamento que mulheres negras enfrentam em diversos espaços e situações cotidianas⁹⁸.

Apesar disso, construir um discurso e uma narrativa sobre si mesmo, ressaltando a importância da compreensão de sua negritude, como Conceição Evaristo faz em suas obras, entrevistas e depoimentos é mais do que “falar de si mesmo é, portanto, mais um ato de resistência daqueles que, durante séculos, foram subalternizados e tiveram sua liberdade e integridade interditas pelo sistema escravocrata, que persiste, mesmo pós-abolição”⁹⁹. Em uma sociedade como a nossa que prevalece o comportamento padrão dominante, isto é branco, patriarcal e classista, fazendo com que a experiência de ser negra(o) seja omitida e até mesmo corrompida, provocando uma negação da negritude em várias instâncias sociais.

Assim, o pensamento e a trajetória de Conceição Evaristo são de suma relevância para a construção de uma epistemologia outra, na medida em que permite às mulheres negras serem donas da própria escrita. Embora as escrevivências perpassem pela obra poética e ficcional da

⁹⁷ MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014, p. 254.

⁹⁸ FERREIRA, Rosineia da Silva; RAMOS, Celiomar Porfírio. **Reflexões sobre as escrevivências de Conceição Evaristo** – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. [recurso eletrônico].

⁹⁹ CARDOSO, Loyde. Um Ponto de Vista Situado para o Vazio em Ponciá Vicêncio. IN: **Reflexões sobre as escrevivências de Conceição Evaristo** [recurso eletrônico] / [org.] Rosineia da Silva Ferreira, Celiomar Porfírio Ramos. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020, p. 9.

escritora, das quais remontam as lembranças da vida experienciadas junto à sua família e nas histórias ouvidas de sua mãe e de outras mulheres que faziam parte de seu cotidiano, “ao mergulhar no universo dessas vivências e experiências, revelou as histórias de vidas marcadas pela exclusão e pela invisibilidade dessas mulheres”, segundo Maria Fonseca¹⁰⁰.

Para além disso, as escrevivências de Conceição Evaristo – mãe, professora, intelectual e escritora – possibilitaram para que o cotidiano vivenciado por mulheres negras paulatinamente fosse transformado em uma experiência no qual os sentidos dados por ela se caracterizem em uma busca para o exercício da autonomia, assumidos, sobretudo, por subjetividades negras, tornando-se uma potência significativa capaz de balançar os alicerces de uma ordem hegemônica já instituída. É a voz e escrita insurgentes de uma mulher negra que se enuncia como eu, ou melhor, como nós.

1.1.4 Conhecimento subjugado e o desejo de aprender com feministas negras

Preciso dizer que quando iniciei a escrita desta dissertação, refleti muito a respeito da minha escolha por uma escrita não erudita, ou melhor dizendo, por não seguir à risca aquilo que o treinamento acadêmico me estimulou – não focalizar no pessoal ou na minha vivência. Contudo, conforme meu engajamento com o pensamento e prática feminista negra avançava, eu me perguntava sobre esse “tom de voz” acadêmico que soa mais neutro.

Então com o ensejo de escrever uma dissertação que pudesse reforçar a interrelação entre raça e gênero, fui percebendo a importância de manter uma voz na minha maneira de escrever e que esta pudesse me fortalecer para falar de assuntos que nós mulheres/negras/feministas, mantínhamos em silêncio.

Embora o conhecimento e a intelectualidade de mulheres negras sejam historicamente subjugados e sub representados e, que por muitas vezes permanecem desconhecidos da maior parte das pessoas, o desejo de aprender com feministas negras me fez praticar uma ciência que parte do nosso reconhecimento enquanto agentes de conhecimento no discurso científico, em que tradicionalmente, ocupamos lugar de objeto.

Cabe enfatizar que essas reflexões partem de um lugar situado, de uma jovem mulher negra pesquisadora/feminista/professora dentro das Ciências Humanas, buscando aprender com

¹⁰⁰ FONSECA, M. N. S. Escrevivência: sentidos em construção. IN: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 61.

outras intelectuais/pesquisadoras/professoras negras, já que, são inúmeras as experiências que nos moldam e que nos tornam mulheres negras. Ademais, ser mulher negra é uma construção complexa que acaba por atravessar nossos corpos, mas, também, uma ação política que nos move e impulsiona, já que, como grupo, somos sujeitas subjetivas e nossas particularidades nos demarca como um grupo não homogêneo, contudo possui convergências.

Desse modo, aprender com mulheres/pesquisadoras/professoras/negras como Zélia Amador de Deus, Djamila Ribeiro, bell hooks e tantas outras contribui não só para um reconhecimento de intelectuais negras no discurso científico, mas no diálogo com a sala de aula e um ensino e aprendizagem a partir do feminismo negro e à busca de práticas emancipatórias. Com base no pensamento feminista negro, delinearemos um panorama de como todas nós, mulheres/pesquisadoras/professoras/negras podemos aprender com este pensamento e contribuir para o ensino e aprendizagem de alunas e alunos numa perspectiva antirracista.

Conhecer as possibilidades para a construção de um ensino e aprendizagem baseados em outras perspectivas de conhecimento abre espaço para outras formas de planejar. Assim, o pensamento feminista negro coloca no centro da produção do conhecimento as experiências, a oralidade e afetividade como fundantes para sua estruturação. As subjetividades são o foco desse conhecimento que constrói uma forma outra de conceber as vivências e aprendizado, colocando mulheres negras como capazes de portar e produzir conhecimento, encarando-as como produtoras, a partir de nossa vida cotidiana e das relações que estabelecemos.

Para isso, utilizaremos como embasamento o livro de Djamila Ribeiro “Quem tem medo do feminismo negro?”¹⁰¹ em que a autora apresenta uma pergunta incômoda para um livro que, embora não discuta ensino, educação e tampouco ensino de História, implica todas essas formas de conhecer na defesa por um feminismo negro que toma as bases históricas de constituição da sociedade brasileira para problematizar nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo como pessoas pertencentes a um corpo que tem gênero, raça e classe.

bell hooks em “O feminismo negro é para todo mundo: políticas arrebatadoras”¹⁰², a autora se preocupa em considerar que o pensamento feminista é para todo mundo, independente de raça, gênero ou idade. E, sem sombra de dúvidas, faz pensar também sobre nossas práticas educativas e a importância de torná-las focos de resistências. Outra contribuição é “Ensinando

¹⁰¹RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 148 p.

¹⁰² hooks, bell. **O feminismo negro é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

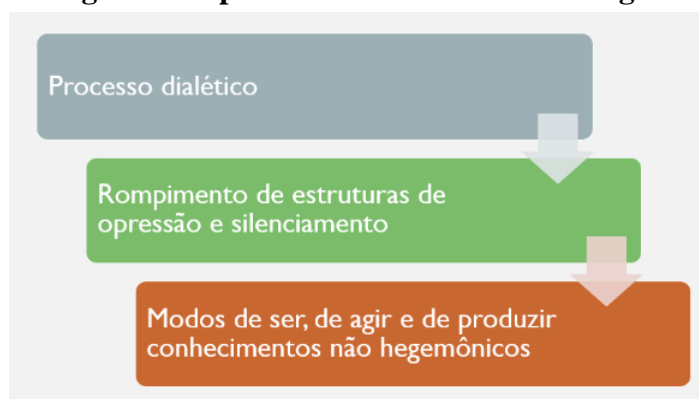
a transgredir: a educação como prática da liberdade”¹⁰³ onde hooks nos ensina a pensar novas formas de construir a docência e suas práticas, para não deixarmos para trás a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes.

Por fim, a obra da professora Zélia Amador de Deus “Caminhos trilhados na luta antirracista”¹⁰⁴, cujo caráter autobiográfico e etnográfico, Zélia desvela narrativas consistentes sobre temas que atravessam nosso cotidiano, levando em conta a educação como amparo legal para o estabelecimento de práticas escolares capazes de ‘corrigir’ violências referentes às histórias de negras(os) no Brasil, denunciando as máscaras que o racismo lança mão para manter as hierarquias que continuam vigentes.

Cabe enfatizar que trazer a perspectiva de intelectuais feministas negras para o primeiro plano significa desafiar frontalmente as perspectivas eurocentradas, que foram fortes o suficiente para impor uma hegemonia epistemológica que relegou às mulheres negras um lugar de inferioridade biológica e civilizacional. Soraia Maria C. do Nascimento ressalta que “nesses termos, sua história não poderia ser considerada conhecimento”¹⁰⁵. Contudo, mesmo sendo subjugadas e sub representadas em diversos espaços, mulheres negras seguem sua caminhada por sobrevivência física, social e intelectual produzindo histórias.

A seguir apresentamos três passos para que professoras(es) da educação básica possam aprender com feministas negras e, através disso, alicerçar bases para constituição de práticas pedagógicas, sociais e até mesmo políticas que contribuam para o fortalecimento de identidades alunas(os) negros(os) a partir de uma ótica feminista e antirracista.

Figura 1 - Aprendendo com feministas negras



¹⁰³ hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

¹⁰⁴ AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

¹⁰⁵ NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. **Pedagogia Feminista Negra e Decolonial para um Ensino de História Engajado na Educação Básica**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

Fonte: Nascimento, 2024.

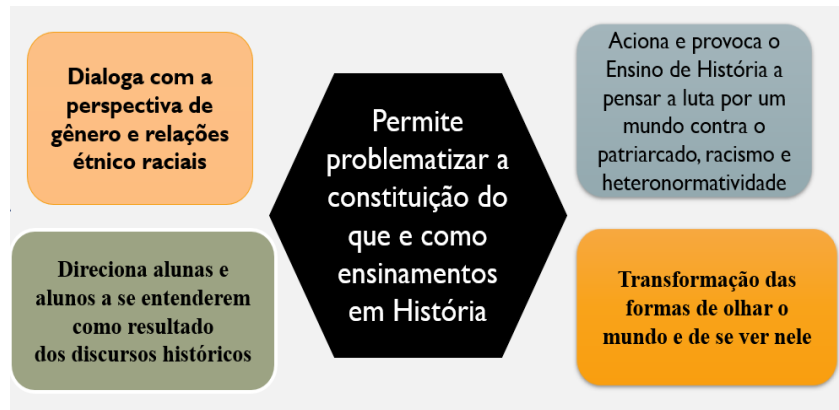
Como podemos aprender e ensinar a partir do feminismo negro. “Quem tem medo do feminismo negro?” nos ensina que o primeiro passo é: precisamos dar protagonismo às histórias de alunas(os) negras(os), sejam elas(es) autodeclaradas(os) ou não, e isso só é possível quando paramos para ouvir e dialogar(orientar) em sala de aula. Às vezes, por estarmos em posição de privilégio enquanto professoras(es), não enxergamos claramente a importância de trazer para nossas aulas debates sobre identidades, desigualdades, imposições, silenciamentos e outros temas que possam gerar novos comportamentos em nossas(os) alunas(os). Dialogar tensiona a naturalidade hegemônica e possibilita que outras histórias sejam colocadas em evidência.

“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, nos ensina que o segundo passo é: importante que professoras(es) valorizem a trajetória de alunas(os) negras(os) relacionadas ao contexto de vida, dos desafios vivenciados, esperanças e decepções que estas(es) alunas(os) se deparam durante seu percurso formativo. Com isso, oportunizar que histórias que foram duramente negligenciadas pela historiografia tradicional e eurocentrada sejam evidenciadas de forma positiva. Já que as questões raciais e de gênero se fundamentam em relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que estão envolvidas nas relações de poder, de privilégios, hierarquias e desigualdades mantidas por discursos biológicos, universais e essencialistas que contribuem para a fragmentação de identidades.

“Caminhos trilhados na luta antirracista”, nos ensina que o terceiro passo é: preciso que nos questionemos qual material didático e bibliográfico utilizamos em nossas aulas? Quantas(os) autoras(os) negras(os) nós estamos lendo? Quantas(os) estão nas referências bibliográficas dos planos de aula que montamos? Que estratégias utilizamos para despertar nas(os) nossas(os) interesse pela equidade racial e de gênero? Que história estamos ensinando? Nossas escolhas pedagógicas impactam diretamente no modo como nossas(os) alunas(os) negras(os) se enxergam. É preciso mudar o olhar que invisibiliza e silencia a população negra.

Não é tarefa simples aplicar em nossas aulas práticas que busquem descolonizar nossos pensamentos e atitudes enquanto professoras(es) e de alunas(os) da educação básica, uma vez que carregamos conosco bagagens e experiências que nos marcam profundamente enquanto pessoas negras. Contudo, é preciso impulsionar práticas libertadoras que possibilitem às alunas(os) negras(os), um ambiente de aprendizado diverso, antirracista e equânime. Abaixo, apresentamos algumas contribuições do conhecimento feminino negro nas aulas de História.

Figura 2 - Conhecimento feminista negro (descolonizando pensamentos e atitudes)



Fonte: Nascimento, 2024.

Tal abordagem traz à tona sujeitas e sujeitos que se encontram na base da pirâmide social, podendo ampliar o conhecimento da sociedade sobre si mesma de forma ampla, diversa e não excludente como a narrativa hegemônica. Esses conhecimentos são de fundamental importância para construir junto às alunas(os) negras(os) uma valorização da sua própria história. História esta que traga representatividade e que valorize outros conhecimentos.

Concordamos com bell hooks quando a intelectual afirma que o caminho para a emancipação aciona um novo panorama de que qualquer pessoa pode aprender a partir de um processo de ensino e aprendizagem que respeita corpos e sujeitos, integridades e particularidades. Pois, a educação só pode ser emancipatória/libertária quando todas e todos se apropriam do conhecimento e, assim, constroem o aprendizado como algo que pode ser compartilhado e semeado, semelhante a uma plantação.

CAPÍTULO 2

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA: DA TEORIA À PRÁTICA

De acordo com a Constituição Federal de 1988¹⁰⁶, atualmente em vigor, a educação formal no Brasil se configura como um direito social que deve ser garantido pelo Estado e pela família, além de ser promovida e incentivada em parceria com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua aptidão para o trabalho. Logo, a educação como um direito fundamental deve perpassar o desenvolvimento humano por meio do ensino e da aprendizagem, constituindo-se um processo único de aprendizagem associado às formações escolar, familiar e social.

A educação, caracteriza-se também, como afirma Demerval Saviani uma “condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”¹⁰⁷. Contudo, percebe-se que atualmente persiste um conflito quanto à responsabilidade da educação brasileira, já que a política educacional tem sido, cada vez mais, fragmentada fazendo com que haja uma inversão no princípio constitucional que qualifica a educação direito de todos e dever do Estado.

Nesse sentido, inúmeros têm sido os desafios na contemporaneidade quanto à construção de um currículo que seja capaz de apresentar propostas que venham favorecer um ensino e aprendizagem de qualidade nas escolas brasileiras. Cabe destacar que não são satisfatórias concepções que entendem por qualidade no ensino, como infere Antonio Moreira, “bons resultados em exames nacionais; o domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente ou novos procedimentos pedagógicos”¹⁰⁸, uma vez que tal concepção pode estar separada do debate sobre os objetivos educação, do comprometimento com a justiça social e do interesse dos sujeitos participantes desse processo.

Cabe ainda ressaltar que apesar de se sugerirem caminhos para a melhoria da educação básica no Brasil a fim de que sejam superados os desafios históricos, por meio de ações, políticas públicas entre outros, ainda existem muitas tensões envolvidas na busca por essa melhoria. Diversas autoras na área da Educação como Wilma de Nazaré Baía Coelho e

¹⁰⁶ BRASIL. [Constituição Federal de 1988, Art. 205]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

¹⁰⁷ SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013, p. 745.

¹⁰⁸ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura. *Salto para o Futuro*. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação Ano XIX – No 1 – abril/2009, p.4.

Rosângela Maria de Nazaré Silva¹⁰⁹; Elma Ferreira Pinheiro¹¹⁰, defendem que um currículo capaz de elaborar propostas que favoreçam um ensino e aprendizagem de qualidade nas escolas brasileiras devem incluir capacitar alunas e alunos a se movimentarem bem em seu ambiente cotidiano, assim como ir além desse ambiente e se envolverem na luta por mudanças individuais e coletivas que perpassam por desafios estruturais, financeiros, sociais, culturais e pedagógicos.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, um currículo considerado emancipador se relaciona aos conhecimentos e habilidades que permitem o bom desempenho no mundo imediato e propiciam ir além desse mesmo mundo. Do mesmo modo, uma educação de qualidade precisa favorecer às alunas e alunos o acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade, centrando-se na cultura, de modo a responder à pluralidade que marca as sociedades atuais, colocando em xeque as relações de poder que consolidam situações de opressão para diferentes indivíduos e grupos em decorrência de classe social, raça, gênero, geração e afins.

Entretanto, quando observamos as legislações para a inserção da população negra no sistema educacional formal brasileiro, a situação é ainda mais complexa. Tais legislações surgem como resultado de um longo e contínuo processo de luta por igualdade de direitos no campo da educação, a escola, ainda nos dias de hoje, é um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. Para além disso, se relaciona com um modelo educacional que por muito tempo se baseou em um modelamento de sujeitos, desumanizando-os e desconsiderando aspectos culturais, sociais e religiosos.

Izabel da Silva¹¹¹ aponta que dentro desses aspectos, percebe-se ainda inúmeras desigualdades e discriminações que afetam a população negra dentro do campo educacional, sendo o reflexo da construção de uma estrutura social baseada na colonização e na divisão racial dentro das relações sociais, marcando-os por diferentes formas de exclusão, à exemplo: as condições sociais precárias que assolaram esta população por séculos, um dos fatores que acabou impedindo-os de acessar à educação, mesmo quando considerada um Direito de todos.

Tais percepções quanto à população negra se desdobram nas hierarquias sociais que são justificadas e racionalizadas de diferentes modos, sobretudo àqueles que associam cor da pele, classe e status social (sexo, origem familiar, educação formal e condições de moradia). Para

¹⁰⁹ COELHO, W. N. B; SILVA, R.M.N.B. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias** v. 14, n. 31, 121-146, maio/ago. 2013.

¹¹⁰ PINHEIRO, Elma F.P. **O currículo escolar na construção do conhecimento**. Universidade de Minas Gerais. Faculdade de Educação – Curso de Especialização em Gestão Escolar. 2015.

¹¹¹ SILVA, Izabel da. Políticas públicas em educação para negros: a implementação da lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 162 p. 2009.

Antonio Guimarães, tais questões se fundaram pela “dicotomia racial branco versus preto que alicerçou a ordem escravocrata por três séculos e que, na atualidade, resiste à urbanização, à industrialização, às mudanças de sistema e regimes políticos”¹¹².

Fernanda Lopes alerta que apesar das mudanças e das resistências ocorridas ao longo do último século, os espaços sociais no Brasil ainda são demarcados com base na cor da pele, resgatando uma natureza sócio-histórica do conceito de raça, capturando seu potencial de identificar diferentes sentidos e significados no acesso ao poder, no acesso ao repertório de direitos efetivamente disponíveis e ao conjunto de recursos socialmente desejáveis. Por outro lado, “o racismo enquanto fenômeno ideológico revitaliza e mantém sua dinâmica com a evolução da sociedade, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos dominantes”¹¹³.

Aspecto facilmente verificado quando trazemos essa discussão para o campo da educação formal brasileira, a partir dos indicadores oficiais¹¹⁴ referentes a homens e mulheres no país, os quais indicam que cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o ensino médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola. Quando questionados sobre o motivo de terem abandonado os estudos, os jovens apontaram, além de outros fatores, a necessidade de trabalhar para sua própria sobrevivência ou de sua família, tanto os homens quanto as mulheres.

A estatística evidencia também um dos problemas de origem histórica que trata da desigualdade de gênero e raça na educação brasileira, pois ainda que haja uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho, maior acesso à informação, crescente escolarização tanto em âmbito da educação básica quanto universitária, as mulheres continuam sendo as que mais encaram maiores dificuldades para terminar os estudos, como por exemplo: dedicam mais tempo às tarefas domésticas, à maternidade e ainda tem de enfrentar a posição esmagadora dos homens nos cargos de chefia em relação às mulheres. O IBGE-2022 apontou ainda que quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, de cor branca, eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda, o percentual era de 7,4%.

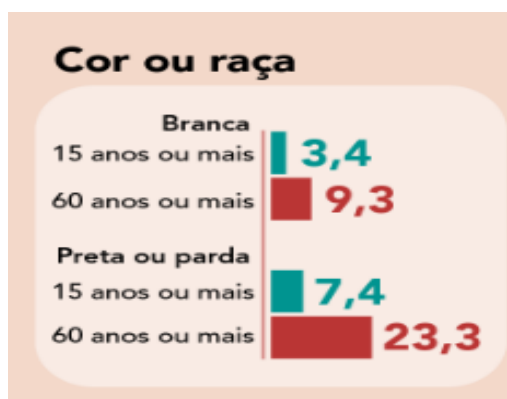
Como observado na imagem abaixo.

¹¹² GUIMARÃES, Antônio S. A. Raça, racismo e grupos de cor no Brasil. **Estud. Afro-Asiát.** 1995, p. 48.

¹¹³ LOPES, Fernanda. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(5):1595-1601, set-out, 2005, p. 1595.

¹¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE EDUCA**, 2022.

Figura 3 - Taxa de analfabetismo por cor ou raça no Brasil



Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional por de Domicílios Contínua 2022.

O vasto estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022, revela o aspecto promissor das iniciativas e políticas públicas na atualidade, as quais têm buscado diminuir os índices de desigualdades educacionais, por outro lado, passam a ser questionadas quando são comparadas aos perfis de escolaridade entre brancos e negros, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas do Brasil. Segundo Fernanda Lopes “o sistema educacional pode se constituir em poderoso agente de inclusão social e de promoção da igualdade, porém a negligência do ensino diante das iniquidades geradas por séculos de escravidão potencializa a manutenção e ampliação das disparidades”¹¹⁵. Os dados do IBGE-2022 já demonstram que brancos têm rendimento cerca de 40% maior do que negros.

Embora a educação no Brasil esteja imersa em problemas e conflitos, encontrando-se extremamente insatisfatória, a mesma não deve se limitar à instrução ou à transmissão de conhecimento, ao contrário disso, deve compreender o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências dos indivíduos. Saviani aponta que “não cabe, pois, postularem-se autonomias artificiais, enunciando discursos que não correspondem à realidade efetiva”¹¹⁶, ou seja, é preciso que o direito à educação seja de fato assegurado. Já que a educação formal resulta da crença no poder da educação como fator de anulação das desigualdades sociais e de formação dos cidadãos críticos e autônomos.

Pensando nisso, as seções seguintes apresentam as sociabilidades na chamada Amazônia paraense, faz uma abordagem sobre o cenário da educação básica em São Miguel do Guamá e o *locus* da pesquisa, apresentando o perfil dos estudantes e das escolas públicas e, por fim, analisa os documentos oficiais como o Plano Municipal de Educação (PME), o Documento

¹¹⁵ LOPES, Fernanda. Op. Cit., 2005, p. 1597.

¹¹⁶ SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013, p. 757.

Pedagógico Curricular Prescritivo (DPC) do Componente Curricular de História disponibilizados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que versam sobre a educação, buscando perceber se esses documentos apresentam perspectivas quanto à uma educação voltada para as questões étnico-raciais e de gênero e sua relação com a realidade prática.

2.1 SOCIABILIDADES NEGRAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

De acordo com Vicente Salles¹¹⁷, arrancadas do seu lugar de origem e deslocada para várias partes do mundo sobretudo para as Américas e, nesse trabalho destacamos o Brasil, as populações negras africanas foram forçadas a deixarem suas culturas, crenças e histórias para trás para serem submetidas a um regime de escravização que, no Brasil, durou cerca de 300 anos. É sabido que, através do tráfico negreiro¹¹⁸, mercadores comercializavam esses africanos em condição de escravidão com grandes proprietários de terra, fazendeiros, mineradores e comerciantes que tinham o interesse de ampliar a mão de obra escrava em suas propriedades, prática que foi garantida e oficializada pelo Estado durante o período Colonial e Imperial, sendo interrompida somente com a homologação e assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888¹¹⁹.

Na Amazônia brasileira, a chegada dos primeiros cativos africanos é datada do início do século XVII, primeiramente por ingleses e depois por portugueses que desejavam realizar um empreendimento agrário considerável na região, como o plantio de cana e, em consequência, a produção de açúcar. Cabe destacar que, nesse momento, a Amazônia era compreendida entre os estados do Pará e Maranhão e, abrangia, também, áreas de fronteira. Segundo Salles¹²⁰, a inserção efetiva da população negra na Amazônia paraense - parte Norte-Nordeste da região, ocorreu em 1616, com a fundação da cidade de Belém, a Capitania do Grão-Pará.

¹¹⁷ SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura; Belém: Secretaria de Estado da Cultura; Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, 2005.

¹¹⁸ A escravidão africana no Brasil se estabeleceu na década de 1560, por meio do tráfico negreiro. Aqui, os escravizados africanos encontraram uma rotina de violência, violação de direitos humanos e atrocidades. Ver: MORAES, Wallace de. Legado da Lei Áurea: o racismo institucional e a negação do negro enquanto sujeito histórico. **Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais**. v. 3, n. 4, maio/2023.

¹¹⁹ Embora bastante propagada que formalmente a escravização de negros havia acabado a partir da homologação da Lei Áurea no Brasil em 13 de maio de 1888, passando a ser vista como uma data festiva, tal qual como vivíamos em uma democracia racial e que a escravidão havia sido branda e cortês. O que se percebe, é que, ao contrário disso, a referida lei acabou por revelar o racismo institucional e a negação do negro enquanto sujeito histórico, uma vez que “os atos que precederam a instituição da Lei Áurea, foram difundidos em todo o país e nos negaram a independência, mesmo após a abolição, colocando-nos como meros vendedores de força de trabalho, nos piores empregos [...] Na prática, o 13 de maio jogou os negros a toda sorte num mundo branco, racista, preconceituoso e hostil”. Ver: MORAES, Wallace de. Legado da Lei Áurea: o racismo institucional e a negação do negro enquanto sujeito histórico. **Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais**. v. 3, n. 4, maio/2023, pp. 14-15.

¹²⁰ Ibidem, 2005.

Dentre os municípios que fazem parte do atual estado do Pará, encontra-se São Miguel do Guamá, localizado na mesorregião do Nordeste paraense. Os diversos escritos que narram o percurso histórico de São Miguel afirmam que a ocupação das terras ao longo do médio Rio Guamá data do século XVII “quando os colonizadores portugueses incursionaram navegações ao longo do referido rio, com o intuito de ampliação dos domínios portugueses na Amazônia e exploração de riquezas existentes às margens do Guamá”¹²¹, como infere Diniz. O município se estende por 1 110, 175 km² e faz fronteira com Santa Maria do Pará ao Norte, São Domingos do Capim e Irituia ao Sul, Castanhal e Inhangapí a Oeste.

Observamos que a história do município remonta ao período das políticas de ocupação da Amazônia traçadas no período colonial, cujo objetivo era garantir o domínio territorial assegurando a posse de uma área estratégica, já que São Miguel se desenvolveu atrelada à dinâmica dos rios como a maioria das cidades na Amazônia, demonstrando, ainda, que os interesses econômicos sempre tiveram uma influência significativa na dinâmica dessas cidades.

Nesse sentido, Diniz aponta que a ocupação efetiva das terras até então chamadas de vila se deu por meio de doação de Sesmaria em 1º de junho de 1743, concedida a doação de terras pela Coroa Portuguesa a Agostinho Domingues de Siqueira, que instalou um sítio nessas paragens, fazendo com que as sucessivas doações de sesmarias ao longo do Rio Guamá tivessem como justificativa as concessões, as construções de engenhos e o cultivo do solo, sendo essa atividade desempenhada sobretudo por indígenas escravizados.

Assim, “as fazendas e engenhos que se localizavam às margens do Rio Guamá, acabaram compondo um conjunto de importantes centros econômicos da Amazônia devido a produção de gêneros exportáveis como arroz, fumo, cacau e cana de açúcar”¹²². Portanto, os processos históricos, sociais e, principalmente, econômicos explicam a ocupação das ricas terras conhecidas hoje como o município de São Miguel do Guamá.

Em um primeiro momento, a história e geografia dessas terras podem ser compreendidas através dos cursos dos rios, de onde derivam seu desenvolvimento, traços sociais e culturais. Segundo Úrsula Rodrigues da Silva¹²³, as interrelações e conhecimentos gerados e

¹²¹ DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Territorialidade e uso comum entre os quilombolas de Santa Rita da Barreira em contradição com “políticas de etnodesenvolvimento”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011, p. 41.

¹²² Idem, p. 43.

¹²³ SILVA, Ursula Rodrigues da. **Cidades e rios na Amazônia: memória e representação social na cidade de São Miguel do Guamá-PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2022. 189f.

compartilhados no cotidiano dos indivíduos, fazem que por meio de suas percepções, interpretações e vivências novos delineamentos sejam criados, mediante ao diálogo entre os sujeitos sociais que refletem as múltiplas dimensões da realidade.

Maria Albenize Farias Malcher diz ainda que “até a década de 1960, o rio Guamá era o único meio de ligação entre São Miguel do Guamá, as vilas, povoados e outros municípios do estado do Pará. Isso mudou com a construção das rodovias federais BR 010 (Belém-Brasília) e BR 316 (Pará-Maranhão)”¹²⁴, que visava integrar a região amazônica aos demais territórios do país. Com isso, o acesso ao município passou a ser feito por via terrestre, favorecendo o aumento populacional e a migração de nordestinos que buscavam melhores condições de vida.

Quanto à sua população, foi construído um imaginário social de que São Miguel do Guamá¹²⁵ era habitado somente por indígenas, imaginário que abrangia as demais cidades e municípios da Amazônia, isto é, negando a presença negra na construção dessa sociedade. Segundo Conrado e Rebelo, a história da Amazônia, assim como do estado do Pará foi marcada pelo mito indígena que se pautou em um conjunto de características construídas culturalmente “a partir de traços como cabelos lisos, castanhos escuros ou pretos, altura mediana e tom da pele negra, estas características reforçam o predomínio da imagem indígena local”¹²⁶, que serviram também para condicionar a forma como a população negra foi abordada nas análises acadêmicas, tendo ainda sua identidade relegada na contemporaneidade.

Entretanto, pesquisadoras e pesquisadores como Anaíza Vergolino e Silva¹²⁷, Edna Castro¹²⁸, José Maria Bezerra Neto¹²⁹, corroboram que a história da Amazônia é, também, marcada pela presença de homens e mulheres negros e negras desde o século XVII com a inserção de povos africanos, a partir da mão de obra escravizada na região. O mito, portanto, serviu para forjar a ideia de que não houve influência negra na Amazônia.

¹²⁴ MALCHER, Maria Albenize Farias. **O olhar geográfico: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza. 2017.

¹²⁵ Termo de origem indígena Tupiniquim, que significa “rio que chove”. Ver: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Documento Curricular de São Miguel do Guamá-Anos Iniciais e Fundamental.** Secretaria Municipal de Educação (SEMED). 2020, p. 13.

¹²⁶ CONRADO, M.P; REBELO, M. de N. O. Mulheres Negras Amazônicas: ação, organização e protagonismo nas práticas políticas. In: RIBEIRO, M. (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012. p. 220.

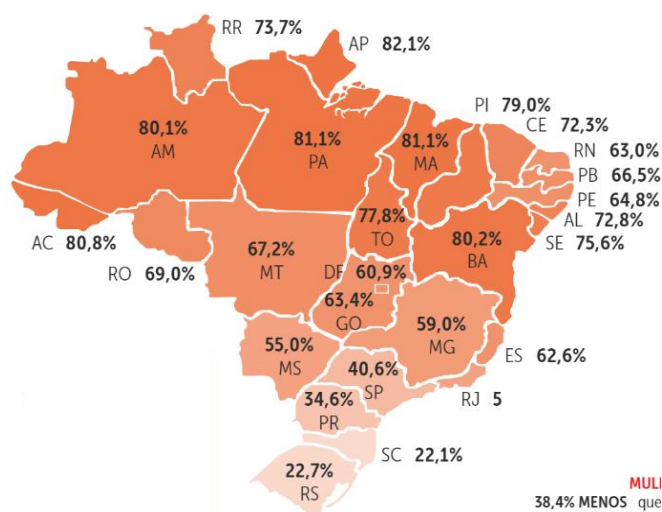
¹²⁷ SILVA, Anaíza Vergolino e. Religiões africanas no Pará: uma tentativa de reconstrução histórica. **Amazônia, IPAR**, ano 2(2), jul. 2000.

¹²⁸ CASTRO, E. Urbanização, pluralidades e singularidades das cidades amazônicas. In: CASTRO, E. (Org.). **Cidades na floresta.** São Paulo: Annablume, 2008.

¹²⁹ BEZERRA NETO, J. M. **Escravidão Negra no Grão-Pará (Séculos XVII-XIX).** 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

Dados do segundo trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, revelam que no estado do Pará 81,1% da população se dizia ser negra (preta ou parda). Desse modo, a pesquisa nos dias atuais lança luz a uma antiga concepção equivocada de que na Amazônia não havia uma população negra considerável, já que o percentual dessa população, como evidenciam os dados, é grande também em outros estados da região como no Amapá, Maranhão e Amazonas. Observe a imagem.

Figura 4 - Proporção de negros por Unidade da Federação



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). IBGE. 2023.

É preciso ressaltar que a compreensão das relações étnico-raciais no estado do Pará, sobretudo em São Miguel do Guamá, só é possível a partir de um olhar crítico a respeito da construção do imaginário social sobre os povos racializados. Em um breve levantamento que realizei a partir dos estudos¹³⁰ que analisam os remanescentes quilombolas¹³¹ e os povos de terreiro¹³² que vivem no referido município, percebi muito daquilo que a historiografia

¹³⁰ Mapeamos através do site Google Acadêmico, cinco dissertações de mestrado que versavam sobre a população quilombola em São Miguel do Guamá e somente uma dissertação que versava a respeito dos povos de terreiro.

¹³¹ Cf. Martha Abreu e Hebe Matos, os remanescentes quilombolas “são grupos que reivindicam reparações materiais e simbólicas em nome de um ‘dever de memória’ da sociedade brasileira em relação à escravidão e ilegalidade do tráfico negreiro”. Esses grupos se inserem, “para além da luta por terras tradicionais, em um esforço moral para que determinados acontecimentos não sejam esquecidos. Para que sejam registrados, como patrimônios do grupo, na memória pública do país, através da construção de locais de memória ou da incorporação de tais memórias e tradições orais na história contada e divulgada nas escolas e universidades. Essas ações – incorporadas à ‘histórica opressão’ dos termos da lei - assumem um sentido de direito à reparação em função do esquecimento e guetificação a que foram submetidas suas histórias ao longo do século XX”. Ver: ABREU, M; MATOS, H. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo**, julho 2011, p. 6-7.

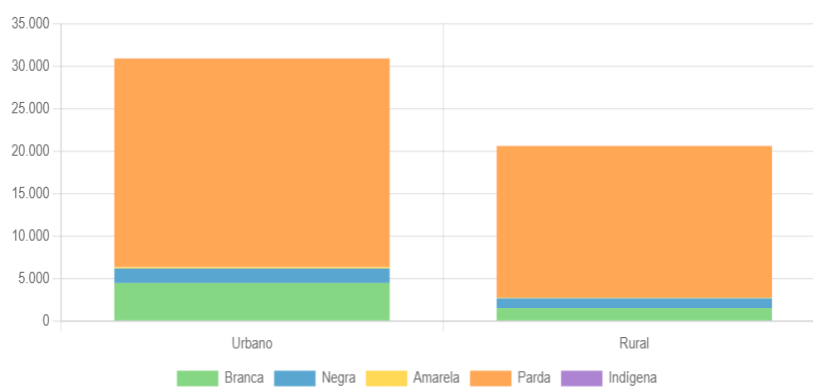
¹³² Os Povos de Terreiro, são hoje, herdeiros dos saberes que têm por base as religiões de Matriz Africana, numa ligação íntima com a terra e o território como espaço político do sagrado, da economia, da educação, da cultura e da vida. Esses povos resignificaram as vivências das terras africanas, ou seja, fazem de seus espaços pequenas células da diáspora Africana em terras brasileira. Ver: Silva, I. P. da, & Pereira, L. M. S. (2019). Povos de Terreiro, Direitos, Políticas Públicas e seus Reflexos nas Relações Sociais. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 11(28), 223–241.

brasileira já aponta: os valores sociais e culturais de matriz africana além de estigmatizados são negados pela supremacia branca, opressora e também pela escrita dessa história.

A partir dessa compreensão se percebe que tanto a formação de quilombos, quanto a presença de povos de terreiro em São Miguel do Guamá se alinham não só a uma perspectiva histórica e social de ocupação das margens do rio Guamá e seus afluentes, mas também, como uma forma de resistir à negação da identidade negra, presente em diversos espaços e territórios da Amazônia paraense. Reitero que no município de São Miguel do Guamá existem 5 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, a saber: Santa Rita de Barreiras, Nossa Senhora de Fátima do Crauateua, Santa Maria do Muraiteua, Canta Galo e Menino Jesus, além de outros que não foram demarcados pela Fundação.

Nesse sentido, notamos que existe no município um número significativo de pessoas negras presentes tanto em comunidades quilombolas, como demonstrado por meio da quantidade de comunidades quilombolas, quanto nos espaços urbanos que pode ser percebido a partir do perfil social de São Miguel do Guamá, que apresenta a identificação étnico-racial dos habitantes das áreas urbanas, considerando sua autodeclaração. Este perfil foi traçado pelo censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2023. Observe.

Figura 5 -Autodeclaração étnico-racial dos habitantes de São Miguel do Guamá, PA



Fonte: Censo Demográfico. IBGE-2023.

Com os dados dispostos acima, é possível constatar que em São Miguel do Guamá, assim como na maior parte das cidades da Amazônia, os habitantes tendem a se auto identificar como pessoas pardas. Isso acontece porque criou-se, através do mito da democracia racial, reforçando a ideia de deixar de ser preto e de ser indígena, nessa construção as pessoas pardas reportam pouca discriminação e nisso se aproximam dos brancos, ou seja, o entendimento de

que os pardos não sofrem discriminação racial tende a fazer com que a população do referido município se identifique como tal¹³³.

Observamos, assim, que a identidade negra é apagada sob a ideia de uma população parda que se esconde nos discursos de democracia racial, já que nesses discursos estão presentes também a negação da negritude. Isso ocorre porque, de acordo com Ana Célia Guedes e Mayany Salgado¹³⁴, a população negra tem dificuldade de ser ouvida numa sociedade em que a branquitude condiciona comportamentos, valores e padrões, fazendo com que posturas de não reconhecimento das diversas formas de opressões sofridas pela população negra não reconheçam o protagonismo e a representatividade para essa população, isto é, são estratégias de não reconhecimento do território e da territorialidade negra na Amazônia.

Evidenciamos, portanto, a complexidade da construção de uma identidade negra em grande parte da região amazônica, sobretudo em São Miguel do Guamá, visto que o território carrega consigo uma história marcada pela diáspora africana. Mais à frente, especificamente no capítulo 3, durante as entrevistas, há relatos de professoras que possuem o tom de pele mais clara ou parda e através de suas falas materializam que nunca sofreram discriminação ou racismo porque o fenótipo da pele branca desvencilha a questão da discriminação pela cor.

2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE VERSAM SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

De acordo com o Plano Municipal de Educação de São Miguel do Guamá (PME), a “educação do município dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e de uma rede privada que oferta Educação Básica, cujas vagas não têm sido suficientes para atender às demandas da população tanto na zona urbana quanto na zona rural”¹³⁵. Observamos, assim, que cada nível ou modalidade da educação básica possuem particularidades que precisam ser consideradas na proposição de ações e políticas públicas que efetivamente contribuam com a melhoria da oferta educacional do município, uma vez que os resultados esperados ainda não são os melhores quando comparados ao que se deseja para São Miguel do Guamá.

¹³³ DAFLON, V.T; CARVALHAES, F; FERES JÚNIOR, J. Sentindo na pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. **Dados rev. Ciênc. Sociais** 60 (2). Apr-Jun 2017.

¹³⁴ GUEDES, Ana Célia Barbosa; SALGADO, Mayany Soares. Mulheres Quilombolas: Protagonismo, Identidade, Território E Territorialidade Das Mulheres Negras Em São Miguel Do Guamá/Pará. **Dossiê: História das Mulheres, Gênero e Interseccionalidades. REHR** | Dourados, MS | v. 14 | n. 28 | p. 328-354 | jul./dez. 2020.

¹³⁵ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Plano Municipal de Educação do Município de São Miguel Do Guamá – 2015/2025**. Conselho Municipal De Educação. 2024, p. 33.

Quanto ao que se espera da educação básica, o Documento Curricular Municipal de São Miguel do Guamá (DCM) promete enxergá-la como um processo de humanização com desejo de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e munido da capacidade de colaborar para a construção da sociedade que se quer, isto é, uma prática sócio-histórica. O documento reforça a ideia de que a “escola deve assumir junto aos alunos a responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o diálogo, tolerância e respeito às diferenças, como ouvir e negociar em situações de conflito”¹³⁶.

Com intuito de demonstrar o cenário da educação básica de São Miguel do Guamá e de como se dá o acesso da população negra ao conhecimento escolar, já que as diferentes culturas devem, hoje, compor a centralidade dos desenhos curriculares, no protagonismo de ensinar sujeitas e sujeitos que dela fazem parte a lidar com o jogo das diferenças, tivemos de recorrer aos seguintes meios. Aos trabalhos recentes desenvolvidos no âmbito de variadas temáticas como ensino, religiosidade e geografia do município que lançam um olhar a respeito de seus habitantes, assim como a documentos normativos e sequência didática, possibilitando que compreendamos a forma pela qual a população negra é percebida no contexto educacional.

Desse modo, as subseções seguintes apresentam o perfil das escolas públicas e dos estudantes de São Miguel do Guamá a partir da análise tanto da bibliografia quanto dos documentos oficiais e da sequência didática, buscando perceber se existe comprometimento das escolas em relação às questões étnico-raciais e de gênero, importantes para a compreensão dos processos atuais da educação no que concerne à população negra.

2.2.1 O perfil das escolas públicas e dos estudantes de São Miguel do Guamá

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá, o município possui o quantitativo de 78 escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, sendo 19 delas na cidade e 59 no campo, as quais ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais. 2 escolas da Rede Estadual que ofertam somente o Ensino Médio e 4 escolas da Rede Privada, sendo que 2 delas ofertam somente a Educação Infantil e 2 ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio, totalizando 84 escolas.

Esta pesquisa se propôs a investigar as escolas que ofertam o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio tanto da cidade quanto do campo e os sujeitos, isto é, professoras

¹³⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Documento Curricular de São Miguel do Guamá-Anos Iniciais e Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2020, p. 16.

que se reconhecem como pessoas negras e que lecionam o componente curricular de História. Desse modo, realizamos um levantamento da quantidade total de escolas que ofertam os respectivos níveis de ensino no qual verificamos haver 17 escolas e da quantidade total de professores e professoras de História do município, constatamos existir 29 professores e professoras ao todo, sendo 20 homens e 9 mulheres, de acordo com o Documento que trata das lotações nas escolas do município no ano de 2023 (SEMED/SMG).

Cabe dizer que as 2 escolas que ofertam o Ensino Médio não participaram da pesquisa devido não haver no seu quadro docente entre 2020 a 2023 professoras mulheres que lecionam o componente curricular de História. Do mesmo modo, das escolas privadas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais uma ficou de fora devido não haver professoras no seu quadro de funcionários. Das escolas da Rede Municipal de Ensino há uma quantidade de 6 na cidade e 7 no campo. Contudo, apresentaremos somente o perfil das escolas em que as interlocutoras da pesquisa lecionam, são elas: EMEF. Padre Leandro Pinheiro; EMEF São Pedro; EMEF Licurgo Peixoto; EMEIF Jovita Aurora de Paiva Batista; EMEF João Simão Travessos e EMEF José Ferreira Farias.

Para isso, é necessário apresentar o documento normativo das escolas públicas como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual traz aspectos que são considerados como marco de referência de cada escola como: concepções de educação; metas; objetivos e missão dessas escolas. Assim, traçaremos um panorama a respeito de como cada escola que faz parte da pesquisa, oferece condições para que as instituições consigam se organizar, identificar os desafios a serem superados e colocar em prática as estratégias para alcançar suas metas e objetivos. De modo geral, as escolas investigadas apresentam o seguinte panorama.

Quadro 6 - Panorama do Marco de Referência das Instituições Escolares

	Concepções de Educação	Objetivos	Missão da Escola	Diretrizes Curriculares Nacionais
Marco de Referência	baseada na teoria construtivista, na Pedagogia Diferenciada e Pedagogia Libertadora, tendo influência dos teóricos: Piaget, Vygotsky, Philippe	proporcionar para a comunidade escolar uma educação digna e de qualidade, pautada nos princípios de: igualdade, solidariedade, divulgação da multiculturalidade, respeito a	auxiliar o educando para um desenvolvimento integral de suas habilidades e competências, assegurando-lhe uma formação indispensável ao convívio social e ao exercício de sua cidadania,	propõe uma organização curricular e reestruturação dos conteúdos curriculares que balizam os sistemas de ensino do Brasil. Os discursos presentes no documento são bem articulados quanto a

Perrenoud e Paulo Freire. Defendendo uma educação que se dá a partir da construção do conhecimento e interação do sujeito no meio em que vive.	liberdade e apreço tolerância, visando desenvolver um trabalho de interação e formação integral do ser humano.	fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho, estudos e posteriores e em todos os demais aspectos que viabilizem uma formação íntegra e global.	necessidade de prezar pela estreita relação entre aluno/escola/cidadania.
--	--	--	--

Fonte: Nascimento, 2023.

O panorama do marco de referência evidencia que as instituições de ensino em que as professoras lecionam apresentam nas suas concepções educacionais, objetivos e missões, o ensino e a aprendizagem como elemento que deve acontecer em um ambiente de afetividade, priorizando um ensino de qualidade em que cada aluna e aluno construa seu conhecimento, sendo valorizadas e respeitadas suas características, limitações e potencialidades.

Os marcos de referência se baseiam ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais, utilizando-se dos demais recursos e fontes que possam garantir a formação de cidadãos críticos, competentes, participativos, criativos durante a caminhada de descoberta e construção de conhecimentos. Nesse sentido, apresenta um modelo de aprendizagem que preza pelo dinamismo e interativismo em que as alunas e alunos são protagonistas e a professora e o professor são mediadores desse processo.

Logo, a escola é o espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos deve favorecer a inserção dos alunos no cotidiano das questões sociais marcantes em um universo cultural maior, propiciando o desenvolvimento de capacidades de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitá-los a usufruir das manifestações culturais nacionais e universais, sendo, portanto, a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais.

Contudo, quando investigamos a respeito das condições para a prática docente, as professoras e os professores, muitas vezes, não conseguem criar métodos próprios para organização de sua aprendizagem e o aperfeiçoamento constante de seu trabalho, devido à falta de estrutura e conhecimento para incorporar as inovações que ocorrem cada vez mais rapidamente, assim como as poucas possibilidades oferecidas pelas instituições de ensino de São Miguel do Guamá. Fazendo que as desigualdades neste espaço sejam ainda mais ampliadas, sobretudo, pelas constantes mudanças que a educação vem enfrentando nos últimos tempos.

No que tange à bibliografia que versa sobre a população negra, mapeamos o seguinte:

O trabalho “A interseccionalidade como chave analítica para a luta anticolonial das mulheres negras na Amazônia” de Maria S. Teixeira & Maria do Socorro Amoras¹³⁷; analisa as opressões sofridas por mulheres negras e quilombolas da Amazônia, perscrutando o reconhecimento dos seus protagonismos dando destaque às questões de gênero e étnico-raciais. Revelando meios para pensar a educação na Amazônia a partir dessas mulheres, visando a construção de projetos sociais, políticos e emancipatórios derivados da interseccionalidade como chave para o impedimento de reducionismos e essencialismos identitários.

O trabalho “Brinquedo encostado: lockdown e antropização no terreiro de Mina Nagô de Iansã e Xangô em São Miguel do Guamá-PA”, de Daniel Xavier da Fonseca¹³⁸; analisa o Terreiro de Mina Nagô de Iansã e Xangô, liderado pela Ìyálòrisá Margarida Sodré em São Miguel do Guamá-PA. O respectivo trabalho permite dialogar com as encruzilhadas, ou seja, com uma perspectiva que confronta lógicas de dominação e violência que dizem respeito a colonialidade do poder e à população negra. Tem como pano de fundo a emergência de processos educativos antirracistas e decoloniais, fazendo referência a outras presenças, conhecimentos e gramáticas que questionam a colonialidade que regimenta os saberes não como prática emancipatória, mas como normatização.

O trabalho “Cidades e Rios na Amazônia: memória e representação social na cidade de São Miguel do Guamá-PA” de Úrsula Rodrigues da Silva¹³⁹; analisa o contexto histórico e as relações dos grupos sociais estabelecidas a partir das memórias de antigos moradores de São Miguel do Guamá, da importância no cotidiano do contato/dependência com o Rio Guamá e da participação de sujeitos que desenham a representação social nas relações com a dinâmica no atual momento. Assim, o trabalho discute como a memória de pessoas negras contribuíram para a formação do município e, conseqüentemente, para entender a educação nesse processo.

Embora os trabalhos apresentem temáticas e perspectivas diversas, o ponto de referência que liga esses estudos permite compreender seus múltiplos papéis e a emergência da contribuição dessa população no que tange aos aspectos educacionais sobretudo considerando

¹³⁷ TEIXEIRA, S.M; AMORAS, M.S. A interseccionalidade como chave analítica para a luta anticolonial das mulheres negras na Amazônia. **Revista da ABPN**, v. 14, n. Ed. Especial. Julho 2022, p. 46-67.

¹³⁸ FONSECA, Daniel Xavier da. **BRINQUEDO ENCOSTADO: lockdown e antropização no Terreiro de Mina Nagô de Iansã e Xangô em São Miguel do Guamá-PA**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2022.

¹³⁹ SILVA, Ursula Rodrigues da. **CIDADES E RIOS NA AMAZÔNIA: memória e representação social na cidade de São Miguel do Guamá-PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2022.

a educação como um instrumento de subversão das desigualdades e do racismo em suas inúmeras formas de existência.

Conseguimos notar também essa emergência através das demandas que surgem em sala de aula, já que as escolas são um grande reflexo do racismo estrutural que afeta a sociedade como um todo. Com base nisso e por compreender que a educação é uma das principais portas de entrada para um desenvolvimento inclusivo e livre de qualquer forma de racismo e discriminação, busquei fomentar práticas, por meio de uma sequência didática, que possibilitassem combater representações estereotipadas da população negra na aula de História.

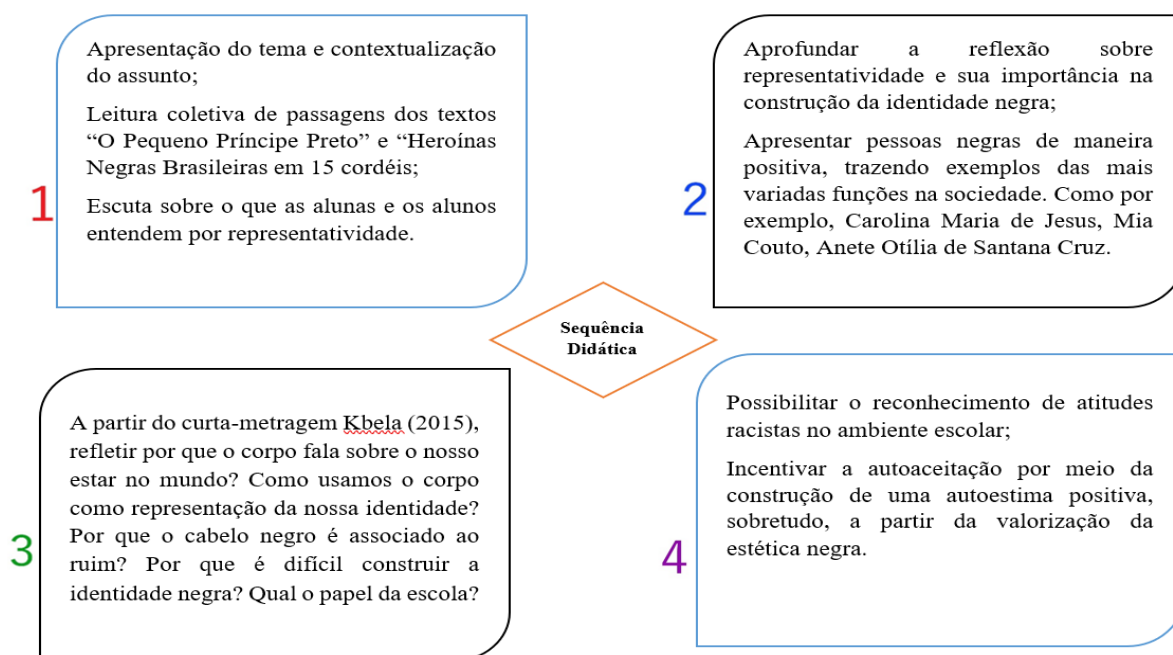
Desse modo, no ano de 2022, desenvolvi uma sequência didática em minhas aulas de História que teve como público alvo as turmas de 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá. O objetivo geral dessa sequência era perceber e estimular alunas e alunos sobre a importância da educação na construção da representatividade negra e à autoidentificação racial, por compreender também a necessidade de ensinar, aprender e compartilhar não só conteúdos e conhecimentos escolares, mas, possibilidades para o combate às discriminações e ao racismo, já que, visualmente¹⁴⁰ falando, a sala de aula era 100% negra.

A sequência didática desenvolveu-se da seguinte maneira:

Identificação	Objetivos	Bibliografia
<p>Público alvo: Turmas de 6º ano</p> <p>Etapas: 04</p> <p>Duração: 08 aulas</p>	<p>Compreender o conceito de representatividade</p> <p>Romper com formas de discriminações relacionadas à cor da pele</p> <p>Fomentar o exercício da alteridade e da diversidade na escola</p>	<p>GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: 27a. Reunião Anual da ANPED, 2004. Anais Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-16.</p> <p>RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.</p>

Desenvolvimento

¹⁴⁰ Nenhum documento disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação de São Miguel do Guamá faz levantamento da identificação étnico-racial ou de cor de pele das alunas e dos alunos nas escolas. Essa percepção, parte, portanto, do meu olhar enquanto professora do município e que já atuou em 5 das 6 escolas em área urbana e de 2 em zona rural que atendem o Ensino Fundamental – Anos Finais.



Primeira etapa da sequência didática:

Apresentei para a turma o tema da aula e, a partir disso, contextualizei o assunto com a leitura coletiva de passagens do texto "O pequeno príncipe preto", publicado em 2020, de autoria de Rodrigo França, mostrando que o livro infantojuvenil dá protagonismo a personagens negros, sobretudo na figura de um príncipe, sendo esse e demais papéis referentes à realeza pouco ocupados com personagens negros na literatura e em outros meios. Assim como do texto "Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis", publicado em 2012, de autoria de Jarid Arraes em que a autora se utiliza de uma linguagem poética para conhecer histórias e fazer ser ouvidas vozes de mulheres negras como Maria Firmina dos Reis e Tia Ciata. Por fim, as alunas e os alunos expressaram o que entenderam por representatividade, através da oralidade e desenho.

Segunda etapa da sequência didática:

Aprofundamos a reflexão sobre representatividade e a sua importância na construção da identidade negra através de inúmeros exemplos de pessoas negras tanto do passado quanto do presente que foram e são resistência como: Maria Carolina de Jesus, uma das primeiras escritoras negra do Brasil, Onete Otília de Santana Cruz, Conceição Evaristo, Neuza Santos Sousa e tantas outras mulheres negras que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento fundamentando mudanças estruturais na sociedade. Ao final, pedimos que as alunas e alunos conversassem com seus avós ou familiar mais velho sobre suas experiências de vida, a fim de estimular o conhecimento ancestral de sujeitos que possivelmente sofreram preconceito, discriminação ou racismo.

Terceira etapa da sequência didática:

Apresentamos o curta-metragem *KBELA*, de 2015, que traz um olhar sensível sobre a experiência do racismo vivido cotidianamente e como mulheres negras descobrem uma força ancestral que emerge de seus cabelos crespos transcendendo o embranquecimento. A partir disso, estimulamos as alunas e alunos a refletirem por que o corpo fala sobre o nosso estar no mundo? Como usamos o corpo como representação da nossa identidade? Por que o cabelo negro é associado ao ruim? Por que é difícil construir a identidade negra? Qual o papel da escola? Após o curta e os questionamentos, pedimos que as alunas e alunos apontassem características físicas que consideravam bonitos uns nos outros, os direcionando para o respeito às diferenças.

Quarta etapa da sequência didática:

Por se tratar de turmas de 6º ano em que a idade das alunas e dos alunos variam entre 11 a 14 anos, explicamos sobre como no nosso dia a dia utilizamos expressões de forma disfarçada através de brincadeiras, piadas ou até mesmo histórias que podem machucar outras pessoas. Assim, buscamos possibilitar o reconhecimento de atitudes racistas no ambiente escolar, levando para eles/elas expressões racistas ou discriminatórias como: “eu não sou tuas negas”; “estou com inveja branca”; “cabelo de bombril”; “a coisa tá preta”. É preciso ensinar que essas expressões também são manifestações de racismo e que devem ser combatidas ativamente não só no ambiente da escola, mas em qualquer lugar. Na última parte dessa sequência, incentivamos a autoaceitação racial por meio da construção de uma autoestima positiva a partir da valorização da estética negra, onde realizamos nas turmas “o dia da trança”.

A ideia de promover o dia da trança surge ao fim da sequência didática, por entendermos a necessidade de estimular uma autoestima positiva nas alunas do 6º ano da escola São Pedro, em São Miguel do Guamá. Uma vez que após assistirmos e discutirmos sobre a importância do documentário *KBELA*, algumas alunas enfatizaram que já rejeitaram seu cabelo por se sentir inferior, fazendo-se necessário preparar um momento em que elas pudessem se reconhecer e valorizar seus cabelos, rompendo com os padrões de beleza que a sociedade impõe, pois o racismo desumaniza e faz com que criemos rejeição pelo nosso próprio corpo.

Imagem 3 - O dia da trança



Fonte: Nascimento, 2022.



As imagens selecionadas trazem duas alunas do 6º ano da EMEF São Pedro. Em conversa com essas alunas, elas disseram que já passaram por diversos procedimentos químicos no cabelo para se encaixar nos padrões de beleza que a sociedade impõe, contudo, nesse dia, decidiram se enxergar de outra maneira e aceitaram fazer as tranças em seus cabelos. Enquanto que outras alunas de cabelos crespos não se sentiram à vontade para realizar a trança, pois disseram não achar bonito. Numa percepção mais aprofundada a partir da sequência didática, notamos, na verdade, que estas alunas não queriam associar-se à cultura afro-brasileira ou africana por sentir vergonha, por ser ‘coisa de preto’, como disseram algumas delas.

Contudo, utilizamos a trança como estímulo para uma autoestima positiva das alunas e valorização da estética negra, já que o uso da trança carrega toda uma simbologia originada de matriz africana e que foi ressignificada em território brasileiro. Assim, o cabelo tem forte significado na construção da identidade negra, pois o “corpo é aquilo que somos, e aquilo que nos representa e essa relação precisa ser bem desenvolvida”¹⁴¹. Concordamos com Luciângela Amanda Reis, quando a autora nos provoca a atuar contra a reprodução de estereótipos sobre o corpo, sobre o cabelo e tudo que envolve a construção da identidade negra.

Quanto aos resultados obtidos a partir dessa sequência didática, é preciso, primeiramente, situar a escola em questão. A EMEF São Pedro está localizada na Rua Gerônimo Tavares, Bairro Perpetuo Socorro, em São Miguel do Guamá. A instituição possui

¹⁴¹ REIS, L.A. **Trabalhando a autoestima de crianças negras no ambiente escolar: desfazendo preconceitos e estereótipos.** Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2015, p. 26.

no seu quadro de funcionários 44 professoras(es) e atende cerca de 662 alunas(os) do Ensino Fundamental – Anos Finais turnos manhã e tarde, bem como, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

Cabe ressaltar que como na maioria das escolas situadas em áreas periféricas da Amazônia, a EMEF São Pedro apresenta muitos problemas relacionados aos aspectos estruturais, econômicos e sociais que se refletem nas dificuldades e desafios enfrentados pelas(os) docentes da referida instituição. Para além disso, trata-se de uma escola que, visualmente falando, possui em sua maioria esmagadora um alunado negro.

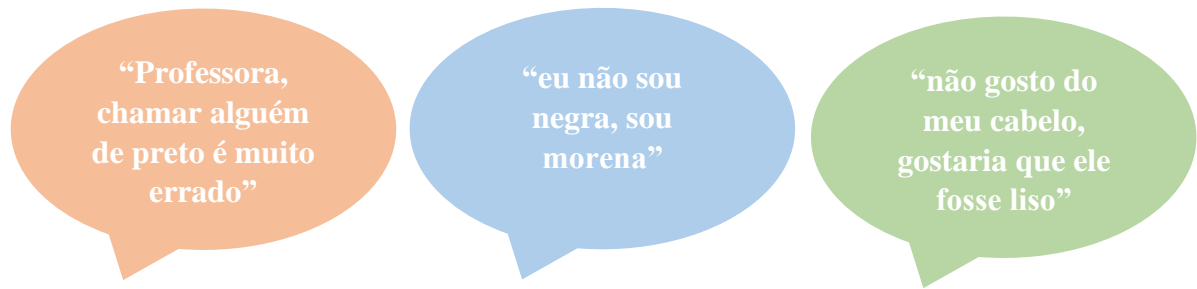
Apesar de as escolas brasileiras já possuírem uma legislação que inclui a história e a cultura afro-brasileiras no currículo escolar de níveis fundamental e médio, por outro lado, a EMEF São Pedro não tem em seu Plano de Ensino, Projeto Político Pedagógico ou em qualquer outro documento que norteia a educação da referida escola, estratégias para o combate às desigualdades, discriminações ou racismos, ficando essa demanda a cargo das(os) professoras(es) em se fazer cumprir a legislação.

Devido a isso, consideramos importante tratar de questões étnico-raciais e, sobretudo, da identidade negra nas aulas de História já que, ainda nos dias de hoje, há certa resistência em se problematizar essa temática no contexto da escola, fazendo com que a escola e os sujeitos sociais que fazem parte do cotidiano da mesma tenham enfrentado certa dificuldade em reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, fato este que explica a urgente necessidade do desenvolvimento de uma educação antirracista, emancipatória e equânime.

Vamos aos resultados:

De modo geral, as turmas de 6º ano da EMEF São Pedro, nas quais apliquei a sequência didática (SD), tinham cerca de 29 alunas e alunos presentes em todas as etapas. Inicialmente, os estudantes apresentaram certa resistência em responder aos questionamentos, por vezes, foi necessário incorporar memes, promover experiências práticas, utilização da tecnologia, dentre outras metodologias para estimular o interesse das alunas e dos alunos.

Com o desenvolvimento da primeira etapa em que elas e eles tiveram de expressar através da oralidade e do desenho o que entendiam por representatividade, obtive como resultado o fato de 100% dos estudantes não se perceberem como pessoas negras ao relatarem que são “morenos”, ou cor de chocolate, porém, nunca pretos ou mesmo pardos, além de relatarem suas preferências por gostos, personagens, desenhos e brincadeiras que evidenciam a hierarquização racial de brancos em detrimento aos negros. Observe algumas falas:



Apesar de se tratar de alunas e alunos jovens e que não experienciaram muito da vida, suas falas trazem marcas dos lugares de subalternidade que foram marcados para nós, população negra, desde o período do escravismo e que se expressa por meio das normalizações e enquadramentos. Neuza Santos Sousa afirma que se “auto identificar como pessoa negra ainda tem sido um processo doloroso, sinônimo de sofrimento psíquico, pois nós, negros e negras, ainda carregamos o peso dos estereótipos”¹⁴².

Somente depois da leitura coletiva de passagens dos textos “O pequeno príncipe preto” e Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis”, foi que as alunas e alunos passaram a ter interesse por outras histórias e a entender a importância da autoaceitação através da empatia, da ancestralidade, além de valorizar quem são e de onde vieram por meio da representação negra.

Com o desenvolvimento da segunda etapa em que pedimos para que as alunas e alunos conversassem com seus avós ou algum familiar mais velho sobre suas experiências de vida, a fim de estimular o conhecimento ancestral de sujeitos que possivelmente sofreram preconceito, discriminação ou racismo, obtivemos o seguinte resultado:

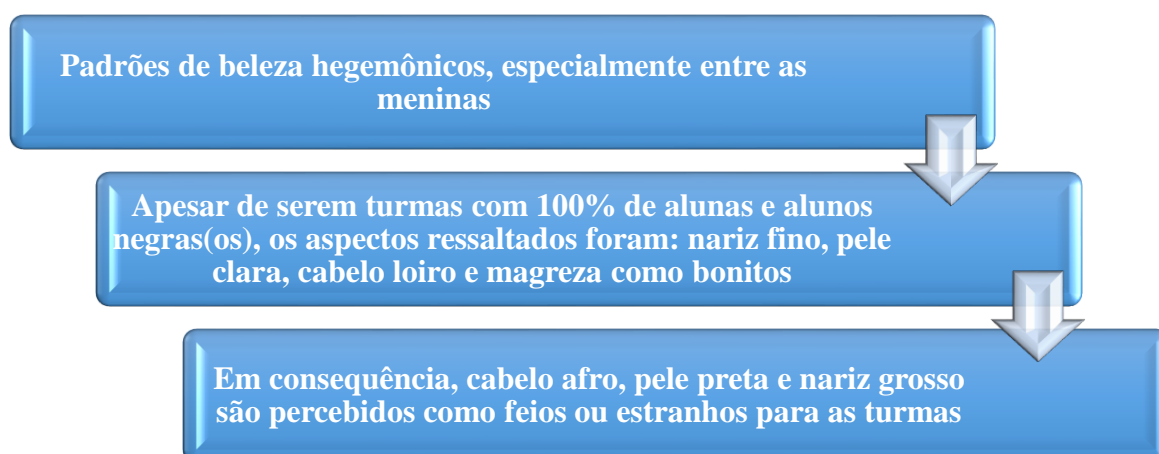


As alunas e alunos trouxeram de forma escrita, gravação de áudio e relato os seguintes elementos: a falta de pertencimento e de significado, de que maneira? Seus avós ou o familiar mais velho relataram que no período em que frequentaram a escola não se sentiam motivados por não conseguirem desenvolver um sentimento de conexão com o conhecimento escolar, com as pessoas da escola e com o próprio espaço, além de dificuldades financeiras, sociais, emocionais entre outras, que levou muitos deles a não concluir os estudos por falta de um significado interessante, relevante ou útil para suas vidas, por exemplo.

¹⁴² SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 2021, p. 151.

Conseguimos identificar que muito dessa falta de pertencimento e significado vem de uma perspectiva colonial e eurocêntrica que rotula pessoas negras como menos capazes de aprender. A partir dessa constatação, incentivamos as alunas e alunos a se sentirem pertencentes do ambiente escolar no combate às violências de todo e qualquer tipo, através do protagonismo dos estudantes e validação de suas questões culturais, históricas e sociais a fim de possibilitar uma aproximação crítica do conhecimento, conectando os conteúdos escolares às vivências socioculturais especialmente dos estudantes negros.

Com o desenvolvimento da terceira etapa em que pedimos que as alunas e alunos apontassem características físicas que consideravam bonitas uns nos outros, sempre os direcionando para o respeito às diferenças, obtivemos os seguintes resultados:



A partir da percepção das alunas e alunos, é interessante notar que a questão racial se entrelaça com a questão estética de padrão de beleza que acaba por reforçar que as características do corpo branco europeu surgiram como um padrão de beleza e está posto até os dias de hoje em diversas sociedades, em contrapartida, o corpo negro está sujeito ao papel da subordinação, subserviência e desrespeito. O que nos orientou a desconstruir verdades postuladas sobre o corpo negro e provocar um outro olhar sobre essa corporeidade.

Com o intuito de incentivar a autoaceitação racial por meio da construção de uma autoestima positiva direcionamos as alunas e alunos para a quarta e última etapa da sequência didática em que foi promovido o dia da trança, culminando com todas as etapas da SD. Assim, elas e eles puderam se reconhecer e valorizar seus corpos e seus cabelos, rompendo com os padrões de beleza que a sociedade impõe. Foi um momento divertido para todas e todos em que pudemos aprender sobre a importância de uma educação antirracista, motivando as alunas e alunos para o pertencimento, a autonomia, ao significado e à autoestima.

2.2.2 Do Plano Municipal de Educação ao Documento Curricular Municipal: perspectivas quanto à uma educação voltada para as questões étnico-raciais e de gênero

O Plano Municipal de Educação (PME) se constitui como documento de referência para as mudanças educacionais previstas para os próximos dez anos (2015 a 2025) no município de São Miguel do Guamá prevendo o desenvolvimento da educação no âmbito geral. O PME é uma política pública de educação que com base legal deve estar em consonância com a legislação nacional e estadual adaptando-se as peculiaridades da educação no município, tendo como ponto de partida as demandas da rede de ensino. Deve garantir a interação entre os diversos setores da sociedade, estreitando vínculos das diversas áreas públicas a fim de promover Política Pública que contemple o desenvolvimento de todo e qualquer cidadão.

Porém, quando buscamos analisar a pluralidade de vozes e olhares sobre a educação do referido município, isto é, sobre a diversidade não encontramos elementos que dê embasamento para as questões étnico-raciais ou de gênero, leia-se: da população negra e feminina que vise a educação como um direito e garantia de todos os sujeitos e sujeitas guamaenses. O PME aponta ainda que ele é uma política pública de educação que com base legal deve estar em consonância com a legislação nacional e estadual adaptando-se as peculiaridades da educação no município tendo como ponto de partida as demandas da rede de ensino.

Nesse sentido, observamos que o documento atende algumas premissas importantes quanto à elaboração e adequação do documento alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE). Contudo, quando se trata de alunas e alunos negros, o documento apresenta uma única passagem que diz ser preciso assegurar as “necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígena e **quilombolas**, visando à equidade educacional e a diversidade cultural”¹⁴³, como previsto na Lei Nº 13.005/2014, art.8 parágrafo II, que instituiu o PNE para o decênio de 2014/2024. (grifo meu).

Não foi possível encontrar nenhuma menção com o tema alunas (os) ou estudantes negros, educação para população negra ou identidade racial negra. Ao contrário disso, o Plano Municipal de Educação de São Miguel do Guamá dedica muitas páginas ao protagonismo português no processo educacional do município, ao contar a história da professora Jovita Aurora de Paiva Batista e de como a professora estava preocupada com a educação de muitos guamaenses, ficando conhecida como “vovó Jovita” e dando nome a uma das escolas públicas.

¹⁴³ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Plano Municipal de Educação do Município de São Miguel Do Guamá – 2015/2025**. Conselho Municipal De Educação. 2024, p. 13.

No nosso entendimento, o PME apresenta uma fragilidade quando parece não conhecer por completo o cenário atual da educação municipal. Uma vez que o documento não tem a preocupação em mapear quem são os estudantes, na medida em que apresenta apenas aspectos superficiais do alunado, ficando alheio à realidade. Desse modo, acreditamos que o PME proposto não tem capacidade para dar suporte às escolas em relação a demandas como a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação, já que não existe um dimensionamento real das demandas educacionais, muito menos quanto às questões étnico-raciais e de gênero que permeiam a vida do alunado.

Apesar de o documento não ter a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais para a oferta da educação básica em sua integralidade, como por exemplo compreender aspectos da vida de alunas e alunos que ultrapassem o alcance de metas e objetivos educacionais, o PME é um documento normativo que deve direcionar as escolas públicas de São Miguel do Guamá, sendo, portanto, importante para a compreensão da educação do município.

Quanto ao Documento Curricular Municipal (DCM), o qual deve direcionar as escolas de São Miguel do Guamá para situar uma organização do que deve ser trabalhado no ambiente escolar, foi construído de forma coletiva, envolvendo técnicos da Secretaria Municipal de Educação, membros do Conselho Municipal de Educação (CME), servidores da Rede e demais setores da sociedade civil local. Segundo o DCM, a proposta curricular passou a ser um marco legal importante para subsidiar a Educação Pública do município, orientando e redefinindo o currículo das escolas, de acordo com os trâmites legais no quadriênio 2020-2023¹⁴⁴.

O referido documento traz na organização curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais no componente curricular de História elementos que buscam subsidiar “as competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizadas de modo a promover a inversão de paradigmas no ensino de História, impelindo o sujeito a assumir a condição ativa no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017a). Ou seja, o currículo busca mostrar que a História tem um papel muito importante para a formação dos indivíduos, pois ela nos permite a compreensão das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade, desenvolvendo valores e construindo identidades.

¹⁴⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Documento Curricular de São Miguel do Guamá-Anos Iniciais e Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). 2020.

Nesse sentido, na parte específica dos conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, por meio da habilidade EF06HI19, é possível tratar sobre as mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média, por exemplo. Favorecendo para que sejam despertados nos alunos e nas alunas a compreensão da importância de mulheres que se destacaram na guerra e na política nesse período da História, não possibilitando o debate sobre as questões étnico-raciais em relação a população negra, por tratar de uma história completamente eurocentrada.

Não encontramos com facilidade, na parte específica do 7º ano, as temáticas de gênero ou étnico-raciais, pois o currículo de São Miguel do Guamá privilegia a História do Brasil numa perspectiva patriarcal, normativa, discurso de vencedores e vencidos, de grandes heróis. Reforçando valores e o ensino tradicional, isto é, não possibilitando que os alunos e as alunas construam conhecimentos críticos e autônomos, se caso o(a) professor(a) não busque outros métodos de aprendizagem que estimulem os/as estudantes.

Já na parte específica do 8º ano, Fundamental – Anos Finais, por meio da habilidade EF08HI11, é possível tratar da participação das mulheres nas independências da América Latina, despertando nos alunos e nas alunas a compreensão da participação da diversidade social e étnica. Enquanto que as questões étnico-raciais aparecem a partir da construção das identidades no Brasil do século XIX, porém, não ressalta a importância das mulheres negras nesse contexto.

Na parte específica do 9º ano, o currículo permite compreender a história das mulheres no mercado trabalho, cuja habilidade EF08HI26, possibilita analisar a luta das mulheres por igualdade de gênero e ascensão no mercado de trabalho. Contudo, não dá visibilidade para a mulher negra, por exemplo. Em relação às questões étnico-raciais, percebemos a importância de discutir sobre a participação da população negra no período republicano do pós-abolição, tratando, sobretudo, da militância e resistência de mulheres negras, como Thereza Santos¹⁴⁵.

Aqui cabe uma observação. Ainda que o currículo prescritivo da educação básica de São Miguel do Guamá dê subsídios para que professores e professoras possam lecionar em suas aulas de História, voltadas para uma perspectiva étnico-racial ou de gênero, ainda são insuficientes. A participação da mulher negra, por exemplo, não é apresentada com tanta

¹⁴⁵ Conforme Tauana Olívia Gomes Silva (2022, p.243), “Thereza Santos é o nome artístico de Jaci dos Santos, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 07 de julho de 1938. Filha de funcionários públicos, recebeu do pai o encorajamento para atuar nos grupos político-partidários. Aos quinze anos, ingressou na Juventude Comunista, organização do Partido Comunista Brasileiro, e passou a se encarregar das atividades de recrutamento, formação ideológica e militância dos jovens”. Ver. SILVA, T.O.G. Thereza Santos, guerreira comunista que se fez Malunga. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.26 n.49, p.242-259, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/62515/42558/198267>

frequência quando tratamos dos conteúdos referentes às mulheres. E mesmo quando a população negra seja masculina ou feminina está presente, tende a aparecer de forma não positiva, sendo mínima a preocupação em promover uma imagem positiva das mulheres ou da população negra em razão de seu protagonismo em diferentes espaços de poder.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS PARA PENSAR MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo desenvolve um diálogo e estratégias baseados em ações e vivências a partir da docência de mulheres negras da Amazônia, a fim de contribuir para as aulas de História e valorização positiva da diferença, da diversidade e individualidade que existe em cada sujeito. A partir disso, colaborar para novas práticas pedagógicas que auxiliem na busca pela equidade de raça e gênero em sala de aula e romper com distintas formas de silenciamento que se perpetuam ao longo do tempo e que promovem processos de anulação de um conhecimento produzido com base na experiência e vivência de mulheres negras.

Cabe destacar que construir uma análise a partir da docência de mulheres negras implica reinventar a tessitura da pesquisa e endossar o campo teórico-metodológico e político-social que busca romper com paradigmas e representações de narrativas coloniais, dando visibilidade aos conhecimentos e experiências que emergem e insurgem de seus modos outros de vida, de pensar, de se relacionar e de se entender enquanto mulheres únicas e plurais, auxiliando para outras formas de interpretação, de sociabilidades e de pedagogias indispensáveis para se pensar o lugar e papel de classe, raça, e gênero de forma relacional e conflitiva no contexto amazônico.

Para isso, construiremos uma prosopografia¹⁴⁶ das interlocutoras que contribuiriam de forma significativa para que compreendamos mulheres negras no ensino de História, buscando transgredir toda uma racionalidade hegemônica eurocêntrica que negou e silenciou histórias e conhecimentos ancestrais de vidas em contraposição a um modelo de sociedade moderna dominante que não rompeu com as estruturas coloniais, patriarcais e racistas.

Na última parte da dissertação apresentamos o processo de elaboração do produto final que teve como ensejo construir estratégias para uma pedagogia decolonial, isto é, práticas e ações que auxiliem professoras e professores para uma educação antirracista, privilegiando ainda as discussões de gênero nas aulas de História e no diálogo interdisciplinar com os demais componentes curriculares, contudo, dando visibilidade e protagonismo especialmente às mulheres negras através do estudo e de práticas contra hegemônicas e representativa.

¹⁴⁶ Trata-se de um método de investigação que reúne características comuns do passado de um grupo de sujeitas e sujeitos na história através do estudo coletivo de suas vidas e que permite montar perfis sociais, culturais ou até mesmo políticos por meio da reconstrução de diferentes tipos de fontes históricas. A prosopografia pode ser, também, entendida, como uma biografia coletiva que através do relato pessoal é capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo em tornada possível em dada sociedade. Ver: ALBERTI, Verena. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. [5] f.

3.1 DO RELATO PESSOAL À EXPERIÊNCIA COLETIVA: CONSTRUINDO A PROSOPOGRAFIA

Iniciamos essa parte interpretando Neuza Santos Souza, em que a psicanalista e escritora negra infere o seguinte: “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas[...]. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”¹⁴⁷. O que a autora nos apresenta aqui é mais que compreender o óbvio, é conceber a experiência de ter sua identidade afugentada entre outras violências, contudo, é também, um comprometimento com o resgate da memória e do reconhecimento da negritude como parte primordial no processo de construção identitária.

A esse respeito e da ideia de não haver possibilidade de separação entre vivências pessoais e profissionais de professoras que estão inseridas em uma realidade social de racismo, sexismo e discriminações, buscamos evidenciar através do relato pessoal as experiências coletivas e visões de mundo construídas por mulheres negras a partir de suas práticas docentes, do resgate da memória e da negritude como essencial na construção de suas identidades.

Reconhecer-se como mulher negra significa (re)construir-se a partir de um passado histórico de luta, mas também de resistência ancestral, possibilitando que a historiografia, que nos colocou como pessoas passivas e objetos de análise, possa ser reescrita e (re)ensinada. Que nossas experiências exitosas sejam inspirações para mulheres negras em uma região como a Amazônia, que ainda esconde relações profundamente marcadas pelas desigualdades, discriminações e racismos que compõem a estrutura social vivenciada por aquelas(es) cujas identidades subordinadas se refletem nas formas pelas quais se mobilizam processos que desenvolveram relações coloniais na região.

Nesse sentido, apresentaremos a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de mulheres negras, por meio do diálogo desenvolvido e das entrevistas realizadas com as docentes. O que nos direcionou para um lugar de estereótipos, lutas e silenciamentos, já que raça e gênero evidenciam uma relação de poder sem simetria em nossa sociedade. Mas, para além disso, revelou as experiências exitosas de mulheres subjetivas, plurais e únicas, nos fazendo compreender a necessidade do diálogo com a diversidade epistêmica e com as vivências docentes de mulheres negras, assim, enriquecendo a maneira de ver o mundo.

¹⁴⁷ SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 54.

3.1.1 Apresentando as interlocutoras/colaboradoras

As interlocutoras/colaboradoras residem em São Miguel do Guamá-PA e atuam nas escolas públicas do referido município, a saber: EMEF São Pedro, EMEF Licurgo Peixoto e EMEF Padre Leandro Pinheiro, nos Componentes Curriculares de História e/ou Estudos Amazônicos, nível Ensino Fundamental – Anos Finais. Cabe dizer que apesar de nesse momento a professora/pesquisadora que aqui vos escreve ter tido contato contínuo com as interlocutoras, nem todas se sentiram à vontade para que seus nomes fossem divulgados na referida pesquisa, sendo assim, utilizaremos nomes fictícios para identificar duas delas.

Para coletar as entrevistas das interlocutoras, optamos pelo uso da metodologia da história oral¹⁴⁸ que nos permitiu a realização de uma entrevista livre, porém semiestruturada e dividida em três eixos: pessoal, acadêmico e profissional em que buscamos compreender através de histórias de vidas coletivas aspectos que permeiam as relações étnico-raciais e de gênero na interface de suas docências e o ensino de História.

Nesse sentido, evidenciamos os projetos desenvolvidos por algumas das docentes, aspectos familiares, condições de vida na infância/adolescência e a inserção das professoras nas escolas em que atuam, o que permitiu também perceber se seus percursos formativos lhes proporcionaram compreender-se mulheres negras, quais os desafios e as possibilidades. Por fim, pedimos que as docentes relatassem sua trajetória profissional, a fim de notar se suas experiências docentes possibilitam construir uma atuação política que direcionem as e os estudantes para autoidentificação racial.

3.1.2 O perfil das professoras entrevistadas

Natural de São Miguel do Guamá-PA, Josiane Reis Braga tem 36 anos, nasceu em 13 de setembro de 1987. A professora Josiane iniciou suas atividades como docente no referido município com vínculo temporário que permaneceu por cerca de 2 anos e meio, contudo há 8 anos vem exercendo o cargo como efetiva. A entrevista ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2024, na EMEF São Pedro, pelo período da manhã e durou 2 horas e 26 minutos.

Natural de São Miguel do Guamá-PA, Aline Braga Barbosa tem 34 anos, nasceu em 20 de fevereiro de 1990. A professora Aline possui vínculo temporário na educação básica do

¹⁴⁸ ALBERT, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

referido município e atua há 5 anos. A entrevista ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2024, na residência da professora, pelo período da manhã e durou 1 hora e 19 minutos.

Natural de São Miguel do Guamá-PA, Bruna Nascimento da Silva tem 31 anos, nasceu em 7 de setembro de 1992. A professora Bruna atualmente reside e também leciona há 5 anos com vínculo temporário na educação básica do referido município. A entrevista ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2024, na sua residência, pela manhã e durou 51 minutos e 21 segundos.

Natural de Bragança-PA, Laíssa Vanessa Macena de Souza tem 33 anos, nasceu em 10 de outubro de 1990. Atualmente a professora reside e também leciona há 6 anos com vínculo temporário na educação básica de São Miguel do Guamá-PA. A entrevista ocorreu no dia 21 de fevereiro, na sua residência, pelo período da noite e durou 40 minutos e 55 segundos.

Natural de São Miguel do Guamá-PA, Maria Fabíola da Silva tem 29 anos, nasceu em 19 de março de 1995. A professora Maria Fabíola atua há 7 anos na educação básica de São Miguel do Guamá, mas somente há 3 anos e meio atua como efetiva. A entrevista ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2024, na sua residência, pela tarde e durou 2 horas e 34 minutos.

3.1.3 História, vida e docência de professoras negras em São Miguel do Guamá

Dissertar sobre a trajetória de professoras negras na Amazônia paraense possibilitou revelar a importância de um conhecimento produzido a partir de mulheres negras tanto para a historiografia regional quanto nacional no contexto de novas epistemologias forjadas sob a luta e a resistência desse grupo social para transformar a realidade em que vive e denunciar as desigualdades, discriminações, racismo, assim como sua invisibilidade na história do país, uma vez que existe certa inquietude sobre a ausência de mulheres negras e da Amazônia na historiografia que permeia a construção da história do Brasil.

Desse modo, buscamos através de suas narrativas, contribuir para a desconstrução dessas ausências, trazendo para o centro do diálogo professoras negras, confrontando a narrativa hegemônica ao reconstruir outras histórias numa perspectiva decolonial e interseccional de raça, gênero e classe e na compreensão do desenvolvimento de suas negritudes na Amazônia.

“Uma dose de consciência e a desnaturalização do racismo na escola”: trajetória da professora Josiane Reis Braga

O título compõe a parte escrita do projeto escolar que a professora Josiane Reis Braga desenvolve nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF. São Pedro, desde o ano de 2022. O projeto nasceu com intuito de desnaturalizar práticas racistas no contexto da escola, visando contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos engajados na luta contra o racismo e na promoção de comportamentos que façam refletir e colaborar com a causa.

O projeto atende ao preceito do movimento antirracista que compreende o antirracismo como uma responsabilidade social inerente a todas e todos cidadãos na luta contra o ódio, racismo sistêmico e a opressão estrutural de grupos marginalizados racial e etnicamente. Nesse sentido, a luta e prática antirracista não deve ser uma responsabilidade única e exclusiva de professores e professoras de História, pois tanto no ambiente escolar quanto no comportamento social estão as ferramentas necessárias para a transformação do meio em que vivemos, fazendo necessário que sua abordagem seja interdisciplinar, contribuindo, portanto, na luta antirracista e construção de uma sociedade mais justa.

Imagem 4 - Apresentação do Projeto Uma Dose de Consciência



Fonte: Braga, 2022.

As imagens retratam o momento em que o Projeto Uma Dose de Consciência é inicialmente apresentado para alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da EMEF São Pedro, depois o mesmo é desenvolvido ao longo do ano com atividades dentro da escola, as quais, têm culminância no dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Foi ressaltado pela professora que o projeto é dialogado a partir do conteúdo da turma

em questão e que busca associar o tema às vivências dos e das estudantes, tornando-o interessante para eles e elas.

O projeto desenvolvido no âmbito da escola salienta também ao anseio da professora em contribuir para a desnaturalização do racismo tão enraizado não só na escola, mas, sobretudo, nas estruturas da sociedade. Como mulher que se compreende negra, contudo, de pele clara, a professora disse não recordar viver situações de racismo, mas que o presencia cotidianamente em diversos espaços em que transita. Sendo assim, a professora faz um alerta:

é necessário que tomemos a educação antirracista como ferramenta primordial para nos libertarmos dos preconceitos e racismos sofridos cotidianamente pelas pessoas negras em seus variados tons de pele. A educação como prática para a liberdade', como nos ensina bell hooks, nos ensina também a promover debates e ações necessárias para que possamos entender porque repetimos comportamentos que causam dor e sofrimento em outras pessoas e o mais importante, como podemos combatê-los na sociedade¹⁴⁹.

O exposto pela professora Josiane Reis Braga evidencia que a possibilidade de transformação da sociedade está por meio da educação, da informação e da importância nos politizarmos quanto professoras negras. Suas leituras em bell hooks e outras literaturas de mulheres negras têm se tornado um antídoto contra a rejeição e a marginalidade instituídas pela “literatura “oficial”, sendo, portanto, uma forma de preencher os vazios deixados pela ausência dessa narrativa, que representa mais da metade da população brasileira, ressaltou a professora.

É se educando que sairemos do discurso sobre as desigualdades e violências contra a população e conseguiremos identificar atitudes que fazem com que a sociedade reproduza comportamentos meritocratas que desconsideram os desafios vivenciados por essa população e endossam a ideia do mito da democracia racial de que as populações branca e negra são tratadas de maneiras iguais e possuem as mesmas oportunidades. Logo, educar-se no sentido mais amplo é fundamental para a adoção de práticas no cotidiano que combatam o racismo estrutural que afeta diretamente negras(os).

Nesse sentido, além de projetos práticos desenvolvidos no contexto da escola, é preciso que tomemos a educação antirracista como um projeto de vida, convidando a todas e todos que nos cercam a compreender as dificuldades e os desafios impostos à população negra, a fim de que seja possível contribuir para uma sociedade mais acolhedora e com ampla conscientização da importância da educação antirracista.

¹⁴⁹ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

História de vida pessoal: uma experiência coletiva

Vinda de uma família do interior de São Miguel do Guamá-PA, a história de vida pessoal da professora Josiane Reis Braga evidencia a história de muitas meninas que tiveram que lidar desde cedo com a pobreza, o abandono do pai e com as dificuldades decorrentes disso. Em 2022, o Levantamento da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (ARPEN)¹⁵⁰ mostrou que mais de 164 mil bebês foram abandonados pelo genitor ainda no útero materno. Em 2023, também foi registrado que crianças e jovens entre 10 a 19 anos de idade sofreram abandono paterno, chegando ao número aproximado de 53 mil até julho daquele ano.

O Levantamento aponta o cenário preocupante no Brasil onde crianças e jovens sofrem não só com a ausência de um vínculo legal, mas também com o desencadeamento de uma série de implicações emocionais, sociais e, na maioria das vezes, econômicas para essas crianças e jovens. Nesse contexto, a professora Josiane Reis Braga relatou o seguinte:

mesmo com pai vivo, me sentia órfã [...] eu não tive um bom pai, quando ele abandonou a nossa família eu tinha acabado de passar no vestibular e isso marcou meu percurso formativo especialmente pela dificuldade que eu tive de me manter, estudando tão longe. Além disso, eu sempre fui aquela menina doentinha que precisava não só do apoio financeiro que poderia vir do meu pai, mas do afeto dele¹⁵¹.

O relato elucidava que crianças precisam não só de um registro com o nome do genitor, mas, essencialmente, do acolhimento para desenvolverem com segurança suas relações interpessoais, emocionais e afetivas. Contudo, mesmo com as implicações em sua vida ocasionadas pelo abandono do pai, a presença materna foi a base de incentivo para o desenvolvimento de laços de amor, empatia e acolhimento entre elas, demonstrando que a relação entre mulheres, ou melhor, que o vínculo entre mãe e filha é uma potência para a transformação de vida.

A professora Josiane Reis Braga relatou que, mesmo com as dificuldades financeiras, sua mãe, dona Maria Damiana dos Reis, sempre fez de tudo para que ela e seus irmãos pudessem estudar e ter uma boa vida; trabalhou como costureira, autônoma, vendeu lanche de porta em porta, fez de tudo um pouco, mas nunca deixou de incentivar os filhos. Sua mãe foi e continua sendo a maior incentivadora para que, através dos estudos, consiga galgar voos mais altos. Hoje, a professora se orgulha em dizer que só conseguiu ingressar em um curso de pós-graduação¹⁵² devido ao apoio que sempre teve da mãe que já entendia a importância de se ter conhecimento.

¹⁵⁰ Ver dados no site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>

¹⁵¹ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

¹⁵² A professora Josiane Reis Braga ingressou no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (PROFHISTÓRIA/UFPA, Campus Ananindeua) no ano de 2024.

Apesar de tudo isso, ela ainda lembrou que sua adolescência e juventude também foram muito marcadas não só pelas adversidades que o abandono lhe causou, mas também pelas opressões que lhes foram impostas relacionadas especialmente ao gênero. Sofreu porque foi discriminada ao gostar de brinquedos de “meninos”¹⁵³; na escola, devido ser uma das poucas meninas que se destacavam nos estudos, sofreu o que ela caracterizou como bullying; depois, teve dificuldades para conseguir emprego porque, como mulher, “parecia ser muito frágil”¹⁵⁴.

As experiências vivenciadas pela professora endossam os estudos que já sinalizaram que a desigualdade de gênero está presente em todos os espaços, sendo reforçada pelo machismo e outras heranças do patriarcado. Embora ao longo da história as mulheres tenham conquistado direitos por muito tempo negados a elas, ainda assim, temos um longo caminho em busca de equidade e justiça, já que como resultado de vários aspectos históricos, estruturais e sociais, as mulheres também são excluídas de oportunidades, impactando diretamente na percepção da importância da sua atuação fora do ambiente doméstico para o alcance de uma condição social mais libertária, como alerta Natália Fontoura e Roberto Gonzales¹⁵⁵.

Por outro lado, quando a perguntamos sobre suas vivências em relação às questões étnico-raciais, a professora disse o seguinte: “todas as minhas características físicas eu herdei do meu pai que era negro com os cabelos cacheados e lábios grossos. Porém a pele clara herdei da mamãe, devido ela ter origens portuguesas”¹⁵⁶. Fato este que fez com que as questões raciais passassem despercebidas em uma região como a Amazônia paraense em que grande parte de sua população tem uma tonalidade de pele bastante variada, fazendo que a professora não vivenciasse situações de preconceito, discriminação ou racismo relacionadas à cor de sua pele.

A professora Josiane Reis Braga ressaltou que sua trajetória acadêmica e, depois como docente, permitiu-lhe conviver com experiências que a fizeram enxergar o mundo e as relações étnico-raciais, sobretudo as que envolvem a população negra de uma outra maneira, a motivando para a luta contra o racismo, bem como para a adoção de práticas antirracistas.

¹⁵³ Josiane Reis Braga relatou que ouvia dos pais de seus coleguinhas, assim como das demais crianças, que ela parecia menino, por gostar de brincar com bolas e carrinhos, tanto que na maioria das vezes ela era deixada de fora das brincadeiras por conta disso.

¹⁵⁴ Frase proferida pelo entrevistador em uma entrevista de emprego.

¹⁵⁵ FONTOURA, Natália de Oliveira; GONZALEZ, Roberto. Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade? **Mercado de Trabalho** (IPEA), v. 41, p. 21-26, 2009.

¹⁵⁶ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

O entrelace entre a trajetória acadêmica e profissional e o despertar para a causa antirracista

A professora Josiane Reis Braga relatou que no ano de 2006 ingressou no Curso de Graduação em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) da Ilha do Marajó. O Curso naquele ano foi ofertado no Marajó. A professora optou por cursar a graduação nessa região por dois motivos: primeiro, era o sonho dela fazer parte de uma universidade pública respeitada e reconhecida como a UFPA; segundo, o Curso era de caráter intensivo o que a possibilitava estudar e trabalhar.

De acordo com a professora, em 2006 foi o único ano que o Curso de Graduação em História foi ofertado na Ilha do Marajó. Em suas palavras:

(...) eu tinha que ir para a Ilha do Marajó. Além disso, eu precisava cursar intervalar porque durante o ano eu trabalhava, fazia um bico, vendia coisa, ia pra loja. Eu fazia um bico na Radisco, que explorava a gente que só. Contudo era necessário porque existia a seguinte situação: eu não podia ter um emprego fixo porque tinha aquele período que eu tinha que estudar e sempre pegava a parte de agosto. O patrão não vai liberar ninguém em agosto, né? Então eu fazia só bico. Aí eu pegava, por exemplo, lá na Radisco, aquele período de movimento, Dia das Mães eles contratavam sempre um apoio assim para ficar uma semana, em datas grandes¹⁵⁷.

O relato da professora evidencia que o início de seu percurso acadêmico foi bastante desafiador para uma jovem que tinha acabado de completar seus 17 anos de idade e teve de enfrentar a distância da família, as dificuldades financeiras e os próprios empecilhos que a graduação lhe oferecia. Por outro lado, ela contou que teve a sorte de se deparar com uma turma madura, que na sua maioria, cerca de 80% da turma já havia cursado outras graduações; eram homens e mulheres formados em pedagogia, psicologia, advocacia, entre outras formações, possibilitando seu amadurecimento e compreensão muito forte sobre a vida.

Nessa perspectiva, a professora relatou que a turma não dava abertura para discriminações, estereótipos ou injustiças e que buscava sempre corrigir quando um colega tentava tirar ‘gracinha’¹⁵⁸. Segundo ela, a turma a incentivava para perceber as coisas mais rápido, “então, logo eu comecei a vivenciar e a ver aquela importância de trabalhar, de buscar temáticas, de entender isso, de entender aquilo, de ler além do que era colocado, foi assim que eu tive acesso a discussões importantes para eu me compreender como mulher negra”¹⁵⁹.

Além disso, as e os docentes da Universidade incentivavam os discentes para que pudessem desenvolver trabalhos, seminários e outros tipos de atividades que trouxessem temas

¹⁵⁷ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

¹⁵⁸ Termo utilizado pela professora para se referir a acontecimentos que ocorreram na sua turma do curso de graduação relacionada ao preconceito, discriminações e/ou injustiças.

¹⁵⁹ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

relacionados à história do Brasil. Foi a partir disso que a professora passou a ter interesse em tratar dos temas raça e gênero. Sua inserção no ambiente acadêmico e as experiências vivenciadas no seu meio social a fizeram também ter mais afinidade com os temas, não porque a afetou diretamente, mas por entender a necessidade de se combater “atitudes que possam despertar injustiças étnicas, socioeconômicas ou até mesmo culturais na nossa sociedade”¹⁶⁰.

Entretanto, Josiane Reis Braga ressaltou que ela só passou a delimitar o foco, realmente, quando se tornou professora da educação básica em São Miguel do Guamá-PA e, perceber de fato as demandas que chegavam até ela em sala de aula. Em suas palavras:

A opressão de gênero e principalmente as relações raciais só passaram a ser o centro da minha prática docente quando eu percebi a necessidade de tratar das temáticas de acordo com as demandas que chegavam até mim em sala de aula, presenciei situações difíceis de injustiças e isso me estimulou a ter um outro olhar. Durante o curso eu não tinha a real noção, eu não entendia de fato da importância do combate as injustiças e ao preconceito seja racial, de gênero ou de classe¹⁶¹.

O exposto revela o entrelace de sua formação acadêmica e docente. Nesse sentido, a professora passou a relatar sobre sua trajetória; recordou da sua primeira atuação em sala de aula, ainda sem sua formação superior completa. Depois dos desafios e das dificuldades que enfrentou, bem como, das experiências adquiridas, o que a tornou aquela professora amiga e pé no chão, como é até hoje. Josiane Reis Braga disse entender que nem sempre a escola e a sala de aula vão trazer situações fáceis de lidar, mas que é importante ter uma postura de acolhimento, de humildade e discernimento para o enfrentamento diário das situações impostas.

A partir de então, a professora decidiu fazer de sua docência o meio para fomentar o antirracismo na escola em que atua, buscando quebrar com estereótipos que ainda hoje se sustentam na sociedade. Nesse sentido, estimula também o respeito em sala de aula o ano todo, não só no dia 20 de novembro, data de culminância do Projeto antirracista que hoje norteia sua prática docente, uma vez que é preciso despertar nas e nos estudantes a consciências sobre direitos e deveres. Ela relatou o seguinte:

A História ela te permite trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula. Mas não só isso, permite conscientizar e despertar nos alunos e consequentemente na sociedade o respeito para a questão racial e outros temas que possam surgir. Eu atuo em uma escola periférica, então a minha atuação é também política, não partidária, mas a discussão das políticas públicas isso é algo que eu gosto de puxar. Como que a gente tem direitos, mas como que eles funcionam na prática [...] então essa discussão eu faço assim: por que que isso aqui não funciona? Então eu trabalho mais a questão das políticas públicas, direitos, deveres¹⁶².

¹⁶⁰ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

¹⁶¹ Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

¹⁶² Josiane Reis Braga, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 26 minutos.

A partir do exposto, observamos que a compreensão e atuação da professora Josiane Reis Braga como mulher negra que entende a importância de sua prática docente para semear outros futuros, possibilitou a ela ser a professora que muitas(os) de nós, negras(os) não tivemos, pois ver as mudanças ocorrendo diante de si não é só ensinar os conteúdos de sala de aula, mas é, sobretudo, compreender as nossas lutas, construção social e, mais do que isso, a busca por nossos direitos enquanto população negra.

**“O racismo é uma agressão não só contra a nossa história, mas aos nossos sonhos”:
trajetória da professora Aline Braga Barbosa**

Recordando aqui a minha infância, me faz revisitar traumas relacionadas sobretudo à minha condição racial. Sou uma mulher negra de pele preta que na sociedade em que vivemos é muito mais latente que a condição social ou econômica. Então, durante a minha infância/adolescência na escola preferi me manter silêncio, eu me sentia mais segura, tinha medo de que alguma coisa pudesse acontecer comigo.¹⁶³

Ao iniciar a entrevista com a professora Aline Braga Barbosa, de pronto, a professora nos apresenta uma reflexão impactante sobre a realidade pela qual muitas crianças negras, especialmente as de pele mais escura, enfrentam no cotidiano das escolas brasileiras, isto é, a insegurança de se expressar, o que acaba minando seu processo de desenvolvimento de autoconfiança, de autoestima e de construção da sua própria autoimagem, por exemplo.

Isso ocorre porque, de acordo com estudos desenvolvidos sobretudo por intelectuais negras, historicamente as mulheres/meninas negras são silenciadas e, quando tentam falar, não são ouvidas e, se insistem, são taxadas de loucas, barraqueiras ou histéricas. Na escola, a história se repete: a instituição reproduz práticas racistas que limitam suas alunas e deslegitimam suas vivências. Nela, assim como nos demais espaços, as mulheres/meninas negras deveriam ser protegidas, atendidas e escutadas, mas, ao invés disso, são negligenciadas.

Em sua entrevista, a professora Aline não se sentiu à vontade para compartilhar experiências de vida pessoal. Contudo, consideramos que ao contar sobre sua trajetória enquanto aluna, depois como docente, revela aspectos da sua vivência, bem como as dimensões de seu desenvolvimento enquanto pessoa negra afetada pelas discriminações, desigualdades e racismo. A professora destacou que “é preciso que haja um compromisso de toda a sociedade para que a nossa história enquanto pessoas negras não se limite a falar das dores causadas pelo racismo, porque isso é uma agressão não só às nossas histórias, mas atingem nossos sonhos”¹⁶⁴.

¹⁶³ Aline Braga Barbosa, entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2024 com duração de 1 hora e 19 minutos.

¹⁶⁴ Aline Braga Barbosa, entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2024 com duração de 1 hora e 19 minutos.

O sentimento aflorado da professora salienta a ideia de que é preciso que tenhamos referenciais de mulheres negras com histórias de vidas positivas e que inspirem outras mulheres negras, que não seja preciso provar ainda mais o nosso valor por conta da cor da pele. Porque apesar das lutas travadas cotidianamente no combate às desigualdades e ao racismo, mulheres negras têm conquistado variados espaços que outrora lhes foram negados, conscientizando-se e mostrando que somos muitas e plurais, que podemos ser mães, donas de casas, lideranças e intelectuais sem a necessidade de ter de mudar para alcançar padrões sociais ou nossos sonhos.

Nesse sentido, perguntamos a ela sobre sua trajetória enquanto aluna durante o ensino básico, se teve referências de professoras ou professores negros, a fim de percebermos de que maneira a professora Aline Braga Barbosa construiu sua identidade como mulher negra. Ela relatou que na Educação Infantil não se recorda de ter tido professores negros, isso já ocorreu mais à frente, no Ensino Médio, em que lembra ter tido um professor de ‘pele mais escura’ que os demais, mas que por não haver discussões sobre identificação racial ou assuntos correlatos na escola, ela se sentia incomodada, mas não tomava isso como relevante.

A professora Aline ressaltou que:

Pelo fato de não haver essa representatividade era como se questões da minha cor não existisse, então eu não opinava nas aulas, me sentia mal porque já percebia olhares diferenciados para mim e outros alunos negros, [...]isso já era racismo né? Talvez eu não entendesse ainda, então eu preferia ficar em silêncio, no meu canto”¹⁶⁵.

O exposto pela professora corrobora que meninas/mulheres negras têm suas vidas muito mais atravessadas pelos racismos, os quais estão consolidados na organização da sociedade, na medida em que o reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial demonstra a omissão das escolas quanto à uma percepção de que no cotidiano escolar existem inúmeros conflitos baseados nas discriminações raciais que ocorrem não só entre alunos e alunas, ou alunos/as e professoras/as, mas envolve todo o contexto da escola. Autoras negras como Nilma Lino Gomes¹⁶⁶ e Wilma N. B Coelho & Rosangela M. N Silva¹⁶⁷ já investigaram que essa omissão está relacionada à ideia de que tratar desse tema desperta e traz o racismo para dentro da escola, ou seja, as instituições estão isentas às tensões e conflitos étnico-raciais presentes na sociedade.

Contudo, a trajetória escolar da professora Aline Braga Barbosa mostra que os conflitos e tensões na escola devido às questões étnico-raciais são muito presentes e têm impactado

¹⁶⁵ Aline Braga Barbosa, entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2024 com duração de 1 hora e 19 minutos.

¹⁶⁶ GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, 2002.

¹⁶⁷ COELHO, W. N. B.; SILVA, R.M.N.B. Relações raciais e educação: o estado da arte. *Revista Teias* v. 14, n. 31, 121-146, maio/ago. 2013.

diretamente a vida de estudantes negras e negros sobretudo na construção de uma identidade positiva. Para Gomes, isso ocorre porque “a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”¹⁶⁸.

A professora relatou que vivenciou diversas situações de preconceito e racismo no ambiente da escola, contudo, na sua infância/adolescência não entendia a real situação. Segundo a professora:

a escola e os professores da época não se preocupavam em barrar estereótipos, preconceitos ou discriminações para que outros valores pudessem ser construídos ou redefinidos dentro de uma proposta para a valorização da diferença ou da questão racial, foi muito difícil pra mim vivenciar tantos momentos que me causam traumas até hoje. Mas, com o apoio da minha família, eu pude me compreender como pessoa negra nessa nossa sociedade racista e agora como professora estou construindo novos significados com essa minha experiência¹⁶⁹.

O exposto pela professora evidencia duas situações interessantes. A primeira diz respeito à escola: quando a instituição desconsidera ou é omissa diante dos conflitos e tensões étnico-raciais, tende a intensificar preconceitos, estereótipos e discriminações contra as e os estudantes negros, muitas vezes os impossibilitando de se defenderem destas negligências. A segunda demonstra que o apoio da família foi essencial para que ela conseguisse adquirir certa compreensão da sua negritude e da importância de construir novos significados de sua experiência traumática dentro da sala de aula, auxiliando alunas e alunos negras e negros para a identificação étnico-racial.

Com a constatação acima, pedimos à professora que contasse mais sobre a sua trajetória profissional como docente da educação básica de São Miguel do Guamá, lugar em que nasceu, cresceu e tem atuado de forma tão significativa no ensino de História. A professora relatou que:

Bem, eu me considero uma professora jovem, tanto de idade quanto de formação. Tenho 34 anos e estou atuando somente há 5 anos, estou novinha na profissão. Muitos são os desafios nessa tarefa de lecionar, não só os conteúdos em sala de aula, mas para a vida. Sinto que tenho essa responsabilidade, devido a minha história de vida e de tudo o que enfrentei para chegar até aqui. Hoje eu entendo que o papel da escola, assim como o nosso enquanto pessoas formando outras pessoas deve ser de reflexão, transformação e contextualização das demandas que surgem dos nossos alunos, assim, é possível ressignificar o processo educativo e a nossa atividade docente¹⁷⁰.

Os aspectos ressaltados pela professora direcionam para uma análise importante: diante da insurgência de situações que permeiam o cotidiano da prática docente, é impossível dissociar

¹⁶⁸ GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., 2003, p. 76.

¹⁶⁹ Aline Braga Barbosa, entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2024 com duração de 1 hora e 19 minutos.

¹⁷⁰ Aline Braga Barbosa, entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2024 com duração de 1 hora e 19 minutos.

o fazer pedagógico, dos valores instituídos a partir das vivências construídas no decorrer de nossa vida social. Para além disso, as instituições escolares precisam auxiliar professoras e professores para a construção de uma sociedade em que as relações étnico-raciais possam provocar reflexões e atitudes que combatam as discriminações e o racismo nas escolas e que trate as pessoas que fazem parte dela e de toda a sociedade respeitando a diversidade, onde cada sujeito e sujeita saiba lidar com as diferenças.

“Pedras no meio do caminho”: trajetória da professora Bruna Nascimento da Silva

Tal título compõe a parte escrita do projeto escolar “Pedras no meio do caminho”: compreendendo o preconceito e racismo para superá-los”, desenvolvido pela professora Bruna Nascimento da Silva em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais da EMEIF Professora Jovita Aurora de Paiva Batista, em 2022. O projeto consiste na conscientização e combate ao preconceito e racismo sofridos pela população negra através de atividades que valorizam a diversidade étnico-racial que caracteriza a nossa sociedade.

Tendo em vista que São Miguel do Guamá possui a maior parte de sua população negra e que pouco reconhece sua cultura e história, faz que inúmeros sejam os sinais de discriminação, estigma social e invisibilidade sofridos por essa população ainda nos dias de hoje. Nesse sentido, desenvolver atividades escolares que valorizam as diversas práticas e manifestações identitárias da população negra do referido município, abre espaço para reflexão que permite aos alunos/as o reconhecimento como sujeitos/as da história e herdeiros/as da cultura negra.

Imagem 5 - Dinâmica sobre a história da população negra em São Miguel do Guamá



Fonte: Silva, 2022.

A imagem retrata uma dinâmica realizada com alunas e alunos da turma do 6º ano da EMEIF. Professora Jovita Aurora de Paiva Batista, no primeiro semestre de 2022. O objetivo da dinâmica foi estimular as e os estudantes a se enxergarem como protagonistas da própria história, assim como possibilitar que eles identifiquem e combatam preconceitos raciais e etnocêntricos que persistem de diferentes formas e disfarçados em novas roupagens. Para isso, a professora contou aspectos do surgimento de São Miguel do Guamá, demonstrando que a população negra sempre esteve presente, seja através da história, da cultura ou da religião.

“Não quero mais ser a exceção”: a vida transgressora de uma professora preta

Bruna Nascimento da Silva é a última filha dona Maria José. Criada por uma mãe solo, as dificuldades e os desafios vivenciados pela professora Bruna foram muitos. Sobretudo porque sua mãe, que era seu porto seguro, teve um falecimento prematuro, ainda quando a professora tinha 9 anos de idade, o que acarretou no seu amadurecimento forjado no medo, na insegurança, na pobreza e na responsabilidade da criação de seus três irmãos menores.

Ao relatar sobre as condições de vida na infância/adolescência, a professora conta que recorda ter sido bastante difícil financeiramente, pois sua criação esteve a cargo somente de sua mãe e quando a mesma teve seu falecimento prematuro, os tios, que tinham mais três crianças, passaram a dar conta dela e seus três irmãos. Segundo Bruna, a sua adolescência foi bastante sofrida, para ajudar os tios teve de conciliar a escola com ‘bicos’¹⁷¹ que ela fazia.

Eu trabalhava com qualquer coisa que me oferecessem para conseguir um dinheiro. Então tinha gente que se aproveitava dessa situação. Com nove, dez anos, já pegava no pesado [...] tinha dias que eu não dava conta de ir para a escola, apesar que meus tios me incentivavam, não queriam que eu trabalhasse, mas eu não aguentava de ver aquela situação de extrema pobreza que vivíamos¹⁷².

O exposto evidencia que meninas negras assumem responsabilidades muito cedo e que dentro de sua realidade grande parcela desse grupo social permanece em situação de exclusão. Ter de trabalhar muito cedo lhe causou prejuízos no convívio com os irmãos, com seus tios, bem como no seu desenvolvimento na escola e como menina negra em fase de se reconhecer.

¹⁷¹ “Bico” é um termo informal que se refere a um trabalho extra ou pontual, que não tem como objetivo a construção de uma carreira. Isso ocorre devido a precarização do trabalho que motiva discursos anticapitalistas, de um lado, e discursos liberais e neoliberais de outro, é antiga e remonta às teorias marxistas sobre a divisão da força de trabalho, sobre o papel dos atores envolvidos no processo de construção das relações trabalhistas e a noção de capitalismo como sistema de exploração. MEDEIROS, Simone Doglio; SANTOS, Maria Aparecida Cardoso. **O “bico” como emprego: a necessidade da regulamentação do trabalho em plataformas pela legislação brasileira**. Portal Jusbrasil, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 09 de set. 2024.

¹⁷² Bruna Nascimento da Silva, entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2024 com duração de 51 minutos e 21 segundos.

Entretanto, apesar das perdas e dificuldades vivenciadas pela professora, não foi somente a questão socioeconômica que marcou sua adolescência, mas também o fato de ela ser uma jovem menina preta na década de 1990 em que se vivia o auge de padrões de beleza inalcançáveis para meninas. A superação só veio na fase adulta, quando se tornou professora e compreendeu sua negritude e a importância da sua representatividade, sobretudo para seus alunos negros.

A trajetória de vida da professora é bastante comum às meninas/mulheres negras ao terem de enfrentar uma realidade feita de riscos, medos, injustiças e desesperança. É também uma exceção para uma menina preta e pobre que conseguiu sobreviver à força destruidora da exclusão e de estar entre aquelas e aqueles que encontram formas de furar barreiras que outros da sua família e de seu convívio não conseguiram por causa da cor da pele.

Contudo, Bruna Nascimento da Silva recorda que na adolescência/juventude estas situações a afetaram diretamente tanto no ambiente da escola quanto no seu meio familiar ao trazer situações relacionadas sobretudo à autoaceitação racial, já que os padrões de beleza hegemônicos entre as meninas daquela época eram características do corpo branco europeu. Então as respostas a essas pressões vinham em forma de depressão e não aceitação da sua corporeidade enquanto menina negra, entendimento esse que a professora só alcançaria mais tarde, lá por volta da sua juventude, aos 16 anos de idade. A professora relatou o seguinte:

Foi um exercício cotidiano entender que as referências na escola, nos desenhos da TV, no mundo da moda o qual eu me interessava bastante não falavam comigo, ou melhor dizendo, não tinham meu perfil. Acredito que lá pelos meus quinze, dezesseis anos de idade, até os dias de hoje, fui adquirindo a percepção de que o único jeito era perseguir compulsivamente a remota possibilidade de ser uma exceção à regra. Então, na minha família (todos pretos retintos) eu fui a primeira e única a ingressar em um curso superior numa Universidade pública e, diga-se de passagem, não foi qualquer uma, foi na Universidade Federal do Pará. Me tornei professora e me orgulho disso, porque sei que alcancei o que muitas mulheres desejam que é ter uma profissão e colecionar algumas conquistas como a primeira nisso ou naquilo. Hoje digo que é impagável ser referência como mulher negra nos espaços onde tenho a oportunidade de transitar¹⁷³.

O exposto pela professora evidencia que ser uma jovem mulher preta é ter de enfrentar questões e obstáculos que outros grupos da sociedade não enfrentam, uma vez que o peso histórico do racismo estrutural e das opressões de gênero desenvolveram um sistema discriminatório que faz com que as assimetrias produzidas por uma sociedade dividida pelo racismo onde brancos e negros ocupam lugares simbólicos e materiais bastante distantes entre

¹⁷³ Bruna Nascimento da Silva, entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2024 com duração de 51 minutos e 21 segundos.

si, é preciso que mulheres negras acreditem e persigam a possibilidade (remota que seja) de ser a exceção à regra, levando-as a lugares difíceis de serem alcançados por meninas pretas.

A professora Bruna Nascimento da Silva recorda que adquirir alguma noção sobre sua identidade étnico-racial ainda na juventude foi essencial para que hoje ela pudesse falar sobre suas necessidades e seus anseios enquanto mulher preta numa sociedade racista e machista. Ela relatou o seguinte:

é preciso que nossa sociedade saiba lidar com a diversidade e com as questões raciais, dando vez e voz a nós mulheres pretas para que a partir de nosso conhecimento sejam criadas ações, políticas públicas ou quaisquer outros mecanismos capazes de viabilizar a nossa luta de enfrentamento do racismo e da opressão de gênero. Os desafios são enormes para que o nosso direito seja assegurado com as poucas políticas públicas existentes e que não foram feitas e nem pensadas por nós. É duro!¹⁷⁴

O exposto pela professora remete a um tema explorado por estudiosas¹⁷⁵ que investigam a importância de políticas públicas para a população negra e de seu reconhecimento frente à luta pela igualdade racial. Contudo, a ausência de pessoas negras especialmente das mulheres nessas políticas, tem desafiado a sua efetividade na redemocratização do país, tornando urgente o reconhecimento de vozes negras no centro do diálogo sobre uma nova sociedade, já que, apesar dos avanços conquistados pelo movimento negro, ainda hoje, é possível sentir os efeitos culturais, socioeconômicos e políticos de quase 400 anos de escravidão e da precária inserção da população negra na sociedade após a abolição.

Ainda na perspectiva de compreender a importância do quanto que as políticas públicas são necessárias para a inserção da população negra nos diversos espaços, a professora Bruna Nascimento da Silva recordou o seguinte:

Eu ingressei na Universidade pública em 2012 através da recente Lei de Cotas. Sem ela talvez eu não tivesse a oportunidade de ter me formado professora. A gente sabe que existe uma disparidade educacional, social e econômica enorme entre pessoas brancas e negras, então as cotas me permitiram competir com outros estudantes em condições mais justas. Apesar de que naquela época ainda havia muito preconceito quanto a isso [...] muitas pessoas acreditavam que quem fazia uso das cotas era porque queria entrar de forma mais 'fácil' na Universidade, ouvi muito isso de pessoas próximas¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Bruna Nascimento da Silva, entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2024 com duração de 51 minutos e 21 segundos.

¹⁷⁵ Ver: GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: resignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade, Florianópolis, v. 33, n. 120, p. 727 – 744, 2012. LEMOS, Rosalia de Oliveira. Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras 2015: uma análise das feministas negras brasileiras sobre políticas públicas. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. 398f. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

¹⁷⁶ Bruna Nascimento da Silva, entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2024 com duração de 51 minutos e 21 segundos.

O relato corrobora com estudos¹⁷⁷ que apresentam a Lei de Cotas Raciais como uma tentativa de corrigir as desigualdades históricas que afetam a população negra no Brasil. Sancionada em 2012, a lei é fruto da luta de movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso de negras e negros ao ensino superior. É também um reconhecimento de que a exclusão social e a marginalização dessa população não são frutos de uma inferioridade racial, contudo de um sistema de dominação que os privou de seus direitos e oportunidades.

Desse modo, as cotas raciais se tornaram uma medida necessária para garantir a representação e inserção de grupos historicamente excluídos em espaços acadêmicos e permitir que a população negra possa acessar as mesmas oportunidades que os demais grupos. Uma vez que negros e negras, ainda hoje, são os que menos conseguem ocupar os espaços das universidades. Diante disso, a professora Bruna Nascimento da Silva afirmou: “não quero mais ser a exceção, temos o direito à reparação histórica e a justiça social”¹⁷⁸.

Nesse contexto, é necessário pensar sobre políticas que possibilitem às mulheres negras se enxergarem como tais, pois é um desafio formar uma identidade em torno da cor e da negritude forjadas nas violências, opressões e racismo. Por outro lado, essas mesmas mulheres “têm sido parte importante da sociedade há cinco séculos. Como grupo social específico em defesa de seus interesses ou como parte do amplo contingente negro ou geral que luta por justiça social e inclusão social”¹⁷⁹.

Cabe destacar que a professora Bruna Nascimento da Silva fez relatos sobre sua vida pessoal, acadêmica e profissional, contudo, permitiu que sua entrevista fosse analisada só até aqui. Então, endossando o que foi dito pela professora, compreendemos a urgência na tomada de voz pelas mulheres negras e esta urgência se dá especialmente pela possibilidade de viver e existir como ser humano que possui direitos e que estes devem ser vividos em sua plenitude.

¹⁷⁷ Ver: COELHO, M. C. N. Políticas de reparação, justiça e igualdade racial no Brasil: uma reflexão sobre suas contradições. *Revista Mundos do Trabalho*, 11(22), 7-26. 2019. GUIMARÃES, A. S. Preconceito racial: modos, temas e tempos. In *Preconceito de cor em Portugal e no Brasil* (p. 99-116). Fim de Século. 2009. HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG. 1999.

¹⁷⁸ Bruna Nascimento da Silva, entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2024 com duração de 51 minutos e 21 segundos.

¹⁷⁹ WERNECK, Jurema. *Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: CRIOLA, 2010.

“Pauta antirracista e a necessidade do diálogo”¹⁸⁰: trajetória da professora Laíssa Vanessa Macena de Souza

Atualmente, a professora Laíssa Vanessa Macena de Souza reside em São Miguel do Guamá juntamente com sua família pai, mãe e um irmão do coração. A professora relatou que na infância/adolescência as condições de vida foram bem difíceis, porque seus pais eram autônomos, o que a afastou sobretudo da convivência com o pai. “Teve um tempo que meu pai deixou de trabalhar com móveis e foi trabalhar com música [...] ele tinha banda. Então nessa parte da minha vida, meu pai foi muito ausente”¹⁸¹.

Contudo, apesar das dificuldades familiares e convivência fragilizada com o pai na adolescência, Laíssa Vanessa teve seus estudos assegurados e relata que foi totalmente formada em escola pública desde o Jardim à Universidade, o que fez grande diferença na trajetória profissional dela depois, ao se deparar, já como docente, com múltiplas realidades em sala de aula e ter de abordar questões sobre direitos e deveres enquanto cidadãos, qualidade da educação na escola pública e questões que envolvem uma educação para a diversidade.

A professora ressalta que nunca sofreu racismo por ter a pele clara, mas sofreu opressão de gênero ao recordar que, ainda como aluna, as meninas não podiam se destacar nos estudos porque sofriam perseguição dos meninos e isso a marcou profundamente. Segundo ela:

Eu percebia que geralmente os homens se destacavam mais do que as mulheres na questão da inteligência e isso era incentivado pelos professores. Inclusive tinha uma amiga minha que tinha uma rixa com meu amigo pelo fato de ela ser mulher e ser muito inteligente. Ela conseguia alcançar notas maiores do que a dele, tanto que ela foi homenageada na escola e ele não. Essa questão de gênero, ela é muito forte¹⁸².

Logo, as questões de gênero ou diversidade sempre foram os temas que mais fizeram parte e marcaram sua trajetória escolar e, depois, na sua atuação como docente. Em suas aulas a professora incentiva o protagonismo das alunas através de iniciativas que contribuam para a desnaturalização das desigualdades entre meninas e meninos e na construção de uma cultura sem violência e ódio contra grupos oprimidos, “eu ensino para que as meninas tenham bases para a vida adulta numa sociedade onde nós mulheres enfrentamos inúmeras desigualdades”¹⁸³.

¹⁸⁰ A professora nos relatou que apesar de se considerar uma pessoa amarela, a temática antirracista é uma pauta que ela faz questão de estar presente em suas aulas, por entender a necessidade do diálogo. Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista pessoal, 21 de fevereiro de 2024.

¹⁸¹ Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 40 minutos e 55 segundos.

¹⁸² Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 40 minutos e 55 segundos.

¹⁸³ Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 40 minutos e 55 segundos.

Por outro lado, notamos que as questões raciais passam despercebidas na sua trajetória escolar, contudo, atualmente a professora tem buscado se engajar no combate ao racismo, educação antirracista e questões étnico-raciais. A partir dessa percepção, a questioneei sobre a importância de se ter professoras ou professores negros na escola, devido à representatividade para alunas e alunos negros, já que são a maioria. A professora Laíssa recordou o seguinte:

Na minha percepção, eu tive uns três ou quatro professores negros, não sei se eles se viam assim. Visualmente falando, eram uns 3 professores de um total de 8 ou 9, por aí. **Entrevistadora: - isso pra ti naquela época não trazia nenhum impacto de olhar assim e vê que a maioria dos professores eram brancos? Nunca te questionou sobre?** Não, pior que não. Nunca me questioneei, porque na verdade assim eu não me preocupava com isso. A minha preocupação era só passar de ano. Eu lembro que eu tinha uma professora que ela era branca, que ela me chamava muito atenção, porque ela tinha um porte diferente, autoritário, ela me chamava atenção¹⁸⁴.

Com a fala da professora, conseguimos perceber o seguinte: na escola aprendemos a pensar e ver o mundo ao nosso redor de forma generalista em que naturalizamos a falta de representatividade e normalizamos presenças e narrativas, muitas vezes, distantes da realidade dos e das estudantes. Assim sendo, a escola acaba por contribuir e solidificar um pensamento cuja razão sustenta as condições de construção das desigualdades, baseadas, especialmente nas questões raciais, o que acaba contribuindo também para a falta de identificação étnico-racial.

Refletindo sobre como as questões étnico-raciais passavam despercebidas pela professora, Laíssa nos relatou que hoje ela reconhece que isso ocorria pelo fato do privilégio de ter a pele clara, inclusive que desejou ser mais branca para ser mais aceita. Em suas palavras:

Eu acho que nunca falei isso pra ninguém, até eu me sentia clara, mas eu queria ser mais. Porque eu lembro que essa minha amiga que era muito inteligente, ela era bem branca aí eu acho que eu queria ... eu achava assim que as pessoas brancas elas eram mais inteligentes. Eu pensava dessa forma, porque na verdade a minha mãe é branca, a família dos meus pais são todos brancos. Meu pai ele é um pouquinho mais moreninho, mas porque ele puxou pro avô dele, a minha avó e meu avô são brancos mesmo, olhos claros, olhos azuis, na verdade. Então assim, a minha mãe é branca, a família da minha mãe é toda branca. Eu só puxei um pouquinho mais clara porque meu pai é realmente mais moreninho assim. Eu falava assim, poxa mãe porque eu não puxei pra senhora. Porque eu pensava se eu fosse mais branca eu ia ser mais aceita. Hoje em dia não, eu amo a minha cor, apesar de eu me achar amarela. Mas assim eu não faço distinção e é isso¹⁸⁵.

Mesmo tratando a questão étnico-racial a partir de um ponto de vista pessoal, o exposto pela professora Laíssa corrobora com a concepção de que há omissão das escolas em tratar a pauta étnico-racial, sobretudo da identidade negras. Contudo, é importante que a escola interfira

¹⁸⁴ Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 40 minutos e 55 segundos.

¹⁸⁵ Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2024 com duração de 40 minutos e 55 segundos.

na construção positiva e de fortalecimento dessas identidades, a fim de promover atitudes e valores que prezam pela equidade não só de raça, mas de gênero, classe e diversidades.

No decorrer do desenvolvimento da entrevista, a professora Laíssa nos revela que somente quando ingressou na Universidade Federal do Pará que ela conseguiu obter certo entendimento de seu grupo social enquanto ‘mulher amarela’, mas, sobretudo da importância de todas e todos de se engajar na luta antirracista. Essa percepção foi possibilitada pelos trabalhos que a professora desenvolveu no âmbito das disciplinas cursadas, do incentivo de docentes e colegas que acabaram por demandar de toda a turma, tal engajamento na época.

Sobre essa autodeclaração como pessoa “amarela”, vale ressaltar que, no contexto da entrevista realizada, refere ao fato da interlocutora reconhecer que não é branca, mas também não é negra. Ao destacar que é filha de uma mulher branca e um pai “moreninho”, estaria ela na classificação de parda, segundo os critérios do IBGE, uma vez que a designação amarela é empregada entre pessoas de origem oriental (japonesa, chinesa, coreana).

Hoje, enquanto professora da educação básica de São Miguel do Guamá, Laíssa entende a importância de desenvolver em suas aulas as temáticas de raça, gênero, classe e diversidades. Então através de sua vivência como uma mulher, pobre e que adquiriu o entendimento da luta antirracista e de gênero, que conseguiu realizar sonhos e ingressar numa universidade pública, incentiva suas alunas e alunos para o mesmo através dos assuntos trabalhados em sala de aula, especialmente com as/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que esse público, segundo a professora, demanda muito mais um conhecimento que parta das vivências.

Na parte final da entrevista, a professora Laíssa relatou que sempre foi docente da escola pública, mas que de início lecionou em escolas de zona rural do município de Bragança, depois, já residente em São Miguel do Guamá, passou a lecionar nas escolas da cidade. Que sua trajetória tanto pessoal quanto acadêmica formou a profissional que é hoje - não mais a mesma de anos atrás e que ainda não é a profissional que deseja ser - por isso está em constante transformação e aprendendo, buscando compreender cada vez mais a luta de raça, gênero e diversidades para que assim possa contribuir na formação de estudantes do referido município.

Nesse sentido, a questioneei sobre a construção de uma atuação política a partir do ensino de História., uma vez que a História como disciplina escolar tem o potencial de ampliar os estudos sobre as diversas problemáticas atuais, além de permitir a interpretação do mundo baseada em evidências do passado, oportunizando a aproximação de uma compreensão da realidade considerando a construção histórica da sociedade, das instituições, dos valores, da

memória e dos sujeitos. A professora finalizou dizendo “não sou adepta a ideologias políticas, mas entendo a necessidade de um arcabouço político e teórico que me permitam fazer reflexões sobre as mudanças históricas e socialmente construídas na sociedade em que vivemos”¹⁸⁶.

“Cantando a História”: trajetória da professora Maria Fabíola da Silva

O título compõe a parte escrita do projeto escolar desenvolvido pela professora Maria Fabíola da Silva na EMEF Licurgo Peixoto nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. O projeto “Cantando a História” consiste na produção de paródias voltadas para os conteúdos e abordagens do componente curricular de História em que a professora e alunos e alunas produzem composições que contemplem temas que foram trabalhados em sala de aula durante o ano letivo, a fim de despertar nas e nos estudantes interesse pela história através da música. Cabe dizer que o projeto também fez parte como pesquisa de sua dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (PROFHISTÓRIA/UFGPA, Campus Ananindeua), concluída no ano de 2021.

Contudo, hoje, com o projeto ampliado, é dado destaque a composições e músicas que tratam da temática étnico-racial, sobretudo da população negra, tendo como objetivos fazer com que os alunos e alunas negros e negras se identifiquem como tal e reconhecer a importância da população negra para a construção da História do Brasil. Depois, fazer pensar sobre a sociedade, a luta contra o racismo, o desenvolvimento de políticas públicas e a resistência desse grupo social.

¹⁸⁶ Laíssa Vanessa Macena Souza, entrevista pessoal, 21 de fevereiro de 2024.

Imagem 6 - Professora trabalhando a temática racial a partir da música “cota não é esmola”



Fonte: Silva, 2022.

A imagem retrata o momento em que a professora Maria Fabíola da Silva trabalha a temática racial a partir da música “Cota não é esmola”, de autoria de Bia Ferreira (2018), com alunas e alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da EMEF Licurgo Peixoto.

Veja trechos da canção:

Existe muita coisa que não te disseram na escola/ Cota não é esmola/ Experimenta nascer preto na favela pra você ver/ O que rola com preto e pobre não aparece na TV/ Opressão, humilhação, preconceito [...] experimenta nascer preto, pobre na comunidade/ Cê vai ver como são diferentes as oportunidades/ E nem venha me dizer que isso é vitimismo/ Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo! [...] existe muita coisa que não te disseram na escola/ Cota não é esmola! / Cota não é esmola! / Cota não é esmola! / Eu disse: Cota não é esmola! / Cota não é esmola! / Cota não é esmola! / Cota não é esmola!

Na dinâmica de aula, a professora escreve a letra da música no quadro, depois, com seu violão, toca e canta para que as e os estudantes possam acompanhar a canção e refletir sobre o que estão lendo e ouvindo. A partir disso, faz perguntas aos alunos e alunas para verificar como elas e eles interagem com a musicalização dos conteúdos de História; quais as preferências musicais; se aprendem algo com as músicas que ouvem; sobre quais assuntos a música abordava.

De acordo com a professora, tanto a música quanto a produção de paródias podem despertar um pensamento crítico dos conteúdos de história, fazendo com que alunas e alunos

possam refletir, analisar e discutir em sala de aula. Nesse sentido, a docente acredita que o ensinamento dos conteúdos históricos, bem como, tratar de assuntos como racismo, preconceito e desigualdades devem ser mais que a obrigação profissional do(a) professor(a). Para além disso, deve possibilitar as e os estudantes a compreensão crítica da realidade em que vivem.

Concluimos que o projeto desenvolvido pela professora Maria Fabíola da Silva tem grande potencial para despertar nas e nos estudantes uma experiência única de respeito e compreensão do mundo e realidade em que vivem, já que, enquanto documento, a música bem como a produção de paródias possui capacidade ampla de tornar uma narrativa assimilável em debates diversos, fazendo-se compreender valores e questões que se constituem historicamente.

Irmandade e persistência: os caminhos percorridos por uma jovem professora

Apesar de as mulheres serem a maior parte da população brasileira, os desafios vivenciados por nós ainda são muitos para que consigamos conquistar espaços, direitos e representatividade seja no âmbito pessoal, educacional, profissional entre outros. Nesse sentido, cada conquista não é apenas pessoal, mas uma vitória coletiva que deve ser compartilhada por todas nós a partir de nossas lutas, persistência e apoio mútuo que nos permita galgar voos altos.

Ao relatar sobre sua trajetória de vida, a professora Maria Fabíola da Silva diz que hoje compreende a importância do apoio mútuo entre mulheres para enfrentar os obstáculos.

A partir de suas lembranças, a professora relatou que:

Quando eu era bem criança, eu lembro que nós éramos uma família pobre. A gente era pobre mesmo. Em alguns momentos, a gente passou bastante necessidade. Quando meu pai morreu eu tinha só uns nove meses, um ano, por aí, então a minha mãe criou a gente praticamente sozinha. [...] Meu pai morreu muito cedo, né? Ela tinha apenas 21 anos já com três filhas. Quando ele morreu, minha mãe não tinha formação, ela não tinha nada, né? Então ela foi trabalhar para sustentar a gente. Vendia coxinha, tacacá na rua, de noite, de madrugada. [...] Só que depois ela conseguiu um emprego lá na fábrica de café. No Café do Nosso. Imagina aí. Na fábrica antiga. As mulheres que trabalhavam lá eram praticamente escravizadas, não tinham esse negócio de ah, eu estou fraca, estou menstruada, estou... Não! Não tinha. Elas trabalhavam carregando sacos e sacos de café na costa. Tinham que jogar em cima do caminhão. Então, era um trabalho de doido mesmo, entendeu? [...] então assim, minha mãe passou por muitas dificuldades, mas mesmo assim ela conseguiu colocar a gente para estudar. A mamãe, ela tinha todas essas preocupações. Assim, de trabalho, de tudo. Mas se dependesse só dela, eu não sei se a gente teria começado no tempo certo. A gente tem uma tia que é a tia Simone Brasil, não sei se você a conhece. Hoje ela tá no Amazonas. Tá concursada na Universidade Federal de lá. Ela foi uma pessoa que teve uma importância muito grande em nossa vida escolar. Porque ela era que incentivava a gente a estudar. Ela que fez a gente ler. Era ela que estava todo o tempo acompanhando a gente. Porque ela se comovia pelo fato de a gente ser órfã de pai. Então ela sempre sentiu uma obrigação de ajudar a mamãe a acompanhar a gente, entendeu? Ela teve uma importância essencial em nossa vida. Ela levava livro pra

gente. Dizia assim: olha, vocês vão ler esse livro e depois vocês vão me falar o que entenderam¹⁸⁷.

O exposto demonstra que a história de vida da professora Maria Fabíola da Silva conta não só sobre ela, mas diz respeito a outras duas mulheres fortes, independentes, inspiradoras e que tiveram grande importância nos caminhos percorridos por ela como: sua mãe, dona Maria Solange da Silva e, sua tia, dona Simone Brasil que acreditaram no poder da educação como uma prática transformadora, bem como, a direcionou a compreender sobre a importância do apoio entre mulheres e da persistência para alcançar outros espaços para além daqueles que lhes foram impostos pelas condições de vida ou simplesmente pelo fato de ser mulher.

A partir da constatação, solicitei à professora que contasse mais sobre sua inserção na escola durante o ensino básico, já que apesar de as condições de vida não serem fáceis para a sua família, ainda sim, contou com o apoio de sua mãe e de sua tia, permitindo com que Maria Fabíola pudesse se dedicar somente aos estudos. Segunda ela:

Eu não me lembro muito do meu ensino fundamental, para te ser sincera. Porque nesse período eu fui evangélica, né? E essa minha vivência na igreja evangélica me tirou muito a minha atenção. Eu vivia pra igreja, para o trabalho da igreja. Então, eu não sei se por isso eu não tenho muita lembrança, fica vago como minhas lembranças sobre o fundamental, porque a minha vida era praticamente só a igreja. Eu cumpria com as minhas obrigações da escola, fazia meus trabalhos, mas eu lembro mais da igreja do que da escola. Por outro lado, lembro mais da minha trajetória no ensino médio, nesse período eu e minhas irmãs éramos muito mais cobradas, não sei se foi pelo fato de sermos meninas [...] eu sempre estudei na escola pública, mas quando eu cheguei no meu terceiro ano do ensino médio, a mamãe queria me colocar no Incentivo¹⁸⁸, porque as minhas irmãs fizeram o ensino médio lá. A mamãe achava que assim me daria melhores condições nos estudos, mas eu não queria. Sabe porquê? Porque eu sabia que faria o vestibular e entraria como cotista de escola pública. E se eu fosse para a escola particular, eu perderia esse direito, então eu não concorreria a uma vaga na Universidade com outros estudantes que provavelmente passaram pelas mesmas dificuldades que eu. Estudar na escola particular não me traria nenhum benefício, pelo contrário, talvez me impossibilitasse de concorrer de igual para igual a uma vaga na Universidade pública¹⁸⁹.

O relato demonstra que durante o ensino fundamental, a trajetória escolar da professora Maria Fabíola foi muito mais marcada pelas questões religiosas que tomou conta de seu tempo e atenção, fazendo que ela não obtivesse recordações desse período. Contudo, recorda quando cursava o ensino médio, da questão das desigualdades tanto socioeconômica quanto educacional que era muito mais latente e do seu desejo em permanecer em escola pública, apesar de sua mãe acreditar que estudando em escola privada sua filha teria mais oportunidades.

¹⁸⁷ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

¹⁸⁸ Escola privada em São Miguel do Guamá-PA.

¹⁸⁹ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

Nesse sentido, buscamos perceber elementos para além da questão socioeconômica, perguntando à Maria Fabíola se ela vivenciou outras dificuldades relacionadas às questões étnico-raciais ou de gênero, se vivenciou, como conseguiu superá-las. Ela recordou o seguinte:

Olha, eu sempre fui uma menina de pele clara, mas com características físicas de pessoa negra, tenho os lábios grossos, olhos expressivos, mas não me recordo de ter sofrido racismo na escola. Presenciei sim situações com colegas de turma e desde sempre já ficava indignada com a situação, mas eu nunca vivi. Agora opressões de gênero foi uma constante durante todo o meu ensino médio, eu lembro que me chamavam de feminista num tom pejorativo, como se ser feminista fosse algo ruim, porque eu sempre buscava discutir sobre o direito das mulheres em sala de aula. Isso vinha muito forte em mim porque eu sempre ouvia: ah, você não pode fazer isso, porque você é menina, você é mulher. Eu entendo isso como se fosse um preconceito pelo gênero mesmo. A minha vida toda, eu sempre ouvi que a mulher, ela tem que estar submissa, né? Que ela tem que estar a serviço da vontade do homem¹⁹⁰.

De acordo com o relato da professora as questões de gênero eram o que provocavam sua militância tanto em casa quanto no contexto da escola, por não aceitar que ela deveria assumir um papel de submissão ou algo do tipo. No âmbito de sua família, recorda que sua avó foi uma mulher submissa ao seu avô, mesmo trabalhando fora e sustentando a casa.

Apesar dela trabalhar, dela sustentar a casa [...] ela era aquela mulher submissa ao meu avô. Subserviente mesmo. Meu avô trabalhou na roça o tempo todo., a vovó trabalhava, mas, depois começou a trabalhar como professora, aí ele já parou de trabalhar. Isso porque ela estava trabalhando, entendeu? Aí ela sustentava a casa financeiramente e ainda assim era ela que tinha que servir ele no prato, na mesa. Ela tinha que todo dia servir o pratinho dele lá, entendeu?¹⁹¹

Já no âmbito da escola, ouvia que não podia jogar futebol com os meninos porque isso não era coisa de menina, o que lhe causava muito incômodo. Ter de assumir um papel imposto pela sociedade em que meninas/mulheres devem seguir regras, padrões ou são limitadas.

Lembro que quando eu era criança, gostava de jogar futebol na escola, mas ouvia com frequência que meninas não podiam. Ah, 'você não pode fazer porque é menina'. Com o passar do tempo eu passei a não gostar de ouvir isso, então isso me incomodou muito. Já no ensino médio esse meu incômodo me causou problemas, né? Tive alguns conflitos na minha turma¹⁹².

A partir do relato da professora, percebemos que as questões de gênero sempre fizeram parte de sua vida pessoal e de sua formação. Tanto que já na Universidade, durante seu Curso de Licenciatura em História, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a educação informal de mulheres em São Miguel do Guamá, sua cidade natal. Então a partir disso, passou a ter contato com uma bibliografia que ensinava sobre as bases do feminismo no Brasil, assumindo, devido a isso, o engajamento da causa de mulheres ainda mais aprofundado.

¹⁹⁰ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

¹⁹¹ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

¹⁹² Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

Ao relatar sobre seu engajamento na causa feminista a questionamos sobre como a professora Maria Fabíola desenvolveu sua identificação étnico-racial, já que hoje ela se autodeclara mulher negra. Nesse sentido, a professora respondeu que essa autoidentificação surgiu a partir da necessidade de compreensão de suas origens.

A minha identidade era a partir da minha certidão de nascimento. Na minha certidão de nascimento diz que eu sou parda. Mas todo mundo é pardo, né? A maioria da população brasileira na certidão está lá parda, né? Então, quando era pra fazer qualquer inscrição, qualquer coisa, estava lá perguntando qual a sua cor, aí eu colocava parda [...] quando eu entrei na faculdade, é que eu comecei a me perguntar sobre isso, né? Me questionei sobre a cor. Porque existiam pessoas que sabiam e militavam sobre essa questão. Meus colegas de turma, calouros, aqueles que já estavam lá, que faziam parte de um grupo, movimento eu acho, chamado CAHIS¹⁹³, eles tinham uma militância deles. Tipo, raciais também e eu passei a ver isso lá. E eu comecei a me questionar sobre... Também nas aulas, né? Que a gente tinha sobre África. Aí você está se perguntando, mas você vai chegar a alguma conclusão? Sim, eu começo a olhar pra minha raiz, né? Quem eu sou? Eu sou filha de quem? Quem são meus avós? Aí eu vou observar, né? Que a minha mãe, ela é mais clara que eu. Mas ela tem traços, né? Que são dos negros. Pretos, né? Ela tem características ali do cabelo, né? Do nariz, da boca [...] minha avó é preta. E aí eu olho pro pai da minha avó. O pai da minha avó era preto, preto mesmo. Lá no interior, lá do Sororoca. O meu bisavô, que era o pai da minha avó, ele era filho de escravo. Eu fiz quase uma árvore genealógica pra entender mesmo a minha cor, porque eu não me considero branca. Eu sou clara, mas eu não me identifico com branca. Não sou branca. Eu me identifico, no caso, negra porque eu observo também as minhas características, né? Os meus lábios, a minha boca é maior, né? Características de pessoas negras¹⁹⁴.

Diante do exposto, percebemos que sua inserção em âmbito acadêmico despertou seu interesse para as relações étnico-raciais, o que contribuiu sobretudo para a ampliação da sua visão de mundo, pois a partir disso, a professora disse que pôde desenvolver sua empatia e humanização quanto ao respeito a outras existências, sob a ótica da compreensão de que é preciso estimular uma educação para as relações raciais, contemplando a diversidade étnica que compõe a nossa sociedade.

No decorrer da entrevista, a professora relatou que a sua entrada na UFPA foi transformadora quanto à compreensão das relações étnico-raciais. Contudo, lembrou também, da especificidade de residir em São Miguel do Guamá, onde grande parte da população é negra, então não percebe se já sofreu racismo devido a isso, embora entenda a importância de ter conhecimento sobre sua identidade racial.

Onde eu moro, aqui em São Miguel, aqui no Pará, eu não tenho esse problema porque existe uma grande quantidade de pessoas que é mais escura que eu, é muito comum

¹⁹³ O Centro Acadêmico de História (CAHIS) da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança incentivava discentes do Campus a participarem de discussões sobre diversas pautas como: políticas públicas, movimento negro entre outros.

¹⁹⁴ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

aqui em São Miguel. A gente tem uma população muito preta. Então, eu não sinto que eu tenha sofrido racismo. Acho que pelo fato de que tem muitas pessoas que são mais escuras que eu, né? Mas, eu tenho ciência de que se eu for pra fora do Pará, se eu for lá pro Sul-Sudeste, tenho certeza de que sofrerei esse tipo de discriminação. Pela cor. Porque aqui, a gente vê e lida muito com pessoas negras, mas lá pra fora não. Em alguns lugares do Sul, principalmente, né? Se eu for pra lá, eu vou ser vista como preta. Tá entendendo? Então assumir minha identidade como negra é uma forma também de eu identificar atitudes racistas, tendo já essa preocupação de... Ah, posso passar por algum momento da minha vida essa questão, né? Então eu preciso saber, preciso ter uma identidade. Ainda não sofri, mas sei que posso sofrer racismo. Por isso eu preciso ter consciência de quem eu sou¹⁹⁵.

O relato da professora demonstra que se entender como mulher negra possibilita a ela identificar possíveis atitudes e/ou práticas racistas no meio em que vive. Disse também que através dessa ‘consciência’ pode assumir seu lugar de fala quanto as questões raciais, dá exemplos de sua atuação docente ao inferir que associa os conteúdos escolares ao seu cotidiano e vivência, o que faz aproximar os seus alunos à realidade. Em suas palavras:

No ensino de história não pode existir imparcialidade ou neutralidade. Porque você se recusa a se posicionar ou você oprime ou é oprimido. Então, na sala de aula no momento em que eu falo sobre a questão da herança da escravidão no Oitavo ano, eu estou falando que existe uma desigualdade. A desigualdade entre brancos e negros. E isso precisa ter um reparo. Então, eu já estou me posicionando politicamente. Não é um posicionamento político-partidário, mas é uma atuação política que me permite me posicionar sobre qualquer assunto¹⁹⁶.

O relato traz a toma a concepção de que todos e todas somos sujeitos e sujeitas da história. E quanto à sua prática docente, a professora Maria Fabíola relatou que a sala de aula tem permitido com que ela construa uma atuação política que se relaciona diretamente com a causa antirracista e demais assuntos que possam surgir.

No decorrer da entrevista, pedimos à professora que relatasse mais sobre sua trajetória no Mestrado Profissional em Ensino de História; se ela teve disciplinas com tema nas relações étnico-raciais; como lidou com a disciplina; quais discussões considerou importante e porquê; o que lembra dos debates que foram feitos sobre a população negra; qual a importância da Pós-Graduação na sua atuação enquanto professora numa escola pública de São Miguel do Guamá; se há alguma diferença na sua atuação docente antes e depois do término do mestrado.

Maria Fabíola relatou o seguinte:

Minha trajetória no mestrado foi muito produtiva, pois tive contato com variadas pessoas com variados posicionamentos. Tive professores que me inspiraram bastante no que diz respeito a prática do ensino; dialogamos sobre o tema em debates, mas não tivemos disciplinas voltadas especificamente para o assunto; amadureci bastante

¹⁹⁵ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

¹⁹⁶ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

intelectualmente a partir do mestrado. As experiências compartilhadas pelos colegas, pelos professores, e até mesmo por mim, me proporcionaram o entendimento que a prática do ensino não tem uma receita pronta e acabada, mas varia de acordo com o lugar, público e instituição; no mestrado estudamos bastante metodologia do ensino, então isso me ajudou muito rever e avaliar minha forma de ensinar, quais recursos possíveis de serem utilizados para além daqueles que já conhecia. Me fez rever também minha forma de avaliar os alunos¹⁹⁷.

Não é novidade para nós que as desigualdades e o racismo presentes em sociedade tenta cercear os nossos espaços de atuação, enquanto mulheres assumidamente negras, buscando impor forçadamente qual posição devemos ocupar. Há toda uma estrutura que contribui para isso e o acesso à Pós-Graduação é um exemplo em que predominantemente brancos e homens ocupam esse espaço num país de maioria negra. Reflexo de uma branquitude que ainda insiste em continuar com os seus privilégios e controlando os espaços de poder da sociedade. Inevitavelmente, tudo isso nos atravessa. Entretanto, a constatação da professora Maria Fabíola nos abre uma esperança quanto à possibilidade de trilharmos caminhos outros seja no âmbito acadêmico ou da sala de aula.

Por fim, a questionamos sobre a importância da sua atuação e de sua intelectualidade enquanto docente. Respondeu que: “eu, como professora, que estou vivenciando a sala de aula e as diversas realidades que me ajudam a construir minhas percepções do mundo. E eu tenho um grande papel nisso, em auxiliar também meus alunos, porque eu estou formando pessoas, eu estou ajudando esses alunos a se construírem. Então eu acredito que seja uma intelectual. Ser intelectual não é só a pessoa que escreve aquele monte de livro, acho que a questão da intelectualidade, ela também inclui a prática”¹⁹⁸.

Desse modo, é tomando a palavra e contando suas histórias que mulheres negras podem fortalecer umas às outras e possibilitar a criação de estruturas, ações e/ou políticas públicas que sejam capazes de transcender as barreiras impostas pelo racismo, patriarcado, misoginia e opressões a que foram submetidas. A partir disso, transformar a sociedade em que vivemos sob uma perspectiva sem desigualdades, discriminações, racismos entre outras muitas injustiças.

Concluimos que a trajetória das professoras permitiu compreender que se trata de histórias e memórias que definem existências e que guardam essa mesma existência entre distâncias, aproximações, resiliências, medos, silenciamentos, perspectiva de passado, presente e futuro. Corroboramos também com a concepção de que mulheres negras se encontram no desejo do protagonismo de suas próprias histórias e que apesar de serem plurais e possuírem histórias

¹⁹⁷ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

¹⁹⁸ Maria Fabíola da Silva, entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2024 com duração de 2 horas e 34 minutos.

de vidas diferentes, são mensageiras de lutas comuns como a necessidade de se fazerem presentes nos diversos espaços sociais, políticos e culturais, além do combate às discriminações, preconceito e racismo cotidianamente enfrentados a fim de que seus direitos sejam assegurados.

3.2 DIÁLOGO, OFICINA E (IN)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Todo ano a Secretária Municipal de Educação de São Miguel do Guamá (SEMED/SMG) promove a Semana Pedagógica antes do início das aulas nas escolas da rede pública do município, cujo evento consiste em um dos momentos mais importantes do ano letivo, oportunizando reencontros e retomada das ações pedagógicas nas escolas. O momento é de diagnóstico, planejamento, formação, organização do trabalho pedagógico e de fortalecimento de ações coletivas e colaborativas que refletem os resultados e a identidade das instituições.

Aproveitando da Semana Pedagógica deste ano que ocorreu nos dias 17, 18 e 19 de janeiro, pude desenvolver um diálogo com as(os) professoras(es) que lecionam o componente curricular de História através de uma Oficina Pedagógica e, depois, de uma Formação que realizei com intuito de desenvolver com as(os) docentes, novas práticas pedagógicas e estratégias baseadas nas contribuições do Pensamento Feminista Negro, já que este pensamento pode auxiliar positivamente nas aulas de História, especialmente se considerarmos a diferença, a diversidade e individualidade que existe em cada sujeito dentro de uma sala de aula.

Assim, estimulamos todas(os) docentes a romper com silenciamentos e processos de anulação impostos pelo sexismo, discriminações e racismos que são refletidos em cima de um conhecimento produzido com base na experiência e vivência de mulheres negras. Logo, é preciso que construamos coletivamente processos educativos antirracistas e como nos ensina bell hooks¹⁹⁹ que reconheça as particularidades de cada aluna(o), que estimule o senso crítico e que avance para uma prática que os liberte das opressões.

Pensando nisso e de como as(os) docentes podem contribuir para que seja possível transgredir a concepção verticalizada da educação tradicional, é necessário estratégias capazes de ressignificar reinventar e ‘reconceitualizar’ e que vislumbre outras práticas de ensino capazes de formar professoras(es) para uma educação antirracista, crítica e engajada, assim, modificando o que está condicionado, mas não determinado.

¹⁹⁹ hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Tanto a Oficina quanto a Formação realizada com as(os) professoras(es) da rede pública de São Miguel do Guamá, evidencia que é possível construir uma educação antirracista através do feminismo negro, mas que ela não se constrói sozinha e nem de forma imediata – demanda tempo, diálogo coletivo e investimento em políticas públicas, a fim de formar professoras(es) para que se sintam seguros/as e com propriedade na hora de preparar e ministrar suas aulas.

OFICINA PEDAGÓGICA

FEMINISMO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA: EQUIDADE, RAÇA E GÊNERO

A Oficina Pedagógica ocorreu no dia 17 de janeiro de 2024 concomitante à Semana Pedagógica realizada pela Secretária Municipal de Educação de São Miguel do Guamá e com o apoio da Coordenação de História no espaço da EMEF. Padre Leandro Pinheiro, pelo período da manhã. Para esse momento, dispomos de um horário entre 8h às 12h da manhã.

Imagem 7 - Apresentação da Oficina Pedagógica



Fonte: Nascimento, 2024.

A imagem ilustra o momento de boas-vindas às professoras e professores que lecionam o Componente Curricular de História e/ou Estudos Amazônicos em escolas da rede pública de São Miguel do Guamá-PA. Em seguida, explico de que forma a Oficina Pedagógica ocorrerá por meio do passo a passo com a apresentação do tema, dinâmica e questionário. Nesse momento as/os professoras(es) puderam se apresentar e dizer em qual escola do município que atuam e quais as perspectivas para o ano letivo, já que, a Oficina antecedeu a esse momento.

Imagem 8 - Participantes da Oficina Pedagógica



Fonte: Nascimento, 2024.

A imagem ilustra que do total de 29 professoras(es) que atuam no ensino de História e/ou Estudos Amazônicos, tanto da zona rural quanto da zona urbana do município de São Miguel do Guamá, somente 10 participaram da Oficina, os demais que aparecem na imagem são: o Coordenador de História/SEMED e a Coordenadora da EMEF São José Operário que trabalhou em parceria. Cabe destacar que, infelizmente, grande parte das(os) professoras(es) da rede municipal de ensino não tem interesse em participar de momentos como esse, importante e necessário para o bom funcionamento do ano letivo. Isso se deve ao fato de que as(os) docentes se sentem sobrecarregados, desvalorizados, além das condições precárias de trabalho e o descaso com a educação pública, o que torna esse momento desinteressante para alguns.

Contudo, a Oficina contou com três momentos: no primeiro, foi dada as boas-vindas à todas e todos participantes, em seguida realizamos uma roda de conversa sobre o tema da pesquisa de mestrado. No segundo, desenvolvemos atividades planejadas por meio de uma dinâmica. No terceiro, abrimos espaço para que todas(os) pudessem responder a um questionário, possibilitando a reflexão sobre o que foi apresentado na roda de conversa.

- **Momento 1: Roda de conversa**

Nosso ensejo foi de apresentar a pesquisa e as motivações iniciais, como por exemplo, a importância de se compreender conceitos como lugar de fala, relações étnico-raciais e de gênero, bem como, entender os professores, mas, sobretudo, as professoras no contexto da escola e a especificidade do Programa de Pós-Graduação a qual estou inserida. A partir disso, incentivá-los para uma pedagogia feminista negra e decolonial no ensino de História.

- **Momento 2: Dinâmica Alexa**

A dinâmica desenvolvida auxiliou as(os) professoras(es) a se colocarem no lugar de outras pessoas, desenvolvendo a sua empatia. A aplicação da dinâmica ocorreu da seguinte forma: com todos reunidos, uma pessoa foi escolhida para ser a Alexa. Essa pessoa foi para a frente do quadro. Todas as outras pessoas, uma de cada vez, deram comandos para a Alexa, que deve cumprir todos sem pestanejar. A pessoa Alexa anota as sugestões no quadro. Depois, pode chamar qualquer pessoa para frente e pedir que realize qualquer ação sugerida pelo grupo. Como resultado: para além de um momento divertido, a dinâmica permitiu que as e os docentes pudessem se colocar no lugar do outro; os comandos dados a Alexa tiveram a ver como nosso momento inicial da roda de conversa, demandando das e dos docentes que elas e eles pudessem resolver “situações surpresas” que podem ocorrer no ambiente da escola.

▪ **Momento 3: Questionário**

As questões presentes no questionário foram pensadas a partir da temática central da dissertação, ou seja, do Pensamento Feminista Negro e de como as(os) professoras(es) avaliaram a Oficina. A partir da Oficina, buscamos articular este pensamento ao ensino de História a fim de perceber quais as implicações podem ser geradas na prática pedagógica das(os) professoras(es). Uma vez que, a perspectiva pedagógica feminista negra como referência para a compreensão e o exercício do ensino de História na educação básica, possibilita desenvolver um diálogo sob perspectiva outra, subvertendo a lógica colonial.

Questionário 2

-
1. A Oficina é um método apropriado para abordar o tema com professoras(es)?
 2. Os objetivos da Oficina foram alcançados satisfatoriamente?
 3. O tempo dedicado ao diálogo, socialização e avaliação foi satisfatório?
 4. A Oficina pode auxiliar no aperfeiçoamento da prática docente?
 5. A Oficina contribuiu para a compreensão do tema equidade, raça e gênero?
 6. A Oficina permitiu problematizar conceitos como empoderamento feminino e feminismo e machismo para serem discutidos depois em sala de aula? De que forma?
 7. As atividades propostas na Oficina são pertinentes para serem utilizadas em sala?
 8. É possível desenvolver atividades em sala que permitam que meninos e meninas negros(as) questionem e compreendam o papel e a importância de cada um na sociedade?
 9. Quais os pontos positivos e negativos observados por você nesta Oficina?
 10. Você desenvolve algum projeto ou atividade que questione visões distorcidas de gênero, etnias, classe ou culturas em suas aulas? Faça uma breve explanação.
-

Apresentaremos as respostas do questionário 2 de maneira geral e com falas específicas das(os) professoras(es) que participaram da Oficina Pedagógica. Pois, o questionário conteve 10 perguntas, assim como participaram 10 professoras(es) desse momento, permitindo que

podéssemos observar falas pertinentes das(os) docentes. Identificamos as(os) professoras(es) com o número de 1 a 10, já que alguns não se sentiram à vontade para revelar seus nomes. Veja:

Pergunta 1: todos responderam “sim” ou “com certeza”. Docente 1 “possibilitou olhares e abordagens diferentes para um mesmo eixo temático.”

Pergunta 2: todos responderam “sim”. Docente 2 “Apesar de pouco tempo, deu para aprender bastante com sua explicação. Porque apesar de eu já conhecer a temática desenvolvida, achei muito importante você trazer de uma outra forma.”

Pergunta 3: a maioria respondeu que “sim” ou “mais ou menos”. Docente 3 “talvez fosse necessário um tempo um pouco maior. Mas atingiu interessantes problemáticas”.

Pergunta 4: todos responderam “muito” ou “certamente”. Docente 4 “novas perspectivas de ensino foram contemplados, principalmente pelo fato de o assunto tratado ser pertinente”.

Pergunta 5: todos responderam “sim”. Docente 5 “trouxe excelentes discussões e caminhos possíveis para discutir os demais conceitos”.

Pergunta 6: todos responderam “sim” ou “com certeza”. Docente 6 “tema foi bem explanado, de forma sucinta e prática, destacando mulheres negras que fizeram história através do empoderamento feminino, realização de debates dando exemplos de como esses temas podem ser trabalhados e de forma serão trabalhados em sala de aula”.

Pergunta 7: todos responderam “sim”. Docente 7 “com as devidas adaptações à realidade local e escolar bem como do público direto, ou seja, os alunos”.

Pergunta 8: todos responderam “sim”. Docente 8 “é possível fazer levantamentos que estimulem a questão de gênero e autoidentidade (enquanto negro). Orgulhar-se de ser negro e mulher numa sociedade que nos conduz para não cativar tal sentimento”.

Pergunta 9: todos responderam como pontos positivos “muito conhecimento” ou “muito aprendizado”. Ponto negativo, todos responderam sobre “pouco tempo ofertado”. Docente 9 “uma oficina com o tema muito pertinente e proveitoso, acredito que todos os docentes deveriam ter participado, já que não existe só os que estavam em sala hoje”.

Na pergunta de número 10, resolvemos trazer as respostas de maneira individual, já que fala diretamente sobre a prática das(os) professoras(es).

Pergunta 10: Você desenvolve algum projeto ou atividade que questione visões distorcidas de gênero, etnias, classe ou culturas em suas aulas? Faça uma breve explicação.

Professora 1: “sim, utilizo a música em um projeto que envolve as paródias no ensino de história. Algumas paródias tratam sobre o tema trabalhado na oficina”.

Professora 2: “ainda não, mas com o aprendizado dessa oficina, conseguirei traçar um bom caminho a ser seguido”.

Professora 3: “sim, eu sempre trabalho com projetos e atividades que envolvam essas temáticas apresentadas hoje na oficina. Nós vivemos em uma sociedade hoje, que nos obriga a falar sempre e sempre de gênero e raça, porque sempre nós encontramos em nossas salas de aula situações para tentarmos resolver e que a problemática sempre é racismo”.

Professora 4: “sim, através do projeto ‘ninguém nasce racista’. Através desse projeto, tentamos conscientizar alunos e a comunidade escolar que o racismo não vem de berço, ele é imposto pela sociedade”.

Professora 5: “sim, trabalho. Desenvolvo projeto em uma escola do interior do município. Mas a temática é tradição por se tratar de um lugar que demanda esse tipo de temática. A oficina me fez pensar em como inserir raça e gênero nesse meu projeto. Acredito que ficará interessante”.

Professora 6: “sim, desenvolvo um projeto antirracista com alunos do 6º ao 9º ano que visa falar da temática racial o ano todo, culminamos esse projeto na semana da Consciência Negra compartilhando o que foi possível trabalhar anteriormente”.

Professor 7: “sim, eu busco trabalhar no dia da Consciência Negra. Nesse projeto, eu busco o diálogo com os alunos para desconstruir a passividade negra no processo histórico do nosso país, e destacando personagens ‘esquecidos’ pelos manuais de história”.

Professor 8: “então, existe um projeto na escola que está muito antes de eu chegar, e o que procuro adequar é a forma de trabalhar a consciência negra, propriamente dito, não só no mês de novembro, mas como no ano todo, e sempre desmistificando o pensamento racista e visões distorcidas a respeito do tema”.

Professor 9: “não, as visões distorcidas sobre raça ou gênero são devidamente questionadas quando existe algum fato ocorrido em sala de aula ou demandas dos alunos ou quando o conteúdo pede”.

Professor 10: “sim! Tenho o projeto que é próximo ao que foi apresentado. Nele, trabalho alguns conceitos históricos como: Patrimônio, Pertencimento e Reconhecimento. O nome do projeto é ‘Mascaras janelas da Alma’, são máscaras neutras produzidas de gases com

gesso, molduradas nos rostos dos participantes desse projeto, em seguida o resultado é colocado para uma instalação”.

Como resultado da Oficina Pedagógica, observamos o seguinte: a maioria das participantes eram professoras, destas, 5 com fenótipo de pessoas negras e 1 branca; dos 4 professores que participaram 2 autodeclarados negros e 2 brancos; a temática raça e gênero ou feminismo negro já era de conhecimento da maioria das(os) professoras(es); as professoras apresentaram mais afinidade para tratar da temática do que os professores; todas(os) consideraram o tempo da Oficina curto; alguns sentem mais interesse que outros em trabalhar raça, gênero ou feminismo negro, devido a afinidade com os temas; a Oficina colaborou para que as(os) professoras(es), pensassem, a partir daquele momento, em estratégias para desenvolver atividades ou projetos escolares que privilegiassem a temática, futuramente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS FEMINISMO NEGRO E A LEI 10.639/2003

A Formação de Professoras ocorreu no dia 18 de janeiro de 2024 concomitante à Semana Pedagógica realizada pela Secretária Municipal de Educação de São Miguel do Guamá e com o apoio da Coordenação de História na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leandro Pinheiro, pelo período da manhã. Dispomos de um horário entre 8h às 12h da manhã. Cabe dizer que a Formação ocorreu somente com as professoras que lecionam o Componente Curricular de História ou Estudos Amazônicos na educação básica do município.

A Formação teve como objetivo valorizar as experiências das professoras em sala de aula e auxiliá-las para o desenvolvimento de atividades escolares a partir da temática sobre relações étnico-raciais, gênero e feminismo negro, já que a dissertação aqui desenvolvida busca contribuir para práticas pedagógicas de mulheres negras no ensino de História.

Para isso, iniciamos um diálogo a respeito da Lei 10.639/2003, já que a legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Entretanto, sabemos que ainda existe certo desconhecimento e falta de aplicabilidade da lei nas escolas brasileiras, por isso compreendemos ser necessário realizar uma formação docente que possibilite aprender sobre a referida lei e, a partir disso, proporcionar para que construamos coletivamente uma educação antirracista nas escolas de São Miguel do Guamá.

Em uma conversa informal com as professoras de História que lecionam nas escolas públicas de São Miguel do Guamá, notamos que muitas delas sentem dificuldades ou insegurança em aplicar a referida lei em seu cotidiano escolar devido ao desconhecimento, à falta de incentivo ou de materiais escolares, por exemplo. Observamos que ainda que a maior parte da gestão das escolas do município e das docentes entendam que algo tem que ser feito em relação às questões étnico-raciais e que atendam a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, as concepções políticas e pedagógicas na maioria das vezes não estão consensuadas nem aprofundadas o suficiente para que haja uma aplicação efetiva e eficiente da lei.

Então, pensando nos desafios e nos benefícios de conhecer e aplicar a Lei 10.639/03 nas aulas de História, pedimos que as professoras respondessem a um questionário para identificarmos se as escolas que elas atuam oferecem formação continuada para professoras(es) e como as docentes lidam com as questões étnico-raciais. Cabe destacar que somente 5, das 9 professoras que atuam no Componente Curricular de História participaram deste questionário, sendo 4 autodeclaradas negras e 1(uma) autodeclarada “amarela”. Assim, conseguimos observar importantes colocações das professoras.

Questionário 3

Pergunta 1. A consciência de si como pessoa negra gera práticas antirracistas?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “sim, além do projeto sobre consciência negra que já desenvolvo a 5 anos eu busco estratégias ao longo do ano letivo para desnaturalizar práticas racistas na escola”.

Aline: “sim, mas nem sempre é fácil colocar em prática aquilo que é planejado para as aulas, apesar de me considerar uma pessoa negra ainda não tenho muita afinidade com a temática”.

Laíssa Vanessa: “a consciência de si, parte primeiro de eu me aceitar como sou. Não me identifico como negra, porém não sou branca, me vejo como amarela. E a forma de eu gerar práticas antirracistas é eu não sendo racista. É eu aceitar, acolher quem está ao meu redor, acolhendo o negro, a negra, ou seja, não ser racista e ser antirracista”.

Maria Fabíola “sim, pois influencia muitos alunos a não tolerarem práticas racistas através da repreensão daqueles que praticam o racismo”.

Bruna: “sim, é muito importante que nós enquanto professoras, exerçamos esse papel. Criar práticas antirracistas na nossa sala de aula possibilita para que alunas e alunos negros se vejam positivamente, além de combater práticas racistas”.

Pergunta 2. Como você lida com a temática sobre racismo?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “ao longo do ano letivo tento estimular reflexões sobre a importância da luta antirracista”.

Aline: “busco promover diálogos que conscientizem e sensibilizem meus alunos sobre a questão racial, a fim de estimular uma reflexão crítica e combater estereótipos que discriminam”.

Laíssa Vanessa: “não praticar o racismo, trabalhar projetos e conscientizar em sala de aula ou entre amigos”.

Maria Fabíola: “acredito que o racismo é combatido todos os dias em sala ou fora dela. Constantemente me deparo com comportamentos racistas na escola. Minha atuação, neste sentido, é sempre repreender tais atitudes, ensinar e enfatizar a importância do respeito”.

Bruna: “agora como professora procuro sempre atuar a favor do combate ao racismo, seja na sala de aula ou em minha vida pessoal. Recordo que na adolescência sofri bastante com isso e não sabia lidar, não tive suporte, então hoje em dia eu sou engajada nessa luta”.

Pergunta 3. Como ou em qual contexto você se descobriu uma mulher negra? Quais as maiores dificuldades enfrentadas desde então?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “meu reconhecimento como mulher negra foi desde que entendi por gente, como diz o ditado, meu pai é negro e dos seus três filhos sou a única negra. Mas, como costume dizer, no Brasil há os tons de racismo e dependendo desse tom a pessoa irá ou não sofrer com o racismo, e neste contexto meu tom é “aceitável” nesta sociedade racista, então nunca senti o racismo ‘na pele’”.

Aline: “a partir das desigualdades que enfrentamos cotidianamente. Antes de me formar, trabalhei com outras profissões e percebia a dificuldade em conseguir emprego simplesmente pelo fato de ser uma mulher negra, de cabelo afro e características físicas que marcavam minha negritude. Tive que me adequar, alisar o cabelo por exemplo, para ser mais aceita”.

Laíssa Vanessa: “desde a infância quando eu percebi que não era branca, porém não era negra. Eu já sabia distinguir isso no ambiente em que vivia, na escola, entre meus familiares. Então a partir disso eu comecei a entender que precisava fazer parte de um grupo, passei a me considerar amarela. Me reconhecendo dessa forma, eu nunca passei dificuldades relacionadas a cor por não ter a pele negra”.

Maria Fabíola: “na universidade me identifiquei como mulher negra. As dificuldades maiores estão no sentido de combater tantas práticas racistas que assisto, não a mim, mas a outras pessoas”.

Bruna: “ainda nos primeiros anos da escola. Eu comecei a estudar com 7 anos na antiga primeira série, imagina as dificuldades educacionais que tive de enfrentar. Mas o pior não foi isso. Foi me deparar com colegas em que a maioria eram negros (cor de pele mais clara ou mais escura, porém negros), mas não via essa mesma situação no quadro de professoras e professores, então passei a me questionar: será que para se tornar professor a pessoa tem que ser branca? A partir de então fui percebendo que para a população negra tudo é mais difícil, inclusive os estudos”.

Pergunta 4. Como você lida com temáticas sobre gênero e diversidade?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “tenho um cuidado no direcionamento da temática das aulas, busco distanciar o quanto possível da história mais oficial e destacar o contexto das minorias”.

Aline: “falo abertamente nas minhas aulas sobre essas temáticas. É preciso que consigamos barrar o preconceito e fazer com que os alunos que cometem hostilidades percebam o quanto são ingênuos ao reproduzir o que a sociedade reproduz e a partir daí sensibiliza-los para o caminho da tolerância e do respeito para com as diferenças”.

Laíssa Vanessa: “a melhor forma de lidar com essas temáticas é a conscientização, a conversa, o diálogo com os alunos. Para mim ainda é a melhor forma”.

Maria Fabíola: “aproveito cada oportunidade nos conteúdos para tocar em tais temáticas, o que ocorre com bastante frequência”.

Bruna: “a temática central de minhas aulas sempre foi o combate ao racismo. Confesso que gênero e diversidade passavam despercebidas, contudo, a partir de novas leituras sobretudo de feministas negras tenho inserido as temáticas em minhas aulas”.

Pergunta 5. Você trabalha a lei 10.639/2003?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “sim, é a base do projeto que desenvolvo e uma diretriz ao longo do ano letivo”.

Aline: sim. Gosto muito de trabalhar com documentários, então utilizo sempre aqueles que orientam para uma educação antirracista”.

Laíssa Vanessa: “não, inclusive eu não conheço essa lei. Mas, a partir de agora irei pesquisar, analisar”.

Maria Fabíola: “não trabalhei especificamente essa lei. Mas já a mencionei diversas vezes ao longo desses anos de trabalho”.

Bruna: “passei a trabalhar recentemente. No ano de 2022 implementei um projeto na escola em que eu lecionava, o que demandou o conhecimento e a prática da referida lei”.

Pergunta 6. Há algum tipo de resistência ou incentivo para que você trabalhe a lei 10.639/2003 na escola em que atua?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “não, pelo contrário, eu desenvolvo essa temática com excelentes parcerias”.

Aline: “há muitos desafios. Percebo que alguns professores não conhecem a lei, muito menos a gestão. Então não temos material e nem incentivo financeiro para promover o que a lei pede”.

Laíssa Vanessa: “acredito que se for algo relacionado ao racismo, eu não vou ter nenhum tipo de resistência. Agora incentivo, é complicado”.

Maria Fabíola: “resistência não, mas acaba que o tempo apertado e o calendário escolar acabam impossibilitando essas atividades”.

Bruna: “olha, posso dizer que há mais resistência do que incentivo. Normalmente a equipe gestora vê como algo que vai demandar investimento por parte da escola, então, nem sempre é possível trabalhar nessa perspectiva”.

Pergunta 7. A escola oferece formação para professores? Como isso ajuda na sua prática docente?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “sim, posso afirmar que já tivemos importantes contribuições nas formações para professores”.

Aline: “percebo pouco interesse em promover formação de professores em qualquer temática que seja. Com certeza me auxiliaria para obter mais conhecimento sobre determinado assunto, possibilitando uma melhoria na minha prática docente”.

Laíssa Vanessa: “enquanto estive trabalhando na escola, não. Mas, acredito que a formação docente vem para somar”.

Maria Fabíola: “a escola não, mas a SEMED sim. A formação que temos é na Jornada Pedagógica, no entanto, é realizada apenas no início do ano letivo, o que considero insuficiente para ajudar os professores em suas práticas em sala”.

Bruna: “eu leciono há cinco anos nas escolas de São Miguel e nunca vi em nenhuma das escolas que lecionei formação para professores com a temática da lei 10.639/03 ou racismo ou diversidade. As formações que são oferecidas geralmente tratam das demandas do ensino infantil, porém não abordam essas temáticas”.

Pergunta 8. Você tem a base e o interesse em trabalhar temáticas como racismo, sexismo, misoginia, feminismo? Qual e por quê?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “sim, tanto ao longo do ano letivo quanto no desenvolver do projeto”.

Aline: “todas essas temáticas são importantes. Nem sempre dá para trabalhar todas, então dedico mais tempo para trabalhar o racismo, pois é o que minha formação permite”.

Laíssa Vanessa: “a base que eu tenho é aquela adquirida ainda pela universidade. Me sinto mais confortável em trabalhar a temática sobre racismo”.

Maria Fabíola: “minha base não é tão ampla, mas tenho interesse, uma vez que essas temáticas são necessárias na sociedade em que vivemos”.

Bruna: “a minha base e interesse para trabalhar a temática como racismo e os demais temas são as leituras que procuro realizar e a minha vivência. Já sofri racismo em diversas situações, então busco compartilhar em sala de aula como forma de denunciar o racismo e alertar meus alunos sobre a importância de combatermos”.

Pergunta 9. A escola em que você atua oferece estrutura para que debate de raça e gênero seja realizado com os alunos?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “a infraestrutura da escola em que atuo ainda é precária o que exige muitas adaptações nas atividades que nos propomos a fazer, mas com dedicação é possível realizar”.

Aline: “percebo que todos os alunos têm a necessidade de falar sobre gênero e raça, mas existe certa dificuldade em se expressar a esse respeito, devido a censura para uma educação sobre tais temáticas que acabam por prejudicar o combate às desigualdades e violências”.

Laíssa Vanessa: “sim, oferece e está sempre aberta ao diálogo”.

Maria Fabíola: “não oferece”.

Bruna: “sou temporária e já lecionei em quase todas as escolas públicas aqui do município, exceto uma. Bem, a verdade é que a maioria delas não oferece estrutura física, muito menos incentivo financeiro, além de outros problemas que acabam dificultando com que realizemos ações mais pontuais e interessantes com os alunos. Agora, o diálogo existe sempre”.

[Aqui cabe uma observação: a estrutura a qual me refiro na pergunta diz respeito sobre a escola ser esse espaço de formação e reflexão e que, portanto, deve promover a compreensão da diversidade cultural, social e étnica a partir da adoção de princípios de tolerância, respeito, justiça e igualdade. Não ficando essa responsabilidade somente a cargos de professoras e professores].

Pergunta 10. Você consegue perceber algum comportamento diferente nos alunos(as), após trabalhar temáticas como raça ou gênero? Qual?

Respostas das professoras

Josiane Reis: “essa mudança de comportamento é gradual, alguns se manifestam imediatamente e até contribuem com a fala do professor, mas no geral é um processo gradual, que exige constância”.

Aline: trabalhar raça e gênero é um debate necessário. Porém, percebo que os alunos são muito retraídos, por isso é necessário que criemos iniciativas que incentivem nossos alunos e assim conseguir mobilizá-los para comportamentos que contribuam para uma conscientização”.

Laíssa Vanessa: sim e não, de alguns consigo perceber enquanto que de outros não. Acredito que isso ocorre por ser uma temática que trata de um assunto que ainda sofre preconceito, então muitos têm vergonha de se expressar. Agora do tempo que eu estudei para os dias de hoje, por ter mais abertura do diálogo com professores e alunos, acredito que eles vão se expressando aos poucos. Só falta realmente a gente realizar mais projetos, não só no dia da consciência negra”.

Maria Fabíola: “sim, percebo que esses debates despertam neles consciência de si e do mundo em que vivem. Vejo também que eles ficam interessados em compartilhar tais percepções com outros”.

Bruna: “sim. Certa vez estava lecionando uma aula que falava sobre o tráfico negreiro e as consequências da escravização dos negros no nosso país. Uma aluna ficou muito sensibilizada porque ela se viu em situações de racismo entre outras coisas que a população negra sofre até hoje. Então a partir daquela aula, incentivada por mim, a referida aluna passou a conversar com seus colegas de turma sobre a importância de se combater atitudes racistas. Esse fato despertou um comportamento mais consciente da turma a respeito desse assunto desde então”.

Como resultado da aplicação do questionário, foi possível perceber que todas as professoras a partir da compreensão de si e dentro de suas realidades buscam gerar práticas antirracistas no contexto da escola e fora dela. Sobre a temática racismo as professoras estimulam diálogos e reflexões sobre a importância da luta antirracista durante todo o ano letivo. Se descobrir mulher negra revela também as desigualdades que mulheres negras enfrentam cotidianamente, além das dificuldades para acessar os estudos devido a cor da pele.

Trabalhar as temáticas como gênero, diversidade, bem como a Lei 10.639/03 ainda é uma dificuldade para muitas devido haver mais resistência do que incentivo para que tais temas sejam trabalhados nas salas de aula, pois normalmente se vê como algo que vai demandar investimento por parte da escola, então, nem sempre é possível trabalhar nessa perspectiva. Contudo, as professoras buscam novos métodos para serem aplicados em suas aulas.

As docentes ressaltaram que há pouco interesse das escolas em promover formação para professoras e professores em qualquer temática que seja. Quando ocorre, é promovido pela Secretaria Municipal de Educação, que dá ênfase à educação infantil, porém trata de temáticas que não levam em consideração relações étnico-raciais, gênero, diversidade ou assuntos correlatos. Além disso, as escolas não oferecem estrutura adequada para que sejam realizadas ações pontuais e interessantes com as alunas e alunos, fazendo com que a base das docentes para trabalhar temas diversos, seja, ainda, apenas a sua formação inicial.

Quanto ao comportamento das alunas e dos alunos quando trabalhados temas como relações étnico-raciais ou gênero, as professoras observam que a mudança de comportamento é gradual, pois muitos são retraídos e também por ser uma temática que trata de um assunto que ainda sofre preconceito, então muitos têm vergonha de se expressar. Contudo, as professoras ressaltam que é de suma importância que tais temas sejam trabalhados em sala de aula.

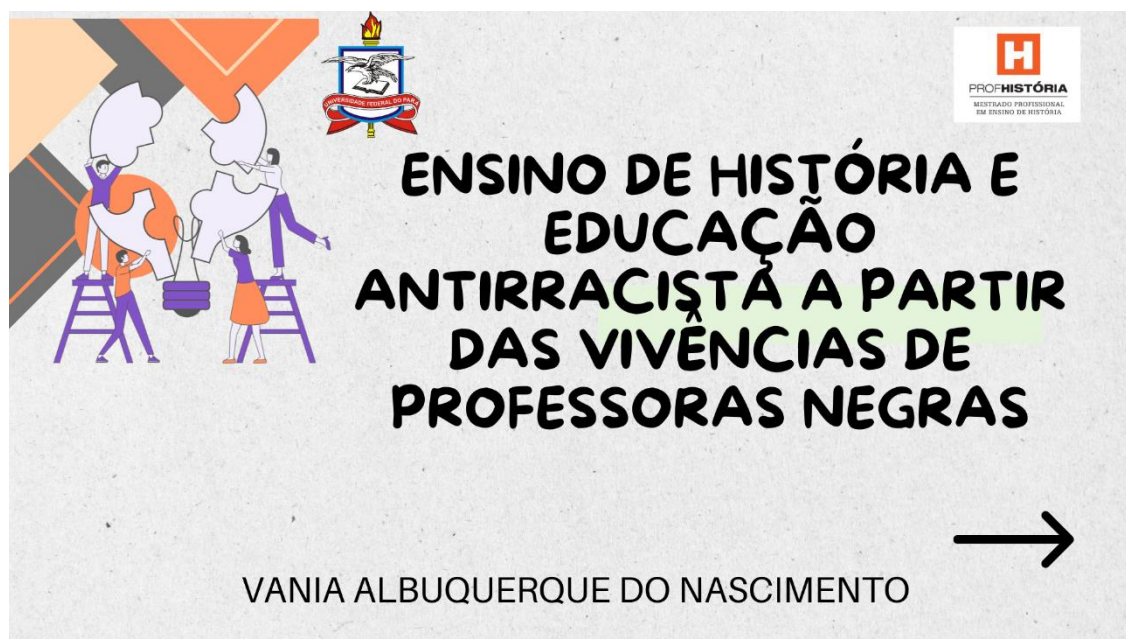
Diante da constatação, buscamos incentivá-las em aplicar a Lei 10.639/03 em suas aulas com base no feminismo negro, já que no interior de seu discurso provoca uma visão que

confronta o eurocentrismo, contudo cultiva a identidade negra e sua representatividade, colocando em pauta a organização das mulheres negras enquanto grupo social, assim, estimulando para que todas e todos se eduquem enquanto cidadãos atuantes numa sociedade que como nos informa Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva, é “multicultural e pluriétnica”²⁰⁰.

Por fim, compreendemos que trabalhar a Lei 10.639/2003 a partir do feminismo negro possibilita para que em conjunto professoras(es) e alunas(os) possam barrar as discriminações, racismo e preconceito que são reproduzidos pela sociedade e, a partir disso, sensibilizar todas e todos para a tolerância e o respeito para com as diferenças. Cabe dizer ainda que é urgente que esse trabalho seja realizado de maneira estruturada e sistematizada nas escolas de São Miguel do Guamá-PA através de ações como formação de professores, produção de material didático e revisão curricular e, se possível, de estratégias para uma educação antirracista privilegiando as vivências e conhecimentos de mulheres negras.

3.2.1 Ensino de História e Educação Antirracista e partir das vivências de professoras Negras

A partir da Oficina Pedagógica, Formação de Professoras e das experiências compartilhadas, construímos um fascículo embasado nas atividades que professoras negras do Componente Curricular de História da rede pública de São Miguel do Guamá desenvolvem em suas aulas e que tem surtido efeito positivo junto às alunas e alunos do referido município.



²⁰⁰ Fala de Petrolina Beatriz Gonçalves Silva para o Jornal da USP em 18 de novembro de 2022.

Ficha Catalográfica

Nascimento, Vania Albuquerque do.
Ensino de História e Educação Antirracista a partir das vivências de professoras negras/ Vania Albuquerque do Nascimento. – 2024. 19f. Ilustrações de Vania Albuquerque do Nascimento.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima. (Fascículo). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua - PROFHISTÓRIA/UFGPA. 2024.



APRESENTAÇÃO

Neste material a professora e o professor encontrará o resumo, os temas e as provocações que acionaram as indagações sobre equidade de raça e gênero, assim como feminismo negro em sala de aula. A partir disso, traz como exemplos, atividades e projetos desenvolvidos por três professoras negras do Componente Curricular de História da rede pública de ensino de São Miguel do Guamá no estado do Pará, os quais, tem como base suas vivências escolares. Apresenta ainda o passo a passo das práticas que direcionam professoras e professores tanto de História quanto dos demais componentes curriculares da educação básica a inserirem em suas aulas ações de combate as opressões e silenciamentos que afetam sobretudo mulheres negras.

RESUMO

Este fascículo apresenta diálogos e estratégias baseados em atividades escolares desenvolvidas por professoras negras do Componente Curricular de História que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá no estado do Pará. Tem como objetivo colaborar para práticas pedagógicas que auxiliem na equidade de raça e gênero em sala de aula e inspirar docentes que se interessam por uma educação antirracista a partir das vivências de professoras negras, possibilitando um ensino de história decolonial.



ACIONANDO TEMAS E PROVOCAÇÕES

Por que a temática de raça e gênero é importante de ser abordada em sala de aula por docentes?



A sociedade determina estereótipos de gênero e raça e alunas e alunos são frutos desse meio. Então, as escolas, professoras e professores precisam dispor de estratégias que possibilitem a prática do respeito entre pessoas de sexos diferentes. A partir disso, permitir que elas e eles convivam com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher, auxiliando na formação da identidade pessoal e social de cada estudante. Já que os estereótipos impostos pela sociedade interferem nas relações.

Como o feminismo negro pode contribuir para romper com as amarras que silenciam e oprimem mulheres negras?



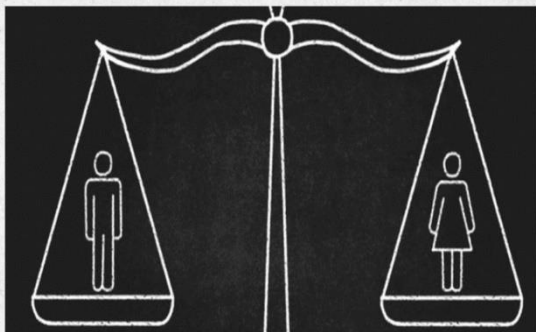
É preciso entender a necessidade de olhar para as mulheres como um grupo específico, pois vivemos em uma sociedade que discrimina mulheres por seu gênero e sua cor. Então, diante de um contexto histórico que silencia e oprime, se faz necessário desvelar a importância histórica e social da pedagogia feminista negra no âmbito da educação a fim de que sejam abertos caminhos para que nos libertemos das senzalas modernas.

Como despertar o interesse pela equidade de raça e gênero nas aulas de História?



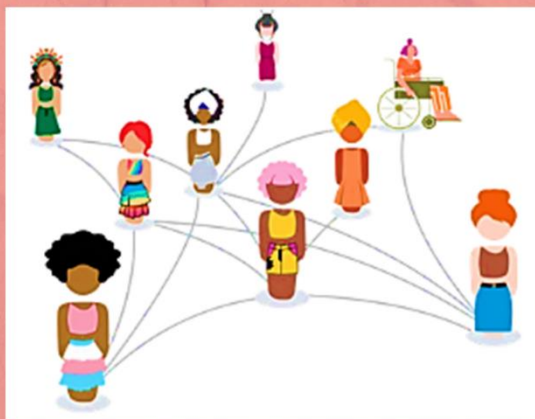
Abordando conteúdos que discutam e colocam em pauta crimes cometidos contra meninas e mulheres negras; promovendo a conscientização de alunas e alunos sobre essa pauta; solapando as barreiras sociais de gênero, que determinam os papéis de homem e de mulher; trabalhando textos críticos de pesquisadoras e teóricas femininas; abordando o porquê das desigualdades de gênero e raça e como transformá-las; provocando o entendimento de que a equidade de gênero e raça beneficia não só mulheres e/ou mulheres negras, mas a sociedade como um todo.

Como a sociedade pode contribuir para a equidade de raça e gênero?



São atitudes simples do cotidiano, porém muito eficazes. Como por exemplo, buscar entender as perspectivas do movimento feminista negro; não silenciar mulheres quando elas falam; não fazer piadas machistas e se posicionar em situações de preconceito; conversar com os pares sobre equidade de raça e gênero; antes de falar de feminismo estude e, principalmente, OUÇA! Sem o engajamento de todas e todos o avanço em prol de uma sociedade justa, diversa e equânime se torna muito mais demorado e difícil.

DA CONVERSA À AÇÃO



“Desnaturalizando práticas racistas na escola”

Professora Josiane Reis Braga, 36 anos, atua na EMEF. São Pedro, São Miguel do Guamá-PA.

Objetivo: desnaturalizar práticas racistas na escola, visando contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos engajados na luta contra o racismo.

Habilidade: EF07HI12

Público alvo: 7º ano do Ensino Fundamental

Passo a Passo

1º

Realizar um diagnóstico que possibilite compreender quais atitudes comuns entre alunas e alunos vistas como brincadeiras, mas, na realidade, são práticas que discriminam e ofendem.

2º

Incentivar alunas e alunos a não silenciar cenários de preconceitos, discriminações, estereótipos ou racismo em sala de aula.

3º

Brincar com o jogo “Isso tem graça?”. Que consiste em utilizar expressões que façam refletir sobre nossas falas na escola como: “eu não sou tuas negas”; “cabelo de bombril”; “chutta que é macumba” entre outras. A fim de ensinar que essas expressões devem ser combatidas ativamente não só no ambiente da escola, mas em qualquer lugar.

4º

Contribuir para a desnaturalização do racismo e promover autoidentificação e valorização da autoestima, assim como, para a promoção de relações mais positivas no ambiente escolar.

"13 de Maio Não é Dia de Negro"

Professora Bruna Nascimento da Silva, 31 anos, atua na EMEF. Pe. Leandro Pinheiro, São Miguel do Guamá-PA.

Objetivo: apresentar o protagonismo de mulheres negras em diversos momentos históricos no Brasil.

Habilidade: EF08HI19

Público alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Passo a Passo

- 1º Referenciar as lutas e conquistas da população negra no Brasil e em São Miguel do Guamá, com intuito de desconstruir o mito abolicionista de 1888 e pavimentar caminhos para uma sociedade em que negras e negros possam ter suas histórias reescritas.
- 2º Contextualizar e pedir aos estudantes que realizem pesquisas sobre a participação de mulheres na construção da história de São Miguel do Guamá e nas lutas pela abolição da escravidão no Brasil.
- 3º Discutir em sala de aula as pesquisas realizadas pelos estudantes e refletir sobre a presença e protagonismo de mulheres negras em momentos históricos seja em âmbito local ou nacional.
- 4º Despertar nas e nos estudantes a importância de experiências de lutas do passado e do presente para a percepção da população negra sobretudo das mulheres de forma organizada, articulada, lutando e demandando direitos.

"Cantando a história": a música como ferramenta de ensino

Professora Maria Fabiola da Silva, 29 anos, atua na EMEF. Licurgo Peixoto, São Miguel do Guamá-PA.

Objetivo: conscientizar as e os estudantes sobre a importância da participação da população negra na formação do Brasil através da música.

Habilidade: EF09HI04

Público alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Passo a Passo

1º

Escrever a letra de uma música no quadro branco com temas que evidenciem o protagonismo da população negra na formação do Brasil, bem como suas lutas e resistências. Exemplo: "a carne", de Elza Soares e "cota não é esmola", de Bia Ferreira.

2º

Fazer a leitura da música em voz alta com as e os estudantes para refletir sobre o que diz a canção.

3º

Verificar se aprenderam algo e se atentaram sobre o que a música em questão abordava.

4º

Possibilitar as e os estudantes a compreensão crítica da realidade em que vivem através dos conteúdos de história e do uso da música.



As atividades promovem um diálogo com a perspectiva de gênero e étnico-racial, acionando a pensar a luta por um mundo contra o patriarcado, racismo, heteronormatividade e tantas outras opressões e silenciamentos que afetam negativamente mulheres negras. Assim, direciona as e os estudantes negros a se entenderem como resultado de discursos históricos e, com isso, permitir a transformação das formas de olhar o mundo e de se ver nele, através DO QUE E COMO ENSINAMOS EM HISTÓRIA.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, 46(161), 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 27(1), 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 23 out. 2022.

hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 148 p.

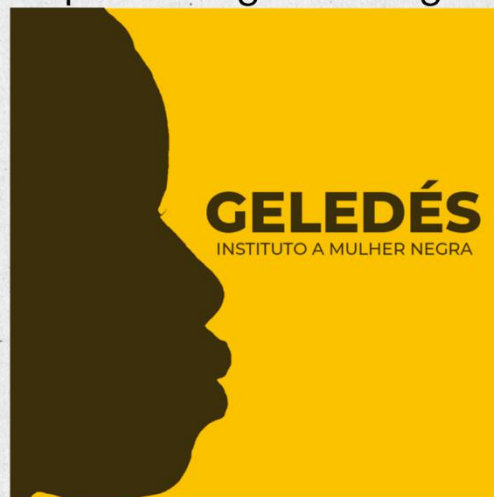
SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

Sites de pesquisa

<https://novaescola.org.br>



<https://www.geledes.org.br>



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou reflexões em torno do ensino de História, feminismo negro e educação antirracista a partir das vivências de professoras negras que lecionam o Componente Curricular de História e/ou Estudos Amazônicos na Educação Básica de São Miguel do Guamá. A partir disso, evidenciamos a importância de se fomentar práticas pedagógicas com base nas vivências e experiências de professoras negras, fortalecendo as particularidades de cada aluna e aluno, assim como, questionar os padrões normativos de poder, dando a possibilidade para a subversão de uma dimensão histórica que anula, silencia e forçadamente invisibiliza negras e negros e suas diferentes formas de conhecimento e de se relacionar com o mundo.

Falar em relações raciais, de gênero e de classe, discutir sobre as lutas e conquistas de mulheres negras e dar visibilidade a elas não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Foram meses de pesquisa construída coletivamente com professoras negras de São Miguel do Guamá, o que provocou aqui nesta pesquisadora que vos fala uma nova postura profissional, numa nova concepção das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade socio e étnico cultural.

Para tanto, é preciso criar formas de construir positivamente a identidade racial e de gênero que permita visibilizar o protagonismo feminino negro na escola por meio de um ensino de História que preza pela desconstrução de estereótipos e que seja capaz de romper com os padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Logo, conhecer a história de professoras negras, suas práticas escolares, lutas e resistências perante a sociedade e à escola, faz com que reflitamos sobre a necessidade de uma mudança sociocultural e de políticas públicas que impliquem um novo olhar social e profissional que validem seus esforços.

É preciso também ampliar a discussão sobre o acesso da mulher negra aos espaços educacionais, considerando suas trajetórias e suas construções identitárias para defender as gerações que se aproximam, visando a construção e reconstrução de novos caminhos que darão a elas, ou melhor dizendo, a nós, mulheres negras um futuro estável, digno e que nos honre. A vida é muito mais dinâmica do que pensamos.

Ressaltamos que as professoras aqui apresentadas não são vistas como um instrumento de pesquisa, ao contrário disso, fizeram parte de todo o processo de escrita e de quem eu, que aqui vos escreve, se tornou – uma mulher negra feminista e engajada na luta antirracista – e que apesar das inúmeras dificuldades que tive para finalizar essa dissertação como a maternidade,

a luta da mulher que é dona de casa, mas também trabalha fora e é esposa, define uma trajetória que não é só minha, nem das interlocutoras aqui apresentadas, porém de todo um coletivo de mulheres negras que a cada dia tem buscado denunciar, por meio de duas vidas, que nós não somos minoritárias e nem menos importante na escrita da história.

Então todas nós caminhamos juntas, evidenciando nossas histórias, lutas e conquistas que são únicas, contudo, se encontram no combate às opressões de gênero, nas desigualdades, no racismo e em uma cultura em que o intelectual era/é permitido somente para uma elite branca, ideia tão enraizada ainda nos dias de hoje na nossa sociedade. Porém, nos encontramos também, no desejo de transgredir e alçar voos mais altos, construindo nossos sonhos a partir de nossas vivências e das nossas lutas cotidianas.

As experiências e vivências de mulheres negras aqui exemplificadas é um alento, pois elas demonstram que é possível estimular o empoderamento de outras mulheres negras e nos ajudam também a refletir sobre situações de opressão e dominação que forçadamente querem impedir nossa liberdade de escolha e de atuação e, sobretudo, da nossa capacidade de agir sobre os recursos e decisões que afetam nossas vidas.

As histórias aqui apresentadas expressam vivências e o cotidiano no ensino de História de professoras negras em São Miguel do Guamá. São suas expressões, falas e formas de enxergar o mundo diante de suas experiências e enfrentamentos contados por elas e que revelam a importância de um conhecimento produzido a partir de mulheres negras da Amazônia para o fomento de caminhos possíveis de que a história de mulheres negras seja reescrita. Finalizo essa dissertação com a mensagem da escritora, dramaturga e poetisa negra, Cristiane Sobral, ao inferir que devemos ocupar páginas em branco com palavras negras para refletir a nossa luz²⁰¹.

²⁰¹ SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz**. Brasília, 2016.

BIBLIOGRAFIA

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Justificando, 2018.
- AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ARAÚJO, A. F; FERNANDES, J.P.R.M; ARAÚJO, J.M. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 e260028 2021. Disponível em: file:///D:/Downloads/texto%pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARROS, José D’Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico.** Petrópolis, RJ: vozes. 2017.
- CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, 46(161), 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação), Universidade de São Paulo. 2005.
- _____. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- _____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque (org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO, M.C; COELHO, W.N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- COELHO, W. N. B; SILVA, R.M.N.B. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias** v. 14, n. 31, 121-146, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24332/17310>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].
- CONRADO, M; CAMPELO, M; RIBEIRO, A. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia Paraense. **Afro-Ásia**, 51, 213-246 .2015. disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77050451007.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas, 1º Semestre**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, [recurso digital]. 2016.

_____. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), na **I Jornada Cultural Lélia Gonzales**, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza. Publicado em 12 de julho 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/#gs.uwKB1L8>>. Acesso em 10 nov. 2022.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Territorialidade e uso comum entre os quilombolas de Santa Rita da Barreira em contradição com “políticas de etnodesenvolvimento”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011, 187f.

FONSECA, M. N. S. Escrivência: sentidos em construção. IN: **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes: ilustrações Goya Lopes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Volume 10, nº18, abril de 2011, pp134-135. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251758/mod_resource/content/0/movimento%20negro%20produ%C3%A7%C3%A3o%20saberes.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 27(1), 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 23 out. 2022.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, p.101. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br>. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Acesso em: 23 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Florianópolis, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Organizadoras Flavia Rios & Márcia Lima. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Raça, racismo e grupos de cor no Brasil. **Estud. Afro-Asiát.** 27:45-63. 1995. <https://dados.fflch.usp.br>. Acesso: 10 mai. 2023.

GUIMARÃES, Sandra L.M.S. Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 20, jul./dez.,2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/13327>. Acesso em: 07 fev. 2023.

JESUS, Camila Moreira. Branquitude é Branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista da ABPN* • v. 6, n. 13 • mar. – jun. 2014 • p. 73-87. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/151/148/292>. Acesso em: 07 de set. 2024.

LE MOS, Rosalia de Oliveira. **Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras 2015**: uma análise das feministas negras brasileiras sobre políticas públicas. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. 398f.

LOPES, Fernanda. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(5):1595-1601, set-out, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/L6KFGDJTsZrYSPTdJRyJkXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

hooks, bell. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

_____. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**. Ano 3, 2º Semestre. 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MIRANDA, C; ARAÚJO, H. M. M. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 378–397, 2019. Acesso em: 19 fev. 2023.

MONTEIRO, Alef. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos. **Novos Cadernos NAEA** v. 23, n. 3, set-dez 2020, p. 266. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/8001/6746>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MOURA, B.M; NASCIMENTO, Z. do. Ninguém é melhor do que tu: Zélia Amador de Deus, negra e nortista, uma intelectual brasileira. **Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso**, v. 8, n. 13. 2020. Disponível em: revistas.uneb.br/index.php/opara. Acesso em: 24 fev. 2023.

NOGUEIRA, A. M. R. PASSOS, J. C. dos., & CRUZ, T. M. A Participação das Pesquisadoras Negras na Produção do Conhecimento Científico. **Identidade!** 18(3), 291–302. 2022. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1819>. Acesso em: 03 set. 2022.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. Artigos. **DELTA** 23 (1). 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/mJXrxyVCkLGRX8QvFsh5zz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

QUINJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005^a, p. 107-30.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte em educação”. **Diálogo Educ., Curitiba**, v. 6, n.19, set./dez. 2006, pp. 38-39. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2006000300004&script=sci_abstract. Acesso em: 01 mar. 2023.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**: sob o regime da escravidão. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura; Belém: Secretaria de Estado da Cultura; Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, [1971] 2005.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, C. M. **Professoras Negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

SIQUEIRA, Maria de L. **Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica**. Salvador: EDUFBA, v. 1. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/download/191686/178736/533575>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. CANDAU, **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. IN: VERSCHUUR, Christine (dir.). **Vents d'Est, vents d'Ouest**: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Nouvelle édition [en ligne]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009.

WERNECK, Jurema. **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: CRIOLA, 2010.

FONTES AUDIO-VISUAIS

AMADOR DE DEUS, Zélia. **UFPA ENTREVISTA – ZÉLIA AMADOR DE DEUS**. Radio Web UFPA. Elissandra Batista (entrevistadora). 17 de novembro de 2021. Disponível em: <http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-entrevista/zelia-amador-de-deus/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

AMADOR, ZÉLIA. Direção: Glauco Melo. Produção de Israel Machado. Pará: Secretaria de Estado da Cultura (Secult) - Aldir Blanc. Pará Audiovisual, 2021. Rede Pará. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/219208/zelia-amador-vira-tema-de-documentario>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ELZA SOARES. **O que se cala**. São Paulo: Filmdesign e Academia de Filmes. 2018. 3 min e 51 segundos. Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=my_name_is_now_elza_soares. Acesso em: 20 jan. 2023.

FONTES ESCRITAS

BRASIL. [Constituição Federal de 1988., Art. 205]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Educa de 2019**. IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Brasileiro de 2022**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 12 mai. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ-PA. **Documento Curricular de São Miguel do Guamá-Anos Iniciais e Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Caderno da Igualdade Étnico-Racial e Políticas de Cotas e Compensação**. Brasília, 2018.

FONTES ORAIS

WERNECK, Jurema. **Biografia de Sueli Carneiro é sopro de mudanças**. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/biografia-de-sueli-carneiro-e-sopro-de-mudancas>. Acesso em: 02 mar. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Um tributo a Sueli Carneiro**. Fundo BAOBÁ para a Equidade Racial. Disponível em: <https://baoba.org.br/tag/mulher-negra/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ENTREVISTAS

Aline Braga Barbosa. A entrevista ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2024, na residência da professora, pelo período da manhã com duração de 1 hora e 19 minutos.

Bruna Nascimento da Silva. A entrevista ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2024, na residência da professora, pelo período da manhã com duração de 51 minutos e 21 segundos.

Josiane Reis Braga. A entrevista ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2024, na EMEF São Pedro, pelo período da manhã com duração de 2 horas e 26 minutos.

Laíssa Vanessa Macena de Souza. A entrevista ocorreu no dia 21 de fevereiro, na residência da professora, pelo período da noite com duração de 40 minutos e 55 segundos.

Maria Fabíola da Sila. A entrevista ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2024, na residência da professora, pelo período da tarde com duração de 2 horas e 34 minutos.