



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



BRENDA CARDOSO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES NEGRAS:
contribuições para a formação de identidades negras
no Ensino Fundamental.

ANANINDEUA-PA

2024

BRENDA CARDOSO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES NEGRAS:

contribuições para a formação de identidades negras
no Ensino Fundamental.

Dissertação 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: Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes.

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)**

O48e Oliveira, Brenda Cardoso de.
O Ensino de História e as Mulheres Negras: contribuições para a formação de identidades negras no Ensino Fundamental / Brenda Cardoso de Oliveira. — 2024.
222 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. MSc. Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Ensino de História; mulheres negras; identidade;
educação para as relações étnico raciais. . I. Título.

CDD 370.1109811

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

BRENDA CARDOSO DE OLIVEIRA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes e banca examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas Anna Maria Alves Linhares e Sueny Diana Oliveira de Souza, reuniu-se no dia 25 de novembro de 2024, às 16:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda BRENDA CARDOSO DE OLIVEIRA intitulada: " O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES NEGRAS: contribuições para a formação de identidades negras no ensino fundamental" . 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.

Documento assinado digitalmente

gov.br

SIMEIA DE NAZARE LOPES

Data: 16/01/2025 22:15:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Orientadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

ANNA MARIA ALVES LINHARES

Data: 27/01/2025 09:14:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Documento assinado digitalmente

gov.br

SUENY DIANA OLIVEIRA DE SOUZA

Data: 20/01/2025 16:28:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sueny Diana Oliveira de Souza
Membro Externo da Banca / Fac. História-Ananindeua /UFPA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, os agradecimentos são a Deus e à minha família – minha mãe, *Elenilde Cardoso de Oliveira*, meu pai *José Edson Lucena de Oliveira* e minha irmã, *Bárbara Cardoso de Oliveira* – pela vida, apoio e direcionamentos para o sucesso e continuidade de minha trajetória pessoal, social e acadêmica. Vocês foram e são de suma importância para a chegada neste percurso, obrigada, de coração!

Com grande estima, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH/UFGA), ao PROFHISTÓRIA e aos seus respectivos diretores, coordenadores, funcionários e, principalmente, aos professores, que se empenharam em garantir e conduzir o desenvolvimento do programa, na organização das aulas, projetos e orientações em constante diálogo com o corpo discente, agindo com extrema qualidade e profissionalismo. Meu muitíssimo obrigada!

Desejo agradecer em especial, à minha maravilhosa orientadora, a professora Doutora *Siméia de Nazaré Lopes*, por todo conhecimento e experiências trocadas, pelos direcionamentos, pela abertura para o diálogo, ideias e reflexões diante das questões raciais e o Ensino de História, mobilizando o pensamento para a vida prática, não só como profissional, mas pessoal e academicamente. Só tenho a agradecer pela escuta, paciência e, muitas vezes, compreensão em relação aos prazos e às dificuldades diante da produção da pesquisa. Obrigada, professora!

Não posso deixar de agradecer aos meus ilustríssimos e amados colegas de curso, *Adílio, Antônio Seabra, Clayton, Álvaro, Jean, Maycon, Richard, Amilton, Diego, Erick, Márcio, Marcos Vinícius, Romyel, Renato e Vinícius*, pela companhia nas aulas, pelas trocas majestosas de conhecimento, experiências de vida e profissão, pelo compartilhamento de informações e saberes, mas, também, de angústias e dificuldades, pelas risadas e lanches maravilhosos às sextas. Com certeza, foram de grande suporte para a permanência no curso e a formação de vínculos de amizade para a vida. Muito obrigada! Em particular, quero citar as mulheres fortes e maravilhosas que também fizeram parte do curso – *Bárbara, Eula, Lidiane, Alandienis, Elizabeth* e minha maravilhosa amiga *Vânia Albuquerque*, que foram de grande importância para a vivência acadêmica, ajuda e compreensão ao longo dos dias de grande dificuldades e desgastes. Apesar de minoria no curso, montamos uma rede de trocas de experiências, vivências, dificuldades, angústias e alegrias – que nós, mulheres, dividimos ao longo do percurso da pesquisa. Só gratidão pela ajuda, escuta e direcionamentos. Muito obrigada!

Desejo, também, agradecer imensamente aos meus alunos e alunas maravilhosos, que foram responsáveis não só por me ajudar na construção deste trabalho, mas no meu crescimento

profissional, pessoal e acadêmico, pois proporcionam intensas trocas de conhecimentos, vivências, experiências ao longo do tempo escolar. São eles que também me motivam à árdua caminhada da formação. Obrigada a todos que, de forma indireta ou direta, foram responsáveis pela minha chegada até aqui!

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem, como objetivo, entender como o ensino de História pode contribuir para o debate sobre as identidades negras com alunos e alunas do Ensino Fundamental – anos finais, a partir da trajetória histórica das mulheres negras. Para isto, embasa-se teoricamente nas reflexões do feminismo negro, na decolonialidade e na Educação para as Relações Étnico Raciais. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação e realizada em escola da rede de ensino privado, localizada no município de Ananindeua, com alunos e alunas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, durante a prática escolar do ensino de História. Foram utilizados, como fontes para a pesquisa, os materiais didáticos da instituição, os conteúdos de História do Ensino Fundamental – anos finais– segundo a BNCC, bem como as imagens e as representações contidas nos livros didáticos. Como resultado, foi verificado que há poucas análises em relação ao debate racial e à promoção de identidades negras positivas, principalmente em relação ao protagonismo histórico das mulheres negras. Para reverter esta problemática, foram propostas, como produto educacional, sequências didáticas no Ensino de História, desenvolvidas com os alunos e alunas do Ensino Fundamental – anos finais–, que protagonizaram o debate racial, de gênero e de classe a partir da trajetória histórica das mulheres negras. O objetivo do produto educacional é contribuir para os debates sobre as identidades negras positivas e, assim, possibilitar aos estudantes negros e negras, o (re)conhecimento de seu pertencimento histórico, racial, social e cultural, e, para os não-negros(as), estimular uma postura crítica em relação à prática racista e fomentar ações antirracistas.

Palavras-Chave: Ensino de História; Mulheres Negras; Identidade; Educação para as Relações Étnico Raciais.

ABSTRACT

This study aims to understand how History Teaching can contribute to the debate on black identities with students in Elementary School – Final Years, based on the historical trajectory of black women. To this end, the study is theoretically based on reflections on black feminism, decoloniality, and Education for Ethnic-Racial Relations. The research was developed based on the methodological procedures of action research and carried out in a private school, located in the city of Ananindeua, with students in the eighth and ninth grades of Elementary School, during the school practice of History Teaching. The sources used for the research were the institution's teaching materials, the History contents of Elementary School – Final Years according to the BNCC, as well as the images and representations contained in the textbooks. As a result, it was found that there are few analyses in relation to the racial debate and the promotion of positive black identities, mainly in relation to the historical protagonism of black women. To reverse this problem, we proposed, as an educational product, didactic sequences in History Teaching for Elementary School students – Final Years, who led the debate on race, gender and class based on the historical trajectory of black women. The objective of the educational product is to contribute to the debates on positive black identities and thus enable black students to (re)cognize their historical, racial, social and cultural belonging, and for non-black students, to adopt a critical stance towards racist practices and to promote anti-racist actions.

Keywords: Teaching History; Black Women; Identity; Education for Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da Independência do Haiti	90
Figura 2 - Representação da questão racial e o partido conservador.....	98
Figura 3 - Interpretações sobre a Abolição.....	99
Figura 4 - Representação de Vendedora de Frutas no Rio de Janeiro	101
Figura 5 - Representação de Mulher Negra Livre	102
Figura 6 - Representação da Irmandade Religiosa	110
Figura 7 - Representação da Associação Beneficente Cultural Floresta Aurora.....	111
Figura 8 - Box sobre o Movimento Negro Unificado – MNU	113
Figura 9 - Quadro temático Júlia	128
Figura 10 - Quadro temático Rafaela	128
Figura 11 - Quadro temático Carlos	129
Figura 12 - Quadro temático João	129
Figura 13 - Apresentação em Power point sobre o Determinismo Social e Geográfico.....	170
Figura 14 - Apresentação em Power Point sobre o Evolucionismo Social	171
Figura 15 - Apresentação em Power Point sobre o Darwinismo Social.....	172
Figura 16 - Apresentação em Power Point sobre Mulheres Negras Empoderadas a Nível Internacional.....	174
Figura 17 - Apresentação em Power Point sobre Mulheres Negras Empoderadas a Nível Nacional	175
Figura 18 - Nova Abordagem sobre o continente Africano	182
Figura 19 - Representação do Pioneirismo Africano.....	183
Figura 20 - Representação dos Reinos Africanos.....	184
Figura 21 - Representação das Rainhas Africanas	186
Figura 22 - Representação das Resistências Africanas ao Imperialismo	188
Figura 23 - Representação do Trailer da Série Rainhas Africanas.....	189
Figura 24 - Representação de charge sobre o contexto pós Abolição	191
Figura 25 - Representação das mulheres negras no pós Abolição	192
Figura 26 - Representação das mulheres negras Regionais Amazônicas.....	194
Figura 27 - Representação sobre o “Bota-abaixo” no início da República	198
Figura 28 - Representação sobre a Primeira Constituição Brasileira, 1891	204
Figura 29 - Representação sobre o Código Penal, 1890.....	205

Figura 30 - Representação sobre as Associações Benéficas.....	207
Figura 31 - Representação das conquistas e lutas dos Movimentos Negros e de Mulheres Negras	208
Figura 32 - Representação das conquistas e lutas dos Movimentos Negros e de Mulheres Negras	211
Figura 33 - Representação sobre as Pautas de Lélia Gonzalez.....	215
Figura 34 - Representação sobre os Movimentos de Mulheres no Pará.....	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos e alunas do 8º Ano de acordo com o sexo.....	63
Tabela 2 - Faixa Etária dos Alunos e Alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola pesquisada.....	64
Tabela 3 - Tabela do Quantitativo de alunos 9º Ano de acordo com o sexo.....	67
Tabela 4 - Faixa Etária dos Alunos e Alunas do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola pesquisada.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Alunos por Bairros - 8 ° Ensino Fundamental.....	65
Gráfico 2 - Quantitativo de Alunos enquanto afirmação de Pertencimento Racial - 8° Ano Ensino Fundamental	65
Gráfico 3 - Percentual de alunos e alunas do 8° do Ensino Fundamental - Por Afirmação Racial	66
Gráfico 4 - Quantitativo de Alunos por Bairros que frequentam a escola no 9° Ano do Ensino Fundamental	68
Gráfico 5 - Quantitativo de Alunos enquanto afirmação de Pertencimento Racial 9° Ano Ensino Fundamental	69
Gráfico 6 - Percentual de alunos e alunas do Oitavo Ano do Ensino Fundamental - Por Afirmação Racial	69
Gráfico 7 - Percentual de horas semanais dedicadas a atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo no Brasil em 2022	124
Gráfico 8 - Percentual de horas semanais dedicadas a atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo no Brasil em 2022	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização Curricular Anual dos Conteúdos de História do 8º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais.....	76
Quadro 2 - Organização Curricular Anual dos Conteúdos de História do 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais.....	80

SUMÁRIO

MEMORIAL SOBRE A AUTORA - ENEGRECENDO A ACADEMIA:	
TRAÇANDO TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS	14
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 AS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, AMAZÔNIDAS E PARAENSES: POR QUE FALAR DELAS NO ENSINO DE HISTÓRIA?	
1.1 Um silenciamento histórico	34
1.2 As mulheres negras no cenário amazônico e paraense: onde nós estamos nas narrativas históricas?	37
1.3 As resistências nas vivências	41
1.4 As mulheres negras no ensino de História	44
CAPÍTULO 2 AS IDENTIDADES E O CONTEXTO ESCOLAR: UM DEBATE SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO RACISMO/SEXISMO NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	
2.1 O processo de constituição das identidades	48
2.2 A formação das identidades negras no contexto escolar	52
2.3 O ensino de história e a formação das identidades negras positivas	57
CAPÍTULO 3 A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PRÁTICA HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS POSITIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	
3.1 A difícil tarefa de se definir como negro(a) no Brasil	70
3.2 O ensino de história e a contribuição para identidades negras positivas e antirracista	74
3.3 Análise da organização curricular dos conteúdos de História na instituição de ensino pesquisada	76
3.4 Visões, imagens e representações da população e das mulheres negras nos conteúdos de história	87
3.4.1 Conteúdos históricos do 8º ano - Anos Finais	87
3.4.2 Conteúdos históricos do 9º ano - Anos Finais	103

CAPÍTULO 4 AS MULHERES NEGRAS EM AÇÃO! A FORMAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PRODUTO EDUCACIONAL.....	117
4.1 Sequências didáticas 8º ano: análises e resultados	119
4.2 Sequências didáticas 9º ano: análises e resultados	140
4.3 Após as sequências didáticas	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - NOS FINAIS.....	168
APÊNDICE B - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS.....	196
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	218
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1: DIRETORES, COORDENADORES, MONITORES E TRABALHADORES DA ESCOLA.....	220
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 2: SOCIOECONÔMICO DE PESQUISA DOS ALUNOS E ALUNA	221
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 3: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	222

MEMORIAL SOBRE A AUTORA
ENEGRECENDO A ACADEMIA:
TRAÇANDO TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Chamo-me Brenda Oliveira, mulher negra, paraense e amazônida, nascida e criada na fronteira urbana entre Belém e Ananindeua, moradora do bairro do Castanheira, zona periférica entre os referidos municípios. Sou fruto da união de duas famílias com composições raciais totalmente diferentes. Na família de meu pai, meus avós – Maria Filomena e Raimundo Clementino – receberam os traços do processo de mistura racial tão comuns em nosso país: minha avó é branca, tinha cabelos louros e olhos azuis, moradora do interior de Capanema, fruto da vinda de imigrantes de fora para a região. Meu avô é negro, de olhos e cabelos pretos, também viera do interior de Capanema.

O objetivo deste memorial é evidenciar o quanto é importante o debate sobre as relações raciais e os processos de construção identitária ao longo da formação pessoal e social dos indivíduos, principalmente no contexto escolar – que também é responsável pela formação dos sujeitos –, pois isso contribuiria substancialmente para autoafirmação e definição do pertencimento étnico racial, da história, da cultura e das memórias ancestrais. No entanto, ao refletir coletivamente minha trajetória pessoal e acadêmica, e compartilhá-la, evidencio que estes conhecimentos chegaram a mim tardiamente, já na fase adulta, assim como ocorreu com diversas outras crianças e jovens, fazendo com que não se reconhecessem como negros e negras na sua trajetória de vida, que negassem isto em várias situações de autoafirmação e/ou sofressem vários casos de racismo e discriminação sem entender por que acontecem e como resistir a estes processos.

Assim como no meu caso, não houve esses debates nos espaços familiares, no ambiente escolar, no currículo, nos livros didáticos e, principalmente, no Ensino de História, o que seria de grande contribuição para enxergar as hierarquias sociais e mobilizar formas de enfrentamento e combate ao racismo, às diversas discriminações, no sentido de buscar uma sociedade antirracista e mobilizadora de transformação social. Deste modo, falar sobre estas questões torna-se um ato de liberdade, como salienta Bell Hooks, em sua obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2003).

Liberdade contra as ações coloniais que nos atravessam, contra um sistema que não enxerga o negro e a mulher negra como sujeitos da História, como mobilizadores de conhecimento, com liberdade de escolha para decidir o que escrever e falar. Liberdade, também, para

escancarar as relações de poder que nos engessaram, durante anos, em representações negativas e em estereótipos, e mobilizaram, em muitos sujeitos, vergonha e/ou negação da cor e identidade étnico-racial a que pertencem, por não conhecerem, de fato, seu passado ancestral. Assim, escrever sobre as relações que nos impedem de nos enxergar como sujeitos raciais e sociais é uma forma de transgredir à lógica colonial e possibilitar que outros sujeitos e sujeitas pensem nessas práticas de transgressão.

Na minha trajetória pessoal e social, só me vi e percebi como mulher, negra, paraense, amazônida durante a Graduação, ao longo da formação em Licenciatura em História (2012-2018), quando tive contato com debates sobre o feminismo negro, sobre os processos de formação identitários e as práticas decoloniais. Antes disso, as relações raciais sempre me atravessaram, mas estive alheia aos seus processos, pois estes assuntos não eram comentados nem debatidos na sociedade dos anos 1990, período do qual sou originária, nem no seio familiar, pois meus pais e parentes também não tinham conhecimentos sobre assuntos e referências afrontradas¹ que afirmassem nossa negritude.

Minha família, assim como muitas outras, internalizou ideias e práticas racistas. Isto era perceptível quando eu perguntava de que cor era e respondiam-me: “*morena*”, “*morena cor de jambo*”, “*morena clara*”, “*parda*”, mas nunca negra. Na verdade, eu não sabia nem o que era ser negra, como era, sabia apenas que “branca não tinha como ser”. Esses termos, segundo Caroline Miranda (2022, p. 152) eram e são utilizados para “[...] suavizar a negritude”, têm origem no mito da democracia racial e no ideal da branquitude, fazendo-nos aproximar das cores brancas – para acesso a privilégios, a direitos e à existência, historicamente negados – e afastar-nos de nossa ancestralidade e historicidade negra. Crescia sem saber de minha identidade² negra e acreditava nas identidades formadas no âmbito familiar e social. Sueli Carneiro (2018, p. 163) comenta a questão:

Estas identidades criadas com base num espectro cromático que vai da preta à mestiça, passando por mulatas, pardas, morenas, morenas-jambo e tantas outras designações utilizadas em nossa sociedade, promovem como já colocado em outros artigos, em primeiro lugar, a fragmentação da identidade social negra o que tem por função política escamotear a importância populacional dos negros e seus descendentes na população do país e de enfraquecer

¹ Segundo Asante (2009), a Afrocentricidade é uma teoria que versa sobre a postura crítica em oposição ao Eurocentrismo hegemônico como única forma de conhecimento válido para pensar e narrar a história dos povos pelo mundo. Esta teoria seria uma forma de conscientização da história, memória e cultura das populações afetadas pelo eurocentrismo, trazendo para debate referências, conhecimentos, saberes, experiências, práticas e valores dos povos africanos.

² Segundo Stuart Hall (2002, p. 38), a identidade – a construção do eu - é criada ao longo do tempo, através de processos chamados por ele de inconsistentes. É algo inato ao ser humano, existente na consciência no momento do nascimento, permanecendo sempre em processo [...].

politicamente o grupo negro impedindo sua unidade.

Ou seja, ao longo do tempo, a partir dos processos racistas de discriminação e exclusão, foram e ainda são criadas várias formas de negar-se o pertencimento étnico-racial, utilizando os diversos espectros cromáticos que mobilizam o afastamento da identidade social negra e fomentam a aproximação e o desejo do mundo branco, como alternativa para a fuga aos preconceitos e para a obtenção de aceitação social. Esse “desejo de brancura” foi e é reforçado nos diversos aspectos da sociedade brasileira, principalmente no âmbito cultural. Durante toda a minha infância, fui bombardeada por imagens, representações, modelos sociais que só protagonizam os sujeitos e a cultura branca.

Os programas de televisão infantil de que lembro na época, como *Bom dia e Companhia*, apresentado pela *Eliana Michaelichen*, *Jaqueline Petkovic* e por outras, eram sempre apresentados por mulheres brancas, de olhos azuis e traços europeus. Causava “fascínio” em mim e em outras crianças, a *Xuxa Meneghel e suas paquitas*. “Desejávamos” assumir suas identidades, aquele mundo, aquele ideal de brancura.

Viviane Fernandes e Maria Souza (2016, p. 110) comentam que, na obra *Pele Negras e Máscaras Brancas* (2008), Frantz Fanon evidencia uma questão importante: a subjetividade dos negros é constantemente marcada por uma *neurose* que os aliena da sua condição de serem negros, fazendo-os, muitas vezes, querer o mundo dos brancos. As autoras comentam que “esta situação não é fruto de algo inerente ao negro, mas consequência histórica do processo complexo de construção identitária em que se estabelece essa referência ambivalente – a de pensar-se socialmente no mundo dos brancos” (Kilomba, 2016, p. 110).

De acordo com Ferreira e Camargo (2011) as crianças, ao longo do seu processo de formação, terminam assimilando, em seu contexto simbólico, crenças, valores, ideais, representações, através das relações em sociedade e dos signos propostos pela cultura. Estes signos, envolvem relações de poder em estreita conexão com as falácias racistas e as opressões de gênero, classe, que terminam fomentando os valores do ideal de branqueamento e a ideia do mito da Democracia Racial, segundo os quais não “viveríamos o racismo” como em outros lugares.

As crianças passam pela sociedade que produz o fetiche da brancura e desejam o “mundo branco”, o que, muitas vezes, impede-as, afasta e invisibiliza as possibilidades de identificação com sua história, memória e cultura negra, fazendo com que vivam, assim como eu, em um ambiente aversivo e excludente para seu viés racial, onde, muitas vezes, não existe lugar para nós, e sim, a penumbra, a dor e o esquecimento.

Estas acepções são reverberadas em todos os espaços sociais, inclusive e principalmente nas instituições escolares, locais que acabam reforçando práticas racistas e excludentes, de invisibilidades nos seus mais diversos dispositivos institucionais, formais e informais, por, muitas vezes, silenciar, e até negar, o funcionamento do racismo dentro e fora da instituição, de permitir práticas discriminatórias e de não mobilizar ações de enfrentamentos e práticas afrocentradas. Nas memórias sobre a Educação Infantil e das séries iniciais do Fundamental I, entre os anos 1996 e 2003, quando estudei em escolas públicas, não lembro de ter professores negros/as em seus quadros de funcionários, nem em outros setores. Ideias sobre a construção do eu, voltadas para a perspectiva das diferenças, para o debate sobre o outro, para a diversidade social e racial não existiam. O discurso sempre era que todos *nós éramos iguais, seres humanos sem diferenças, por isso não deveríamos julgar os outros*.

No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, ganhei bolsa de estudos para escolas particulares, a partir do ano de 2004. Neste período, a partir das lutas históricas dos movimentos negros e coletivos de mulheres negras, fazia um ano da promulgação da Lei 10.639/2003 – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, tornando obrigatório, nos currículos, o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

No ano em que entrei para essa modalidade de ensino, também foi um momento especial para nós e nossos descendentes, pois foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico Raciais, as quais traziam orientações curriculares para inserção do debate das relações étnico-raciais nos currículos, sua importância histórica, social e cultural para negros e não negros, dos estudos sobre o protagonismo da população negra e indígena e seus feitos para sociedade brasileira e para humanidade.

No entanto, até o fim de meus estudos na Educação Básica – ano de 2009 – não tive contato com conteúdos e discussões sobre as relações raciais, sobre a importância África e dos povos africanos, muito menos sobre a formação das identidades negras no cenário brasileiro e regional. Como outros jovens, estudávamos sempre os conteúdos de História e Geografia – sobre a formação do continente Europeu e seus desdobramentos, suas características e a “proeza” de nos “descobrir” – a partir do contexto da Modernidade, como meu povo era mostrado a partir da escravidão, da vitimização, das dores e das mortes; e após a libertação (1888), “sumia” da História e de nossa sociedade. Eu continuava sem saber a minha história e as minhas origens ancestrais, pois essas discussões não permeavam o espaço escolar, devido a não terem sido considerados conhecimentos válidos na ciência dita hegemônica ocidental.

Apenas no período que adentrei o Ensino Superior (2012-2018), como já falado, especialmente ao final do curso de Licenciatura em História, ofertado pela Universidade Federal do

Pará – *campus* Belém, na disciplina *Relações Raciais Contemporâneas* – tive contato com os estudos sobre o feminismo negro, a decolonialidade e comecei a entender sobre a história, os conhecimentos, os saberes e as crenças de meu povo, a inserir-me na realidade histórica, social e racial das mulheres negras. Finalmente, a partir desses estudos e debates afrocentrados, outras colegas e eu conseguimos nos enxergar como mulheres negras.

Esta importância de se identificar, falar, ser ouvida e escrever como uma mulher negra é de fundamental importância para demarcar nossas existências e resistências na sociedade, pois, recentemente, adentramos e conquistamos os espaços de escrita, como a academia, assim como outros espaços sociais e institucionais, que eram e ainda são dominados pela lógica racista, sexista e classista, de origem colonial europeia, em que o homem branco, *cis* e de posses assume grande parte dos privilégios e os postos de poder e, durante muito tempo, foi o responsável por falar de nós, por nós, reproduzindo representações de nossas ideias, gestos, conhecimentos, corpos e experiências a partir do viés patriarcal³.

Saber identificar-me foi de grande e significativo impacto para mim, ao ponto de motivar-me a tentar entender historicamente como se deu a luta e a história das mulheres negras em Belém. Este foi meu objeto de estudo para trabalho final de graduação: investigar a história do movimento de mulheres negras na capital paraense, no passado – décadas de 1970 e 1980 – e no presente – a partir dos dias atuais. Entrevistei mulheres negras que são referência nos movimentos, dentro e fora da academia, antigas e novas, que lutaram no passado e no presente por melhores condições de existência e resistência para as mulheres negras em nível regional, estadual e nacional. Foi-me apresentado um mundo de trajetórias, experiências e discussões que nunca tinha conhecido.

Sabia que esta trajetória de estudos deveria continuar. Formei em 2018 e, dois anos depois, adentrei o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Os estudos no mestrado, agora voltados para a Educação Profissional e Tecnológica e para a realidade do Ensino Médio Integrado, estavam voltados a refletir a relação entre o trabalho – como categoria ontológica que produz a vida – e a sua relação com o contexto educacional – separados a partir das hierarquias produzidas entre o ensino propedêutico e o prático.

³ Segundo Bruna Silva (2019, p. 17), não há uma definição única e comum do patriarcado. Este termo é usado como uma categoria, há diferentes interpretações. No entanto, a autora utiliza os fundamentos de Pateman (1993) para definir o patriarcado: “Patriarcado, então, é poder político, ou melhor, uma forma de poder enraizada e estruturada de maneira que homens tomem posse dos corpos femininos. É, principalmente, poder político que restringe as liberdades e direitos das mulheres. É dado aos homens o direito de explorar, dominar e oprimir os corpos e as vidas das mulheres” (p. 18).

Para o trabalho de final de curso, o objetivo era relacionar este debate com as relações entre raça, gênero e classe, buscando entender historicamente o processo de associação histórica entre as mulheres negras e o trabalho, antes símbolo de opressão, sofrimento e “marca racial” e, ao longo do tempo, ressignificado como meio de resistência, existência e baliza central no processo de empoderamento social das mulheres negras. O trabalho foi intitulado *Mulheres Negras e o Trabalho: uma discussão com o ensino médio integrado a partir de práticas interdisciplinares entre a história e a geografia na educação profissional e tecnológica*⁴.

O programa de Mestrado também exigia um produto educacional, o qual produzi em forma de sequências didáticas que ajudam a pensar estas relações entre educação e trabalho com o viés racial/de gênero nas aulas interdisciplinares de História e Geografia, com o tema *Mulheres Negras e o Trabalho*⁵. Produzi o trabalho em meio à pandemia da Covid-19, com uma série de dificuldades e entraves como o medo de manifestação da doença, o isolamento social, o desemprego que me afligia, as dificuldades com computador, entre outros processos, que quase me fizeram desistir. Mas continuei firme no processo de formação acadêmica.

Dei prosseguimentos aos estudos, e em 2021, adentrei a especialização em *Currículo da Educação Básica*, ofertada pela Universidade Federal do Pará, no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB. O curso seria presencial e noturno, mas, devido às demandas de saúde sobre a pandemia – vivíamos na época do isolamento social –, o curso foi ofertado na modalidade à distância, a partir de plataformas digitais e redes de comunicação online. A base teórica do programa estava pautada em refletir a produção histórica, institucional e estrutural do currículo e seus desdobramentos na Educação Básica.

A partir dos debates e trocas de conhecimento e saberes, comecei a refletir sobre a produção curricular, suas relações com o ensino de História e as relações raciais. Estas reflexões deram base ao artigo do trabalho final, intitulado *Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais*⁶ no qual proponho

⁴ OLIVEIRA, B. C. de; MACEDO, C. O. Mulheres negras e o trabalho: uma discussão com o ensino médio integrado a partir de práticas interdisciplinares entre a história e a geografia na educação profissional e tecnológica. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 38-64, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/55>. Acesso em: 11 dez. 2024.

⁵ OLIVEIRA, B. C. de. **Sequências Didáticas: Mulheres negras no trabalho**. 2020. 21 f. Produto técnico (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFPET, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585782/2/Produto%20Educativa%20-%20Sequ%C3%Aancia%20Did%C3%A1tica%20-%20Brenda%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

⁶ OLIVEIRA, B. C. de; MELO, C. N. de. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais. **Revista Transversos**, Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n. 23, p. 82-100, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/62640>. Acesso em: 11 dez. 2024.

o debate sobre as questões raciais nos currículos e nos conteúdos de História, especificamente, no currículo estadual paraense, nos conteúdos de História do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, analisando como os componentes curriculares de História com temas voltados para as relações étnico raciais contribuem para uma educação antirracista.

Ao final do curso, em meio à abertura dos estabelecimentos para a circulação das pessoas e a tentativa de “volta à normalidade”, comecei a trabalhar como professora na área e adentrar o espaço e dinâmica escolar. Como professora e na dinâmica do ensino e aprendizagem histórica, percebi o quanto os alunos e as alunas, assim como eu, são carentes do debate racial no ambiente escolar e no ensino de História e em outras disciplinas, e como isto, afeta suas vidas e suas trajetórias.

Em meio a essas reflexões no “chão da escola”, em 2022 surgiu a oportunidade de adentrar o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. O interesse não veio somente pela titularidade, que é, de fato, muito importante, mas pela reflexão diária que me incomodava no dia a dia da escola, em sala de aula e no contato com os alunos, ao perceber que muitos meninos e, principalmente, meninas negras, como eu, não conseguiam se definir racialmente, por identificar muitas crianças e jovens perdidos/as em relação à sua identidade racial, ou mesmo, negando sua origem étnico-racial por associarem a negritude ao processo de escravidão ou, por desconhecerem seu passado ancestral negro.

Muitos discentes não conseguem construir relações históricas, sociais e culturais com a sua negritude e estão imersos num espaço institucional – escolar – onde são reproduzidas, diariamente, várias formas de discriminações racistas e preconceituosas, muitas vezes naturalizadas em tons de brincadeira. Junto a isto, os materiais didáticos, os conteúdos, as imagens e as representações históricas, como mostrarei mais à frente na pesquisa, apesar dos grandes avanços e esclarecimentos sobre o racismo e as suas consequências na sociedade, ainda continuam pontuais, não esclarecem sobre as ideias e ações racistas, não mostram como estas ações influenciam no desconhecimento social sobre a História, a luta e a resistência do povo negro no contexto brasileiro e amazônida.

Desta forma, são reforçados estereótipos negativos sobre a população negra, evidenciando um passado ligado à escravidão, à dor e ao sofrimento, não contribuindo para imagens negras positivadas. Quando atravessamos as discussões raciais com as questões de gênero, as invisibilidades nos diversos espaços, entre eles o escolar, ainda são uma realidade.

Já alunos não negros, muitas vezes exaltam-se a partir da cor da pele e sabem dos privilégios/poder que exercem e podem exercer neste espaço social, utilizando em seus discursos, os processos históricos coloniais para “legitimar” suas falas. A partir das observações e análises

feitas durante a vivência escolar e das experiências de meu memorial, surgem as seguintes questões:

Como o Ensino de História e das relações étnico-raciais pode contribuir e ajudar os estudantes na formação de identidades negras positivadas? Como a história das mulheres negras pode ajudar nesse processo? Como o debate racial, de gênero e classe pode contribuir para uma educação antirracista de negros(as) e não negros? É o que este trabalho pretende responder. Mas, antes das possíveis respostas, é necessário imergir no debate histórico, historiográfico e do Ensino de História e cruzá-los com as questões raciais, de gênero e classe, para entendermos como as mulheres negras e suas lutas podem ser a “pedra angular” na reflexão identitárias das/os estudantes da Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Ao longo na tradição historiográfica e na trajetória histórica do Ensino de História, as narrativas foram fundamentadas para explicar as origens dos povos e das nações. Elas se organizavam predominantemente na epistemologia teórica do Eurocentrismo – a qual, segundo Barbosa (2008, p. 47, grifo nosso) seria “*a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu ocidental seja uma fatalidade (desejável) para todas as sociedades e nações*”.

Ou seja, a ciência histórica e a forma de conceber a sociedade, a realidade social e cultural estariam pautadas nas visões, nas ideias, nos valores e nas crenças de homens, europeus e brancos. Junto ao eurocentrismo, outras ideias também seriam utilizadas para pensar o processo de desenvolvimento histórico, social e cultural dos povos. Entre essas ideias, estaria o racismo⁷.

Segundo Silvio Almeida (2019, p. 25), o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a ideia de raça como seu alicerce e se materializa na sociedade por meio de práticas conscientes e inconscientes de julgamento, exclusão e discriminação pela cor, traços fenotípicos e/ou origem étnica.

A *raça* foi a categoria cerne que os brancos europeus utilizaram para impor seu modelo de organização das sociedades, mobilizando o olhar negativo para as diferenças, propondo uma hierarquia das raças, na qual a raça branca e seus traços fenotípicos corresponderiam ao topo do desenvolvimento e progresso humano, enquanto as outras raças, como amarelos e, principalmente, negros, estariam em pleno *atraso e barbárie*. Kabengele Munanga (2008, p. 5) comenta a postura do branco europeu:

[...] Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores

⁷ O Racismo vai ser a base para pensar as outras ideias criadas pelos brancos europeus, a partir da categoria raça, sendo aliada dos conceitos da Biologia, ciência também em desenvolvimento no século XIX. O primeiro termo – Darwinismo Racial – segundo Lilia Schwarcz (1996, p. 83 e 84, grifo nosso) era o conceito que [...] *escapavam do terreno preciso da biologia e ganhavam espaço nas demais ciências*, como a Antropologia e a Sociologia, ciências que surgem para pensar o contexto e as diferenças raciais e sociais. Seguindo a premissa do conceito sobre a “Evolução”, só os “mais aptos”, “adaptados” sairiam vencedores na “luta pela sobrevivência”, no caso, os brancos. As outras raças estariam destinadas à degeneração. O Evolucionismo estaria pautado na ideia a humanidade estaria dividida em uma *imensa pirâmide* [...], *que ia da selvageria para a barbárie e desta para a civilização* -, na qual a Europa – branca aparecia destacada no topo e povos [...] na base, a representar a infância de nossa civilização. O Determinismo Geográfico entendia que o progresso ou não de uma nação, dependeria de sua localização e fatores geográficos, como: [...] o clima, o solo, a vegetação, o vento [...], lugares quentes e intensa vegetação “estariam condenados”, enquanto lugares “frios e perenes” seriam os ideais para o “desenvolvimento de uma nação”, julgando - a partir do Eurocentrismo – a nação europeia.

aos da raça “negra” e “amarela” [...].

Como salienta o pesquisador Munanga (2008), a postura dos brancos europeus em relação às outras culturas é voltada para o processo de hierarquização e negatividade das diferenças, que serão determinadas a partir das ditas raças. Para justificar seu poder e domínio, principalmente em meados do século XIX, relacionaram traços fenotípicos e biológicos, como “a cor da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo [...]” (Munanga, 2008, p. 5), com categorias construídas social e culturalmente, como beleza, honestidade, intelecto, entre outras, e alocaram-nas numa escala evolutiva e racial, na qual a cor definiria os mais aptos, mais preparados para dirigir e dominar as sociedades.

Estas ideias, valores, crenças foram atreladas à efervescência científica em voga do período e usadas como justificativas para os europeus intensificarem o processo de sequestro, dominação, violência e expurgo das terras, riquezas e condições de vida dos povos americanos, asiáticos e principalmente, africanos, ocorridos desde os séculos XV e XVI – processo de Colonização – e no século XIX – com o Imperialismo ou Neocolonialismo.

A postura do branco europeu, de naturalizar e julgar as culturas diferentes da sua como inferiores, impôs não somente justificativas para a colonização de povos e territórios, mas mobilizou ideias para o convencimento da inferioridade dos colonizados, o que Aníbal Quijano (2005; 2007) chamou de colonialidade.

Segundo o autor, a colonialidade

[...] foi fundada na “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo com pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social (Quijano, 2005, p. 93, grifo nosso).

A colonialidade se materializa em vários aspectos, como a *colonialidade do poder* que, segundo o autor Quijano (2005) corresponde ao domínio e permanência do poder e dos privilégios sociais nas mãos dos colonizadores europeus; a *colonialidade do ser*, a qual Nelson Maldonado-Torres (2007) afirma ser a forma como a colonialidade afeta os sujeitos colonizados na linguagem, nas experiências vividas e percebidas, fazendo-os acreditar na sua “inferioridade” diante do colonizador; e a *colonialidade do saber*; segundo Paim (2016, p. 146), evidenciada nas práticas em que se valoriza o conhecimento ocidental, europeu e científico como única forma de racionalidade válida.

A colonialidade do saber e do poder foram assimiladas às narrativas históricas para explicar a origem das nações, privilegiando um discurso dito hegemônico, branco, europeu –

pela própria ciência histórica do período – que nossas origens foram fincadas na ideia da História Europeia, “pelo protagonismo do homem branco europeu” “organizador de nossa história e sociedade”.

Nessa narrativa genealógica da história, comentada por Mauro e Wilma Coelho (2021, p. 5), privilegia-se uma história mundial e brasileira pautada nas ações de grandes líderes e chefes políticos homens, brancos e europeus, exaltando-os na escrita da história. Essas ideias, são e foram reproduzidas nas instituições de ensino básico, nas imagens dos manuais, conteúdos e nos livros didáticos, enquanto as ações e protagonismos da maioria da população, formada por indígenas, negros e mestiços, foram silenciadas na escrita histórica organizada pelo colonizador.

Suas histórias, culturas e memórias foram contadas na historiografia e no ensino de História, como “estranhas”, aquelas que não se pode mencionar sem os *respectivos julgamentos específicos de sua raça*. Deste modo, indígenas, homens e mulheres negras, como eu, eram constantemente representados/as e analisados/as a partir de estereótipos negativos, de forma inferiorizada, sem espaço e voz para uma representatividade na ciência histórica e na estrutura social do período. Não se viam representados(as) na memória histórica nacional e nem no contexto escolar (Bittencourt, 2008, p. 81).

Elane Lopes (2022, p. 46 e 47), é categórica sobre este contexto:

Mas, na história de viés eurocêntrica, não aparece a África, a América, [...], os pobres não eram representados, visto que (a História) era destinado à elite brasileira [...]. Durante muito tempo [...] mulheres negras e homens negros foram retratados apenas como “escravos”, após a abolição da escravidão, esses negros não possuem espaço nem como alunos das escolas e nem como tema da história a ser ensinada, é como se a população negra só existisse com a escravidão, então não existia a necessidade de estudar essa população, discutir ou debater sobre seu papel na formação da sociedade brasileira, sua cultura, sua religiosidade.

Ou seja, para a autora em questão, tanto a História quanto o ensino de História, possuem viés eurocêntrico, ou seja, as histórias das origens africanas, americanas e asiáticas, bem como seus conhecimentos, saberes e práticas sociais e culturais são vistos como “inferiores, modelos atrasados que não devem ser seguidos” pelas sociedades ditas “avançadas e desenvolvidas” conforme o modelo europeu, segundo a “lógica racial e racional do período”. As consequências desses processos para as sociedades não-europeias são a invisibilidade e as representações negativas e marcadas por estereótipos.

Elane Lopes (2022) evidencia estas representações negativas ao se remeter a como

homens e mulheres negras são vistos na História e nas instituições escolares, mostrando-os apenas sobre o viés escravista, como se a história africana e afrobrasileira fosse apenas marcada pela escravidão. Após o processo de abolição, “somem” da narrativa histórica, como se sua função social estivesse terminada. A racionalidade branca impôs o que Lélia Gonzalez (1984) chamou de *privilegio epistêmico* no qual se valorizava não só pensamento, mas as ações e práticas relativas ao branco europeu, enquanto deslegitimava e silenciava a história das origens, suas culturas e memórias africanas, seus protagonismos e contribuições, que compuseram solidamente a sociedade brasileira e amazônica.

A História, a ciência e o ensino de História também foram tomados pela chamada *colonialidade de gênero*, comentada por Maria Lugones (2014) em seu trabalho. Esta colonialidade separava as mulheres brancas das mulheres negras e relegava às últimas maior grau de “inferioridade” devido à raça, com as condições sociais do período (escravidão) e o contato com as relações com o trabalho manual, vistas, também, como inferiorizadas. Estes processos, em conjunto, mobilizaram visões, representações e estereótipos negativos sobre as mulheres negras, justificando seu lugar de subalternidade na sociedade colonial e pós-colonial, a falta de acesso aos direitos, à cidadania e, também, à sua humanidade e à sua representatividade histórica.

Para nós, mulheres negras, a racionalidade dita hegemônica, ocidental, cristã, eurocêntrica, androcêntrica e racista, não permitia a visão de fragilidade, doçura, de cuidado, de um ser protegido pela humanidade universal masculinizada construída para as mulheres brancas. A perda da humanidade e a objetificação do ser, dos corpos e mentes pelas colonialidades (do poder, do ser e de gênero), relegava-nos às mesmas condições de inferioridade e de trabalho vivenciados pelos homens negros, e nos sujeitava às diversas violências físicas, psíquicas e sexuais – quando lembradas da “condição” social, patriarcal de fêmeas reprodutoras do sistema racista e escravista.

Essas imagens e representações foram cristalizadas na racionalidade histórica e social, perpetuando, segundo Bell Hooks (1995, p. 468), na consciência cultural coletiva, a ideia de que a mulher negra veio ao mundo para cumprir as funções impostas pelo colonizador, para “[...] *servir aos outros*” (Silva, 2021, p. 71). Esta forma de ver e entender a História, a constituição da sociedade brasileira e de seus sujeitos, reproduziu, durante muito tempo, na sociedade e no contexto escolar, visões negativas, deturpadas ou caricatas da população e das mulheres negras, fomentando uma narrativa única, de matriz colonial atrelando o passado delas apenas aos processos de escravização e servidão.

Neste contexto, a escola e o ensino de História tornaram-se reprodutores formais e

informais do racismo, dos privilégios sociais e das discriminações raciais, de gênero e de classe. Segundo Trindade (1994, p. 60) a escola não é o local onde o racismo nasce. A criança e/ou jovem trazem uma série de percepções sociais advindas da família, do ambiente, do meio cultural na qual vivem, e partir das relações construídas no espaço escolar – que historicamente nasceu para nem todos terem acesso, como ambiente altamente seletivo e discriminatório– favorecem a reprodução das hierarquias sociais e raciais, fundamentadas na concepção do racismo nos processos de exclusão formais, burocráticos e/ou informais.

Assim, nos espaços escolares vão se reproduzir marcadores sociais e raciais de diferenças, os quais serão vistos de forma negativa e vão impor limites às relações entre os sujeitos, ocasionando processos de discriminação. Esses mecanismos vão atingir, de modo direto, os considerados “diferentes”, aqueles que não seguem a norma social e racial imposta pelo ideal racial branco – como a população e as mulheres negras–, deixando-os à margem dos benefícios e/ou serviços daquela instituição e posteriormente, na sociedade.

Esta visão histórica da negritude afetou e afeta o processo de formação das identidades de meninos e meninas negras, pois muitos desses jovens, devido aos estereótipos, negam ou mesmo silenciam suas origens e ancestralidades negras, sofrem diversos tipos de preconceitos e discriminações, chegando até mesmo ao abandono escolar. Os não negros, muitas vezes direta ou indiretamente, beneficiam-se dos privilégios e das hierarquias sociais e raciais, reproduzindo preconceitos e exclusões baseados nas diferenças. Sueli Carneiro (2011, p. 92-93) analisa essas questões no contexto educacional:

[...] o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano [...]; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar.

Segundo Carneiro (2011), o espaço escolar condiciona as crianças e jovens negros e negras a processos e experiências de inferioridade racial nos seus diversos dispositivos institucionais, seja no cotidiano escolar, quando se omite e não se posiciona contra casos e “brincadeiras” racistas e discriminatórias, ou quando não fornece elementos e situações de afirmação e protagonismo negro, como eventos e festejos cívicos e escolares antirracistas.

Essas situações também ocorrem quando a escola nega/deixa de fornecer o acesso a

conhecimentos e saberes ancestrais africanos aos estudantes, quando não traz, em seus currículos oficiais, nas disciplinas escolares e nos materiais didáticos, imagens e representações positivas da população negra. Isto, segundo a autora, desencadeia vários prejuízos aos alunos negros e alunas negras, desde o processo de baixa autoestima, vergonha e/ou negação de sua identidade étnico-racial, até o abandono e o fracasso escolar, por fazê-los acreditar que suas diversas dificuldades no contexto escolar são provenientes da questão racial.

No entanto, apesar das imensas dificuldades, dentro e fora do contexto escolar, os coletivos e os movimentos negros e de mulheres negras têm lutado incansavelmente pela visibilidade, pela representatividade e pela garantia do direito à existência da população negra e das mulheres negras, nos mais diversos espaços institucionais e estruturais da sociedade. Segundo Carla Meinerz (2017, p. 67), suas reivindicações promoveram mudanças significativas na sociedade brasileira, principalmente no contexto pós-ditadura, quando estes movimentos participaram do processo de redemocratização nacional e conseguiram direitos na constituinte, como o reconhecimento de suas terras e de seu protagonismo político e social.

Neste processo, que abarca os finais da década de 1980 e 1990, também conseguiram mudanças significativas no contexto educacional, como na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual o Artigo 26, inciso 4, regulamenta sobre o Ensino de História e a importância da diversidade e da pluralidade de culturas, principalmente das populações negra e indígena, para a formação da sociedade brasileira. Segundo o Parágrafo 4º, “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1994).

Outras mudanças significativas advindas da trajetória de luta da população e das mulheres negras também são vistas em relação ao currículo escolar. No governo Luís Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História e da cultura indígena e afrobrasileira nas instituições escolares públicas e privadas. Logo após a publicação da Lei, também houve a regulamentação a Resolução nº 001/2003 pelo parecer nº 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que mobilizam ações curriculares e escolares que organizam um ensino e práticas escolares antirracistas.

Em 10 de março de 2008, temos promulgada a Lei nº 11.645, que também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 26-A, e inclui, nos currículos dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, o estudo da História e cultura africana, afrobrasileira e indígena. Esta lei, nos incisos primeiro e segundo, regulamenta que, nos conteúdos programáticos,

serão incluídos os diversos aspectos da história e cultura da formação da população brasileira, a partir do protagonismo da população negra e indígena.

Do ponto de vista curricular, a Base Nacional Comum Curricular (2017), em sua última versão, trouxe as orientações comuns aos sistemas, às redes de ensino e às Instituições Escolares. Entre elas estava planejar suas ações a partir do foco na *equidade*, no reconhecimento das necessidades e particularidades dos alunos e das alunas, a partir das suas diferenças. Estes planejamentos também devem ter o objetivo de [...] *reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes* (BNCC, 2017, p. 15 e 16, grifo nosso).

Estas mudanças trouxeram os alunos e as alunas para o centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas nas relações escolares, quebrando as amarras de contextos escolares altamente bancários e trazendo, para o ensino de História, sujeitos antes silenciados e/ou apagados da memória nacional e regional, como a população negra e a indígena, evidenciando sua importância para a história da humanidade, para a população brasileira e paraense.

No entanto, apesar das mudanças significativas no que corresponde às legislações e às questões curriculares, a população negra e, principalmente, as mulheres negras, ainda são marcadas pelos processos de invisibilidade e de poucas abordagens no contexto escolar e no ensino de História, apesar de amplo direcionamento para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, de abordagem antirracista.

A partir destas observações e análises feitas ao longo do texto, surgem as seguintes questões como problemática: como o ensino de História e das relações étnico-raciais pode contribuir e ajudar os estudantes na formação de identidades negras positivadas? Como a história das mulheres negras pode ajudar nesse processo? Como o debate racial, de gênero e de classe pode contribuir para uma educação antirracista de negros/as e não negros? Quais mecanismos didáticos podem ser usados para desenvolver reflexões e ações positivas da população e das mulheres negras? É o que este trabalho pretende responder.

Para isso, a pesquisa parte da temática *Mulheres Negras, Relações Raciais e Ensino de História*, na qual minhas reflexões estão voltadas para questões sobre gênero, raça e relações raciais no “chão da escola”, a partir das experiências e vivências ao lecionar a disciplina de História. A pesquisa também é fruto do desenvolvimento de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional presente nas vicissitudes do meu memorial (início do texto), nos debates e discussões em sala propostos ao longo do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História

- PROFHISTÓRIA, ofertado no campus Ananindeua.

Além disto, destaco em especial, neste processo, a participação na disciplina *Ensino de História e Relações Étnico-raciais*, tendo à frente, os digníssimos professores Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal e Dra. Siméia de Nazaré Lopes, que promoveram reflexões de grande importância não só para minha vida acadêmica e profissional, mas na mobilização de ideias, dispositivos e ferramentas para a lapidação do passo a passo desta pesquisa, materializada nesta produção.

O objetivo desta pesquisa é entender como o ensino de História pode contribuir para o debate sobre as identidades negras no Ensino Fundamental – anos finais– a partir do estudo histórico, social e cultural das lutas das mulheres negras pelos estudantes do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, na escola na qual a disciplina é desenvolvida.

A instituição na qual a pesquisa é desenvolvida está localizada no município de Ananindeua. A escola é de natureza privada, localizada no bairro do Coqueiro, no conjunto Cidade Nova VI, na cidade de Ananindeua/Pará. Foi fundada em 13 de fevereiro de 1984 e mantém suas atividades até os dias atuais. A partir de 1995, foi construída a Unidade 2, localizada no bairro das Águas Lindas, na cidade de Belém do Pará. Até o ano de 2002, as duas Unidades funcionavam da Educação Infantil até a 4ª série (hoje 5º ano). As duas unidades contam com os níveis de ensino voltados para a Educação Básica nas suas três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio⁸. No entanto, recentemente, a primeira unidade – Cidade Nova–, adequou-se apenas ao Fundamental e ao Médio.

A estrutura escolar da Instituição conta com dois andares, distribuídos a partir de cada elemento funcional da escola: no primeiro andar, no rol de entrada, estão organizados os seguintes espaços: coordenação pedagógica, secretaria e sala da direção, além de outras salas voltadas para entrega de materiais didáticos. Temos, também, o laboratório de Química, que conta com alguns equipamentos técnicos da área; a lanchonete, com par de mesas e cadeiras direcionadas ao momento do lanche dos alunos e alunas – dividido por tempos – (denominado intervalo), a biblioteca e as salas onde se encontram as turmas do sexto ano.

No andar acima, estão distribuídas as salas de aula que correspondem às turmas do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental e as turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, divididas a partir das características da turma, do número de alunos e pelos modos, comportamentos e atitudes da turma ao longo do período letivo.

Os sujeitos da pesquisa são meninos e meninas, na faixa etária de 13 a 15 anos de idade

⁸ As informações da Escola foram levantadas ao longo da pesquisa, a partir das entrevistas com a direção e coordenação da Instituição de Ensino. Os direcionamentos das entrevistas estão anexados ao final deste trabalho.

e moradores de bairros próximos à escola, como Maguari, Icuí-Guajará, Curuçambá e 40 horas. Os estudantes cursam o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental – anos finais–. As turmas se organizam com a maioria feminina, com histórias, experiências e vivências diversas, de famílias multifacetadas, de formações históricas e culturais diferentes, que organizam suas vidas perto do bairro que a escola está localizada.

Pelo fato da proximidade da escola, é comum observamos pais, mães e responsáveis dos discentes acompanharem seus filhos e filhas a pé e/ou de bicicleta, ou mesmo os alunos irem à escola sozinhos, formando um fluxo grande de pessoas na rua da instituição de ensino, entre os horários das 7h às 7h30 da manhã.

Uma das características marcantes na escola no qual leciono e faz parte da cultura escolar local é a organização entre os alunos na sala de aula. Ela segue a premissa de um possível “interesse” e “aplicação” dos alunos: aqueles estudantes sentados à frente seriam aqueles e aquelas com “maior interesse” nos estudos, julgados mais participativos e que “prestariam” mais atenção.

Os alunos e as alunas que sentam no meio são considerados o “ponto neutro”, aqueles que, ao mesmo tempo participam das aulas, mas possuem interesse “volátil”; e aqueles que estão ao fundo, onde estão os alunos vistos como “menos interessados” ou “pouco envolvidos no assunto”.

No entanto, ao longo das aulas e das dinâmicas da sala de aula, os alunos se organizam de forma independente, construindo outras relações e interações para além da rigidez disciplinar tradicional, organizando naturalmente o compartilhamento de livros didáticos para a produção de trabalhos em grupos, atividades em duplas, ou mesmo na própria dinâmica interativa dos alunos e alunas.

A metodologia utilizada para a constituição do trabalho envolve a dinâmica da Pesquisa-Ação, consistindo na produção teórica e prática “*em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo*” (Thiollent, 2011, p. 20 grifo nosso).

A escolha por este fazer metodológico e os seus procedimentos foi pensada justamente, pois esta pesquisa foi construída em estreita relação e participação do professor-pesquisador e o/a aluno/a durante o período letivo, a partir da imersão no contexto escolar, nas dinâmicas em sala de aula, nos conteúdos vistos e revistos e nas análises do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História ao longo do percurso.

Em relação à natureza da pesquisa, é predominantemente qualitativa, pois se constitui em um estudo que leva em consideração as interpretações e os entendimentos produzidos na

vivência daquele ambiente e/ou situação, no caso, no contexto no qual leciono. Oliveira (2011, p. 24, grifo nosso) comenta que “[...] *a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto*”.

Apesar de predominantemente qualitativa, a pesquisa também trabalha com a análise de dados quantitativos, no sentido de fundamentar as informações obtidas ao longo do processo analítico e trazer diferentes aspectos a serem avaliados a partir dos dados levantados nos procedimentos de pesquisa escolhidos. No que corresponde aos procedimentos da pesquisa, ela se desdobra nas seguintes etapas e elencadas abaixo:

1º Etapa: A Pesquisa Exploratória e a Pesquisa de Campo: Nesta primeira parte da pesquisa, foram organizados os levantamentos sobre as principais informações da escola, o histórico de fundação e os seus direcionamentos pedagógicos, bem como as informações estruturais, levantadas a partir de entrevistas semiestruturadas⁹ com os diretores, coordenadores funcionários da instituição de ensino pesquisada.

2º Etapa: Levantamento Documentos e Registros sobre o Objeto de Pesquisa: nesta etapa da pesquisa, formulou-se o levantamento de documentos e registros sobre o objeto de estudo da pesquisa – o ensino de História – utilizados dentro do contexto e ambiente escolar e que podem ser utilizados como fontes históricas de estudos sobre a realidade vivenciada, bem com as experiências ali presentes, mobilizando o trabalho de pesquisa do professor-historiador-pesquisador.

As fontes históricas para a investigação da pesquisa foram: o currículo e os conteúdos programáticos de História em que se baseia a instituição de ensino – Base Nacional Comum Curricular (2017) – para o oitavo e o nono anos do Ensino Fundamental, os livros didáticos usados na instituição escolar; os trabalhos produzidos pelos alunos, os conteúdos voltados a questões étnico-raciais em sala de aula; e as entrevistas semiabertas com os alunos antes e após o desenvolvimento da pesquisa e aplicação do produto educacional, no sentido de investigar se essas fontes mobilizaram o debate e as discussões sobre identidade e pertença racial e cultural dos alunos e alunas dos níveis de ensino estudados.

3º Etapa: A Análise Documental: Nesta parte da pesquisa, foram reunidos todos os registros e documentos levantados ao longo das etapas e foi realizada a análise da documental: do currículo e dos conteúdos programáticos de História em que se baseia a instituição de ensino

⁹ As perguntas e os direcionamentos da pesquisa estão organizados em documento oficial, registrado e anexado ao fim deste trabalho. As entrevistas semiestruturadas, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 58) estabelecem uma conversa amigável com o entrevistado, buscando levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.

– Base Nacional Comum Curricular (2017) – para o oitavo e o nono anos do Ensino Fundamental; os livros didáticos das instituições escolares; os trabalhos produzidos pelos alunos nos conteúdos voltados a questões étnico-raciais em sala de aula; bem como as entrevistas semiabertas com os alunos antes e após o desenvolvimento da pesquisa e da aplicação do produto educacional.

4º Etapa: O Produto Educacional: consistiu na produção e no desenvolvimento de *sequências didáticas* junto aos alunos e às alunas do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental da Instituição, no sentido de mobilizar o debate histórico e contribuir para a formação de identidades negras e suas representações positivas, a partir da trajetória de lutas e resistências das mulheres negras.

Utilizando as *sequências didáticas*, confrontamos estes resultados com outras representações e fontes que enalteciam estes sujeitos e sujeitas, como imagens e representações das riquezas, conhecimentos e saberes ancestrais africanos a partir do protagonismo das mulheres negras, bem como as histórias de vida, luta e resistência de mulheres negras no passado e no presente. Para a construção teórica deste trabalho, ele está organizado em quatro capítulos, com os seguintes direcionamentos:

No Capítulo 1, intitulado: *As Mulheres Negras Brasileiras, Amazônicas e Paraenses: por que falar delas no Ensino de História?* Será discutido sobre a importância de trazer a mulher negra para o centro da História e do ensino de História, refletindo suas trajetórias históricas de vida, lutas, experiências, suas ações e resistências diante do racismo, sexismo e contradições de classe no contexto brasileiro, amazônico e paraense. Também serão discutidos as imagens e estereótipos ao longo das narrativas históricas formadas pelo racismo e as práticas discriminatórias, que favoreceram, durante tempos, o silenciamento/apagamento na historiografia e no ensino de História. Questionar-se-á essas problemáticas a partir dos novos direcionamentos epistemológicos produzidos pelo feminismo negro, movimentos e coletivos de mulheres negras, no sentido de pensar novas significações, representações e imagens das mulheres negras, na Historiografia e no ensino de História.

No Capítulo 2, intitulado: *As Identidades e o Contexto Escolar: um debate sobre as influências do racismo/sexismo na formação das identidades negras no Ensino de História:* será discutido como o processo de formação das identidades, principalmente das mulheres negras – a nível nacional, regional e local – é atravessado pelas práticas do racismo/sexismo presentes no contexto escolar, nos Currículos e no ensino de História. Também será discutido como essas práticas afetam diretamente o processo de formação das identidades negras dos sujeitos e sujeitas dentro do ambiente escolar. Deste modo, pretende-se discutir como o debate racial/de

gênero na escola, nos currículos, no ensino de História e nos seus conteúdos, pode contribuir no processo de formação de identidades negras positivas.

No Capítulo 3, intitulado: *A Pesquisa no ensino de história: a prática histórica e suas contribuições na formação de identidades negras positivas no ensino de história*, discutir-se-á a importância da pesquisa histórica no espaço escolar e no ensino de História, e como o saber histórico escolar é construído na dinâmica entre a teoria da História e a didática da História. Após estas reflexões, o capítulo pretende discutir como o Ensino de História pode contribuir para a formação de identidades negras positivadas a partir de um novo olhar para a vida e lutas das mulheres negras.

No capítulo 4, *Mulheres Negras em Ação*, será analisada a aplicação do produto educacional – como a aplicação das sequências didáticas ajudou os alunos e as alunas a valorizarem e enaltecerem a importância das mulheres negras brasileiras, amazônidas e paraenses, a partir do seu processo histórico de luta, resistência e conquista de direitos. Neste momento da pesquisa, serão analisadas as fontes estudadas: os direcionamentos curriculares adotados pela Escola, os materiais didáticos, os conteúdos de História e os materiais produzidos durante as sequências didáticas. Será analisado como elas contribuíram para um novo olhar sobre a História africana e afrobrasileira, a partir do protagonismo das mulheres negras e quais os impactos nos alunos e alunas, nos seus processos de formação identitária após a aplicação do produto educacional.

No último momento, teremos as Considerações Finais, onde serão discutidos os principais pontos analisados nos capítulos e os resultados obtidos ao longo da pesquisa, se contribuíram para mobilizar alunos e alunas, negros(as) e não negros (os), no debate sobre as identidades negras no Ensino de História.

CAPÍTULO 1

AS MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, AMAZÔNIDAS E PARAENSES: POR QUE FALAR DELAS NO ENSINO DE HISTÓRIA?

Este capítulo tem, como objetivo, entender, no panorama global, regional e local, a situação das mulheres negras brasileiras, amazônidas e paraenses no contexto historiográfico e no Ensino de História, evidenciando os motivos de sofrerem e passarem por processos de silenciamento e/ou invisibilidade. Esta discussão será feita no tópico um – *Um Silenciamento Histórico*–. No tópico dois – *As Mulheres Negras no Cenário Amazônida e Paraense: onde nós estamos nas narrativas históricas?* – Serão analisados os motivos para a invisibilidade histórica das mulheres negras no contexto amazônico e paraense, esclarecendo sobre as representatividades identitárias na região e as lutas e resistências das mulheres negras amazônicas e paraenses.

Após estas acepções, o tópico três – *As resistências nas vivências* – discutirá como as lutas e as resistências das mulheres negras, a partir de coletivos e de movimentos sociais, mobilizaram reflexões críticas e práticas contra o racismo, o sexismo e as contradições de classe, a partir dos debates sobre feminismo negro e a decolonialidade, propondo um novo olhar e trazendo, para o protagonismo histórico, a presença e a importância da mulher negra em nível global, regional e local.

Por fim, o último tópico – *As Mulheres Negras na Escola e no Ensino de História* – discute como as mulheres negras brasileiras, amazônicas e paraenses são representadas no contexto escolar e nas práticas de ensino/aprendizagem histórica, discutindo a importância de superar as visões e as imagens estereotipadas das mulheres negras nos espaços escolares e contribuir para a formação identitária e o conhecimento do pertencimento étnico-racial de crianças e jovens.

1.1 Um silenciamento histórico

Falar e refletir a partir do ponto de vista das mulheres negras, na perspectiva histórica, não é uma tarefa fácil. Isto se deve a duas questões importantes quando pensamos essas discussões no campo histórico e historiográfico: a primeira questão envolve um grande silenciamento na narrativa histórica em assuntos relacionados às mulheres e, mais ainda, em relação às mulheres negras, pois os ideais do racismo, aliados ao contexto de hierarquização

social, racial do patriarcado e do sexismo, não permitiam que nós mulheres negras, fôssemos vistas para além dos documentos relacionados ao contexto do processo de escravidão.

Segundo a historiadora Sônia Giacomini (1988, p. 19), em decorrência deste silenciamento tem ocorrido um duplo silêncio. Para a autora, há o silêncio que se impõe “sobre as mulheres em geral [...] e sobre as classes exploradas [‘a história é a história das classes dominantes’]. Sobre o segundo silêncio, muito já foi dito. Quanto ao primeiro, ele aparece travestido na mitologia sobre a natureza doce e patriarcalista do escravagismo brasileiro”.

A segunda questão, quando refletimos sobre a mulher negra na historiografia, são as várias representações e estereótipos negativos formados sobre elas que serviram como “marcas”, “estigmas”, “justificativas” para condicionar o seu “local” e “lugar” no contexto social brasileiro, amazônica e paraense. Sueli Carneiro (2019, p. 151) evidencia que, quando se fala da mulher negra, muitas vezes, “é [um tema] pouco mencionado” ou quando encontram escritos sobre elas, “[...] a abordagem é tendenciosa”, “[...] geralmente eivadas de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e as mulheres”.

Estas “marcas”, baseadas no racismo, no sexismo e nas opressões de classe, acompanharam as mulheres negras ao longo do tempo e se encontram na cultura, nas estruturas e nas hierarquias sociais, sendo responsáveis pelos processos de exclusão, discriminação e pela dificuldade de acesso não só aos direitos, mas à própria formação e condição como sujeitos históricos, ao ponto de ser erigido um apagamento histórico sobre nós, em que as representações e os estereótipos “dos outros” falavam por si, sem um olhar e escrito crítico ou feitas por nós mulheres negras.

Nós, mulheres negras, fomos “construídas” a partir de diferentes discursos carregados de ideologias raciais opressoras, que nos objetificam, tornam-nos, como evidencia Carneiro (2019, p. 158, grifo nosso) uma [...] *‘coisa’ paradoxalmente dotada de subjetividade; a ela obviamente foi negada a possibilidade de falar dessa subjetividade em primeira pessoa*”. Isto se concretiza a ponto de não “haver um lugar para nós” na teoria histórica e social oficial, apenas um “limbo” de ideias baseadas nas hierarquias de raça, gênero e nas suas condições sociais.

Grada Kilomba (2012, p. 2012, p. 2012) comenta a questão:

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres.” (Mirza, 1997: 4). Nós no meio. Este é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantém a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos (Kilomba, 2012, p. 56).

Segundo Kilomba (2012), as mulheres negras não têm espaço nas variadas discussões sociais, principalmente quando envolvem a História e as suas relações com raça, gênero e classe. Os protagonistas das relações envolvem os homens negros e as mulheres brancas. Não se comentava como essas categorias interligadas afetavam as mulheres negras, como as deixavam à margem das discussões críticas, pois havia um processo de generalização, no qual as demandas raciais eram pensadas para homens e mulheres negros de forma geral, bem como as de gênero, que tendiam a falar por todas as mulheres.

Este processo, segundo a autora, invisibilizou as reivindicações específicas das mulheres negras, pois não se permitiu que falássemos das múltiplas opressões sofridas por sermos mulheres, negras, e das nossas condições de vida e trabalho. “[...] Habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres.” (Mirza, 1997, p. 4).

Estas ideias de generalização se constituíram nas narrativas históricas e compunham as visões sobre as mulheres negras. Elas também vão organizar o processo de explicação histórica da formação da sociedade brasileira. Esta narrativa silenciou a participação das mulheres negras no processo de formação nacional como sujeitos históricos importantes, invisibilizou nossos protagonismos e fomentou um grande silenciamento sobre a presença e a importância histórica das mulheres negras no cenário nacional, regional e local.

1.2 As mulheres negras no cenário amazônico e paraense: onde nós estamos nas narrativas históricas?

Para um debate aprofundado sobre nós, mulheres negras amazônidas/paraenses nas narrativas de cunho histórico e historiográfico, é necessário refletir como o território amazônico e a região Norte são pensados nos discursos acadêmicos da escrita da História. As ideias, os discursos e as representações destes espaços vão incidir diretamente na forma como a população negra é percebida, principalmente como as mulheres negras amazônidas serão vistas e representadas.

A narrativa e a escrita histórica sobre a Amazônia basearam-se, durante muito tempo, no olhar do colonizador europeu, como se a história da região “começasse a surgir” no momento do contato com os estrangeiros, constituindo uma *colonialidade*¹⁰ do território, onde foi concebida uma série de visões e representações que fundamentaram o “lugar” da Amazônia na lógica ocidental/europeia.

Estas imagens, segundo Eloyana do Vale (2021, p. 19), causaram enormes *perdas e danos para nossa historiografia local*. Isto porque, entre essas visões, predominava uma terra “sem história” (Cunha *apud* Godin, 2007, p. 273), um “não lugar” (Fonseca; Souza; Costa, 2021) sem “acontecimentos dito importantes”. Um lugar pacato, tranquilo, exótico onde predominava um “vazio demográfico” (Barros, 2022, p. 34; Bezerra Neto, 2012, p. 102), no qual a terra poderia ser explorada, ocupada e colonizada.

A crença no imaginário social do Maravilhoso¹¹, baseado em narrativas reais e imaginárias, transportou para o Novo Mundo (Langer, 1997, p. 26) e para as terras amazônicas, a busca do tão sonhado *El Dourado*¹², no qual se acreditava estar em seus domínios (Salles, 1971; Silva; Guimarães; Carvalho; Araújo, 2021; Gama; Lacerda, 2021, p. 11). Deste modo, a Amazônia tornou-se o centro dos interesses dos colonos europeus.

Na lógica colonial, o território Amazônico seria uma das fontes rentáveis para o processo de exploração, uso e extração de recursos naturais e riquezas, a base do extrativismo – das chamadas drogas do Sertão, da fauna e flora da região – para a metrópole portuguesa (Vale, 2021, p. 20). Seus habitantes nativos – as diversas sociedades indígenas que habitavam

¹⁰ Para explicar o conceito de colonialidade, ver as páginas 19 e 20 deste trabalho.

¹¹ O maravilhoso é todo imaginário que expressa as diferenciações culturais entre o autor, seu público e as descrições de um mundo distante, exótico e disforme, traduzidos em imagens fantásticas e estupendas (Lancianni, 1990, p. 21 [n. 21]). LANGER, J. O Mito do Eldorado: origem e significado no Imaginário sul-americano (século XVI). *Revista de História*, v. 136, 1997.

¹² Mito das cidades de ouro (Langer, 1997, p. 25).

e habitam a região (quebrando a ideia do chamado “vazio demográfico”) seriam um “estoque” de mão de obra barata, escravizada e extremamente disponível para o desenvolvimento dos empreendimentos coloniais na região, também sendo uma fonte de riqueza da época (Vale, 2021, p. 20).

Ao refletir historicamente sobre a formação social amazônica, constituiu-se, também, visões e representações. Uma delas baseia-se no mito indígena, em que a base fenotípica amazônica seria a do indígena, pois, como comenta Mônica Conrado e Nazaré Rebelo (2012, p. 22):

A ideia de população “traduzida” como, representativamente, indígena se baseia em um fenótipo amazônico construído culturalmente a partir de traços elaborados socialmente (cabelos lisos, castanhos escuros ou pretos, altura relativamente mediana, tom de pele negra) que reforça a preponderância de uma imagem indígena local. Essa imagem, no entanto, não é representativa para as populações indígenas existentes.

Outra referência para a formação social amazônica seria o processo de mestiçagem ocorrida na região entre indígenas e europeus (português) formando o caboclo, o ribeirinho. Até o final do século XX, segundo Mônica Conrado, Marilu Campelo e Alan Ribeiro (2015, p. 215, grifo nosso), o caboclo, “[...] *seria a grande base de formação do ‘homem amazônico’*”, pois para a ideologia do branqueamento e da mestiçagem, a identidade cabocla “caíra muito bem” no cenário amazônico e foi utilizada para a explicação da formação do povo da região, excluindo a população indígena e, principalmente, a população negra do processo de formação social amazônica.

Roberta Tavares¹³ (2017, p. 101) comenta que as “ausências” sobre as raízes negras no espaço amazônico se consolidam entre o final do século XIX e o decorrer do século XX, quando os intelectuais da região afirmavam que Amazônia não seria um território formado por negros, e sim pelos indígenas. Estas ideias, segundo a historiadora, seriam colocadas como políticas públicas não só na região, como no país todo, reverberando a ideia do branqueamento, na tentativa de apagar a história, a trajetória e a memória negras na região.

Pensadores famosos, como José Veríssimo, também defendiam estas ideias e complementavam que os indígenas também tinham que desaparecer do processo de formação regional e nacional. Segundo a pensadora, Veríssimo dizia que a Amazônia seria privilegiada porque não “existia” resquícios da cultura e história negra como no resto do Brasil (Tavares, 2017, p. 101). Neste contexto, a história dos negros e negras na Amazônia se tornava

¹³ Cf. CÂMARA, F. **Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena**: O lugar da psicologia, os territórios de resistência. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

invisibilizada, apagada “[...] *foi mitigada e relegada a segundo plano* (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 214, grifo nosso).

Luiz Augusto Leal (2017, p. 86, grifo nosso) comenta que essa falta de interesse nos estudos sobre a população negra na região e das mulheres negras na História da Amazônia se dá por dois pressupostos: o primeiro, devido ao processo de “*invisibilidade feminina*” – construída ao longo da historiografia, no qual a História foi predominantemente escrita por homens–; e a tese da invisibilidade “*da presença negra na região Norte e na Amazônia*”.

Estes processos são latentes na dificuldade de encontrar-se obras, escritos e fontes que falem sobre nós na região. Flávia Câmara (2017, p. 126, grifo nosso), em sua dissertação, questionava com propriedade: “*por que existem poucas fontes oficiais a respeito da história das mulheres negras?*”.

Fonseca, Souza e Costa (2021, p. 103) comentam que, nas narrativas históricas, a invisibilidade feminina, nos contextos global, nacional e, principalmente, regional, era um problema latente, ou mesmo pior. Por que no contexto Amazônico e paraense este problema se agrava?

Segundo Maria das Dores Almeida, Piedade Videira e Elivaldo Custódio (2021, p. 257), a questão de classe e a questão racial, refletidas ao longo do processo histórico das sociedades, constituem os principais fundamentos para pensar as desigualdades e as exclusões sociais e raciais vivenciados pelas mulheres num contexto global.

Tentou-se a “união” pela igualdade em relação ao gênero, mas as vivências e as experiências no contexto mundial, e também no brasileiro, constataram diversas diferenças entre as mulheres, e o conceito “mulher”, não dava conta de definir as diversas mulheres em suas diversas diferenças. Da mesma maneira, segundo os autores, a categoria “mulher negra” não dá conta de pensar a diversidade de pensamentos, vivências e experiências das mulheres negras, principalmente as mulheres negras amazônidas. Por que isto acontece?

Nossa conterrânea Flávia Câmara (2017, p. 191) comenta que nós, mulheres negras residentes/nascidas na Amazônia, temos outras demandas advindas das nossas configurações históricas, demográficas, ou seja, nós possuímos outras vivências, outras histórias, outras trajetórias que o feminismo, e mesmo o feminismo negro nacional, não dão conta de elucidar.

Durante muito tempo, para a racionalidade do centro-nordeste-sul, a mulher negra amazônida foi moldada a partir das problemáticas de outras regiões e pensada como se todas nós vivêssemos as mesmas histórias e trajetórias por sermos mulheres negras, ou mesmo invisibilizadas pela crença de que, aqui na região, só existissem indígenas ou o fenótipo comum construído ao referir-se às mulheres negras da região, “morenas” ou “morenas cor de jambo”.

A formação da identidade amazônica, de acordo com Maria Nazaré Costa da Cruz (2019, p. 149) segue outros processos, outras dinâmicas, que são totalmente diversas do resto do país. Zélia Amador de Deus¹⁴ (2018, p. 149), comenta a questão:

As mulheres negras no Pará são diversas e constroem suas identidades das mais diversas formas. Das ribeirinhas, quilombolas; do campo, da floresta; negras urbanas; trabalhadoras rurais. São negras onde quer que estejam, a identidade racial não se desloca de seus corpos.

Deste modo, a construção das nossas identidades amazônicas/paraenses é dinâmica, elas são atravessadas pelas contradições de raça, de gênero, de classe, e também pelas contradições da formação histórica/social e cultural amazônica e paraense que, durante muito tempo, invisibilizaram a nossa presença na região, a partir da “[...] *marca das hipérboles e dos mitos e essa marca condicionou a forma como a população negra foi tratada nas análises acadêmicas* [...]” (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 2, grifo nosso).

E, neste contexto, segundo Almeida, Malcher e Bentes (2018, p. 109, grifo nosso), “*É um desafio enorme apontar as opressões praticadas contra as mulheres negras amazônidas em razão das especificidades de nossos territórios*”. Mesmo atravessadas pelas mais diversas opressões, diante dos processos da violência colonial no contexto amazônico e paraense, nós, mulheres negras amazônidas, sempre existimos e resistimos a estes processos.

Segundo Gomes (1996), Lara (1989), Moura (1993) e Salles (1989), nossas trajetórias vêm de muito longe. Se pensarmos de acordo com os princípios do conceito de ancestralidade propostos por Almeida, Videira e Custódio (2021, p. 256), que consiste em resgatar, na memória, na história, no falar e no narrar, nossas trajetórias e experiências, temos um vínculo ancestral com nosso território, amazônico e paraense – enxergado como espaço de vivência, resistência e saberes—.

Nilma Bentes (1993, n.p.), comenta que nossos corpos e mentes são marcados a partir do nosso espaço histórico, social e cultural, “[...] são culturas andantes, ou melhor, carregam em seus corpos mapas simbólicos de saberes e fazeres de seus territórios e, os expressam em suas escrituras decoloniais, a mulher negra amazônida”. Logo, por mais que, ao longo do tempo, as tentativas de apagamento, silenciamento e de mortes sejam constantes, “[...] Nós, mulheres negras, nunca estivemos ausentes da história da Amazônia, sempre existimos” (Almeida; Malcher; Bentes, 2018, p. 104) e resistimos até os dias atuais.

¹⁴ Cf. CRUZ, M. de N. da C. A Trajetória de Vida de Mulheres Negras em Instâncias de Poder na Amazônia Paraense (1995-2015). **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 15, p. 149, jan./jun., 2019.

1.3 As resistências nas vivências

Apesar dos intensos prejuízos, traumas advindos de processos históricos discriminatórios, de exclusão e subjugação vividos ao longo do tempo, nós sempre resistimos às mais variadas formas de violação, ao nosso corpo, ser, mente e família. Mobilizamos ações, fugas, formamos quilombos, redes de enfrentamento, comunicação e solidariedade. Também denunciávamos as práticas de exploração, racismo e violência do Estado e da sociedade brasileira para nossas famílias e descendentes.

Muitas de nós foram responsáveis por mobilizar movimentos e associações, os quais, segundo Domingues (2007), tinham o objetivo de garantir, além do lazer, o semear da história e da cultura afrobrasileira, a partir da defesa do conhecimento das identidades negras de forma positiva. Nestas associações, também eram fomentados processos de educação e alfabetização, a partir do trabalho voluntário em que as mulheres negras estavam à frente das mais variadas formas de produção social.

O ciclo de maior destaque para o protagonismo das mobilizações e lutas das mulheres negras em coletividade ocorreu no contexto dos enfrentamentos à Ditadura Militar no Brasil, e nos processos de abertura política, entre os finais dos anos de 1970 e início dos anos 1980. Neste contexto, apesar do endurecimento e repressão do regime (*Anos de Chumbo*), tivemos momentos de efervescência social, quando nossos grupos organizados, inicialmente envolvidos no movimento negro e no movimento feminista, reivindicavam acessos aos direitos, melhorias sociais, visibilidade e protagonismo diante das nossas demandas específicas.

Segundo Elaine Lopes (2022), as mulheres negras começaram a questionar a ausência das pautas raciais no movimento feminista – que, muitas vezes, reproduzia as relações de poder patriarcais e coloniais entre brancas e negras – e no movimento negro. A ausência das discussões de gênero era constante, reproduziam-se atitudes sexistas e machistas com as mulheres negras. Nos dois movimentos, as mulheres negras não assumiam cargos de chefia, frutos das relações sexistas e racistas que se organizavam nestes locais. Lopes (2022, p. 25) delinea a questão:

Tanto o movimento feminista quanto o movimento negro conquistaram pautas importantes para a população que representa. Mas o movimento feminista era liderado por “mulheres brancas com poder de classe que declaravam serem donas do movimento” (Hooks, 2019, p. 75), como se as mulheres negras fossem seguidoras do movimento, sem representação. O movimento negro era liderado por homens, que eram negros, mas concordavam com a opressão sexual, onde as mulheres eram consideradas fáceis e mais propensas ao sexo que as mulheres brancas.

É neste contexto que surge o movimento feminista negro brasileiro, influenciado pelas feministas negras norte-americanas, como Bell Hooks, Patrícia Collins, Angela Davis, Kimberle Crenshaw que, desde a década de sessenta, já reverberavam o apagamento das pautas das mulheres negras dentro dos movimentos feminista e negro. As décadas de 1980 e 1990 foram de grande importância, pois as reivindicações se tornavam mais contundentes.

Nomes como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro são intelectuais importantes do feminismo negro brasileiro que ajudam na reflexão sobre as especificidades das experiências de vida das mulheres negras na nossa sociedade, relegadas às reminiscências das relações racistas, patriarcais e sexistas.

Sueli Carneiro (1993, p. 11), importante pensadora do feminismo negro no Brasil, critica o chamado “*mito da fragilidade feminina*”, ou seja, a ideia de que as mulheres deveriam ter uma proteção paternalista dos homens, pois eram consideradas como “sexo frágil devendo receber proteção e amparo por parte deles e da sociedade. No entanto questiona: que mulher é essa de que está se falando?

A intelectual evidencia que nós, mulheres negras “[...] fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas este mito, porque nunca foram tratadas como frágeis. [...]” (Carneiro, 1993, p. 11). Não tínhamos os privilégios históricos das mulheres brancas, relegadas ao lar, ao descanso e aos cuidados da prole. A nossa vida foi e é marcada, desde cedo, pelo trabalho, lutando pela existência e pelas resistências às mais diversas formas de violência que marcaram nossas trajetórias históricas. Somos mulheres “que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar!” (Carneiro, 1993, p. 11).

Kimberle Crenshaw (2002, p. 174), outra grande intelectual do feminismo negro internacional, comenta que esta diferença em relação às experiências históricas, sociais e culturais em relação às mulheres negras se dá porque somos atravessadas por múltiplas opressões, ou seja, a partir dos cruzamentos de opressões resultantes da ação do racismo, do sexismo e das condições de classe. Ao longo do tempo, elas agem de forma conjunta, fazendo com que as estruturas e as instituições sociais nos excluam, subalternizem e promovam uma série de discriminações que nos afetam direta e negativamente até os dias atuais.

Deste modo, a pensadora sugere, como proposta pensada pelo feminismo negro, trazer para o centro do debate as questões sobre raça, gênero e classe (antes deixadas de lado pelos movimentos negro e feminista) e refletir como essas estruturas agem na vida das mulheres negras e a partir do entendimento crítico, mobilizar diferentes formas de luta e enfrentamento aos preconceitos e das discriminações sociais (Crenshaw, 2004, p. 9).

Estes debates, propostos pelos movimentos feministas negros internacionais e pelos diversos coletivos de mulheres negras pelo mundo, começaram a ser ampliados no Brasil a partir da década de 1990, através de programações, atividades, encontros, seminários, congressos e conferências, como podemos ver a seguir:

- a) 1991 - II Encontro Nacional de Mulheres Negras - Salvador-BA;
- b) 1992 - I Encontro Latino-Americano e do Caribe de Mulheres Negras - República Dominicana;
- c) 1993 - I Seminário Nacional de Mulheres Negras - Atibaia-SP;
- d) 1993 - Seminário Nacional de Políticas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras - Itapeverica da Serra-SP;
- e) 1994 - II Seminário Nacional de Mulheres Negras - Salvador-BA;
- f) 1996 - XII Encontro Nacional Feminista - Salvador-BA;
- g) 1997 - Reunião Nacional de Mulheres Negras - Belo Horizonte-MG;
- h) 1997 - I Jornada Cultural Lélia González - São Luís-MA;
- i) 2001 - III Encontro Nacional de Mulheres Negras - Belo Horizonte-MG;
- j) 2004 - Seminário Nacional de Mulheres Negras-SP;
- k) 2005 - Marcha Zumbi + 10 Brasília-DF (Schumacher; Vital Brasil, 2006, p. 366-367 e 370-373).

Nessas programações, segundo Shumacher; Vital Brasil (2006, p. 366-367) os debates se voltaram para as mulheres negras, bem como para questões que nos atravessavam, como gênero, raça e classe, aliados a outras pautas, como os direitos humanos e o respeito à diversidade e pluralidade cultural.

Estes debates ganharam visibilidade a nível internacional, chegando à Organização das Nações Unidas (ONU) e fazendo parte dos diálogos propostos em Conferências Mundiais, como: a Eco-92, no Rio de Janeiro (1992); a dos Direitos Humanos, realizada em Viena (1993); a da População e Desenvolvimento, no Cairo (1994); e a Mundial da Mulher em Beijing (1995). (Schumacher; Vital Brasil (2006, p. 375).

De grande importância para o debate racial, a III Conferência Mundial sobre o Racismo, ocorrida na cidade de Durban, em 2001, discutiu e sensibilizou governos, instituições, movimentos e a sociedade em geral sobre os efeitos do racismo e dos processos de discriminação racial, sexista e das contradições de classe. Esclareceu como atingem e promovem efeitos perversos para a população e as mulheres negras. A conferência teve, como objetivo, refletir e trazer propostas de enfrentamento antirracistas para os países, especialmente voltados para as questões “[...] *de gênero, raça, etnia, de credo religioso e das condições socioeconômicas*” (Heilborn; Araújo; Barreto, 2010, p. 199, grifo nosso).

No entanto, apesar dos avanços nos debates, nas lutas, nas formas de enfrentamento e nas práticas antirracistas, nós, mulheres negras brasileiras, amazônidas e paraenses, ainda estamos imersas nos processos de exclusão de direitos e cidadania, principalmente quando refletimos sobre o seu debate no contexto escolar e no Ensino de História.

1.4 As mulheres negras no Ensino de História

No Ensino de História, ainda temos narrativas eurocêntricas, de privilégios coloniais, nas quais as visões, as imagens e as representações da população negra e das mulheres negras continuam sendo reproduzidas a partir do passado colonial, visões impostas pelo racismo e pelo sexismo vão se reproduzir dentro das instituições escolares, tornando-as espaços estranhos e de difícil acesso aos seus descendentes.

A história da população africana e afrobrasileira é contada a partir de uma narrativa única, voltada apenas aos processos que exaltam escravidão, evidenciando a imagem das mulheres negras como subservientes, escravizadas, em subjugação¹⁵, como se fosse algo inato, representando-as ainda em processos de inferioridade.

Adichie (2019, p. 11) comenta sobre os perigos da história única, mostrando que este tipo de história é transpassado pelas relações de poder, nas quais o colonizador fundamenta a história do colonizado por um olhar de inferioridade, linearidade e repetição, determinando a história de um lugar e de seu povo a partir de suas atribuições e julgamentos. Ou seja, durante muito tempo, o colonizador europeu não só estabeleceu seu poder em nossa sociedade, mas se intitulou no direito “[...] de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história

¹⁵ Para o aprofundamento da questão, ver os trabalhos de Caroline Barroso Miranda – *De que Cor eu Sou: O lugar da Mulher Negra no Espaço Escolar: Mulheres Negras no Livro Didático de História* (2022); Ana Clara Ferreira Braz - *História e Decolonialidade: as mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental* (2020); Gillys Vieira da Silva - *Mulheres Negras em Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais* (2005 e 2014): ausências ou presenças? (2021).

definitiva daquela pessoa”, no caso, da população e das mulheres negras.

Apesar das mudanças significativas em relação à disciplina, fruto das lutas e mobilizações dos movimentos negros e coletivos de mulheres negras – como a implementação da Lei nº 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), cujo artigo Art. 26-A torna “[...] obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. “[...] inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”]; nas produções e pesquisas que, nos último tempos, têm focado em temáticas, como: a história das mulheres e das mulheres negras, do cotidiano, da história ambiental, dos jovens, das crianças, das mentalidades, das identidades das populações negras, História da África, História, cultura e memória afrobrasileira– ainda é necessário que se repensem novos protagonismos, novos sujeitos históricos no contexto escolar, nos currículos, na produção do saberes, dos livros e materiais didáticos, pois ainda estão embebidos pela lógica racista.

As visões e os estereótipos sobre nós, mulheres negras, ainda perpassam os currículos, os conteúdos, as disciplinas e os saberes, principalmente no Ensino de História, o qual, durante seu processo de formação como ciência, silenciou e apagou nossas trajetórias, protagonismos e representatividade, mantendo a tradição das relações racistas, sexistas e patriarcais de poder, explicando a racionalidade histórica da sociedade brasileira, amazônica e paraense a partir do protagonismo do homem branco europeu como o centro do processo de construção da nação.

Além desses processos, são poucos os manuais didáticos, os conteúdos e os saberes sobre nossa região e sobre nós, mulheres negras, amazônicas e paraenses. Esta tendência é visível principalmente quando refletimos o Ensino de História. Quando somos representadas, os estereótipos do “mito indígena e caboclo” são latentes, sem qualquer alusão ao processo de formação e inserção da população negra e das mulheres negras na Amazônia. Somos vistas dentro de estereótipos e temos nossas imagens distorcidas, misturadas, exóticas, “morenas”, “cor de jambo”, “doces e comestíveis”, ao olhar de quem nos vê. Em muitos momentos, não pudemos escrever nossas histórias, vivências e saberes. Ainda somos invisibilizadas e pouco comentadas na narrativa histórica da região.

Deste modo, “[...] como não são vistas, não são lembradas, por isso, a historiografia amazônica tem raras informações sobre este fato histórico” (Custódio; Souza; Almeida, 2019, p. 242). A falta de estudos sobre as representações e a influência negra e de nós, mulheres negras na região, causam impactos grandiosos na constituição dos sujeitos e das sujeitas amazônicas, pois crescem sem saber de sua história, sua ancestralidade, cultura e essência.

Segundo Almeida, Videira e Custódio (2021, p. 262 e 263) causam “[...] baixa

autoestima” em crianças e adolescentes, por não se sentirem representados no contexto histórico global e de sua região, incidindo no processo de formação de suas identidades, alheias ao seu passado ancestral. Também temos, como consequências dessas questões, “[...] a ausência de referências de heroínas e lideranças que possam inspirar meninas e adolescentes negras”, no processo de transformação social e de orgulho de sua história, memória e pertencimento étnico racial.

É necessário então, trazer para o debate escolar e o Ensino de História, a população e, principalmente, as mulheres negras, mas a partir de outro viés, longe da *história única* mencionada por Adiche (2019). Que sejamos protagonistas, que apareçamos no centro do debate histórico, na tentativa de quebrar as amarras coloniais que ainda reverberam no contexto de ensino e aprendizagem da disciplina, dos currículos, das instituições escolares em geral, para que jovens e adolescentes negros e negras tenham acesso ao passado ancestral.

Para os não brancos, espera-se que consigam aprender, de forma coletiva, a partir de um diálogo crítico com as diferenças, no processo voltado para a interculturalidade crítica¹⁶, e mobilizem ações e práticas democráticas a partir da troca cultural de experiências, vivências e saberes diferentes.

É de suma importância que professores busquem essas outras narrativas, outras práticas, que transcendem o modelo tradicional colonizador, eucêntrico e etnocêntrico que vela e reproduz os discursos discriminatórios de povos e culturas a partir de ideias racistas.

Uma nova postura histórica entre professores e alunos(as) possibilita afirmarem-se como sujeitos racializados a partir de posturas éticas e dialógicas, promovendo debates, ações de enfrentamento e denúncia de práticas racistas dentro e fora do ambiente escolar.

É importante que este debate seja reverberado em todos os espaços institucionalizados, nos currículos, no ensino, no processo de aprendizagem, para a promoção de ações concretas que possibilitem uma educação transgressora, decolonial e antirracista.

Neste sentido, como os estudos históricos escolares sobre a população e as mulheres negras podem ajudar os estudantes no processo de formação de identidades negras positivas?

Como as visões resignificadas sobre estes sujeitos nos currículos, conteúdos, livros, materiais didáticos e no ensino de História ajudam crianças e adolescentes a conhecerem e terem orgulho de seu pertencimento racial a partir da história e memória da população e das

¹⁶ Segundo Catherine Walsh (2009, p. 22) e Adolfo Albán (2008, p. 23 e 24), a Interculturalidade Crítica “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de convivência – de viver “com” – e de sociedade.” Também evidencia que Interculturalidade como um “[...] projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver”.

mulheres negras? São questões que responderemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

AS IDENTIDADES E O CONTEXTO ESCOLAR: UM DEBATE SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO RACISMO/SEXISMO NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem, por objetivo, entender como se dá o processo de formação das identidades negras, em nível nacional, regional e local, e como se manifesta no ambiente escolar, nos currículos, materiais didáticos e, principalmente, no ensino de História.

O capítulo comenta as consequências das imagens e das representações negativas construídas sobre a população negra e as mulheres negras no contexto escolar e no ensino de História – atravessadas pelo racismo, pelo sexismo e pelo patriarcado– e como comprometem a forma como os alunos e alunas negros e negras se veem representados, como reproduzem imagens e representações sobre si e suas ancestralidades.

Também mostra como a escola e o ensino de História podem contribuir no processo de formação de identidades negras positivas de alunos e alunas negros(as) e não negros(as). Para isto, o capítulo é dividido em três tópicos, descritos a seguir: *o processo de constituição das identidades, a formação das identidades negras no contexto escolar, o ensino de história e a formação das identidades negras*; os quais permitem o entendimento pormenorizado da discussão vigente.

2.1 O processo de constituição das identidades

Ao pensarmos no processo de formação identitária, Fernandes e Souza (2016, p. 104) afirmam que elas são produzidas historicamente, pautadas na elaboração das visões construídas a partir do outro, formuladas no contexto cultural, nos meios de comunicação e nas estruturas sociais que compõem a sociedade. Logo, as identidades estão em constante construção, um processo que se materializa no momento da consciência da diferença a partir do outro. Como bem comenta Eliza Nascimento (2003, p. 32), “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros”.

Estas “marcas diferenciais” são as representações que correspondem a um conjunto de percepções, ideias, pensamentos construídos e ancorados a partir da interpretação histórica, social e cultural dos sujeitos em sociedade (Braz, 2020, p. 24).

Segundo a autora, estas ideias aparecem na sociedade de forma embaralhada,

desencontrada, e ancora-se na realidade social, produzindo significados os quais são repassados e compartilhados pelos diferentes grupos sociais, no meio em que fazem parte.

Há um grande volume de representações em circulação nos diferentes grupos de pessoas que compõem o contexto social. Devido aos processos de luta e disputa pelo poder e reconhecimento, alguns discursos de grupos ganham maior peso e visibilidade e passam a ser reproduzidos, assimilados e como *expressão da realidade social* (Fernandes; Souza, 2016, p. 104).

No contexto brasileiro, esses discursos são materializados na lógica ideológica do racismo, que reproduz, no imaginário social, a visão hierarquizada dos indivíduos a partir do critério racial da branquitude, fruto de nossas raízes históricas extremamente fincadas no colonialismo e na colonialidade, que construiu a imagem de um “ser padrão”- o branco, europeu-, enquanto os outros que fogem a este critério racial e social, são vistos, percebidos e representados de forma negativa, estereotipados e, deste modo, excluídos do projeto individual e coletivo branco.

O racismo também usará das diferenças para trazer os conflitos, as exclusões sociais, criando os chamados “marcadores sociais da diferença” (Avtar Brah, 2006), comumente relacionadas aos traços fenotípicos, às origens raciais, ao gênero e responsáveis pelos processos de diferenciação social e organizando os papéis estabelecidos pelos indivíduos dentro da constituição da sociedade, a partir da sua racionalidade, com a eleição de critérios baseados na cor.

Estes marcadores sociais, segundo Stuart Hall (2003, p. 346), promovem a naturalização e o fechamento de significados em relação ao outro, gerando conflitos a partir das diferenças “marcadas” nos sujeitos. Também fomentam limites para pensar o próprio processo de formação e constituição do ser, ou seja, incidem na reflexão e na constituição das identidades.

Eles também funcionam como “estigmas”, marcas “ruins”, que dariam base para o processo de exclusão (Goffman, 1978, p. 15). Estas marcas incitam aos sujeitos e às sujeitas a procurarem, como referência identitária, os padrões para o encaixe na lógica social, racial e de gênero. Se não encaixados, serão marcados e excluídos como diferentes.

E, quando pensamos a formação identitária étnico-racial, ela está diretamente relacionada com estas marcas, baseadas nas relações de poder dentro do contexto social, no qual o grupo dominante, homens e brancos, elege os “padrões” sociais e raciais a serem estabelecidos. Aliado a este processo, tudo que não está inserido nessa padronização é extremamente rejeitado e inferiorizado, tornando-se a “marca do estigma” evidente no processo de formação social e racial da negritude.

Desde cedo, a criança negra assimila, no seu processo de desenvolvimento social,

cultural e racial, os valores, as crenças e os padrões de comportamento predominantemente brancos, pois é levada a acreditar que esta lógica racial e social corresponde à realidade concreta, que deve seguir os ideais e valores brancos e “embranquecer”.

Neste contexto, passa a se desenvolver e a conviver com a construção simbólica social e cultural extremamente aversa aos elementos identitários de matriz africana (ibidem), reforçando os processos de discriminação, os julgamentos e as exclusões para aqueles que não se adequem a esta premissa.

Berger e Luckmann (2002) evidenciam que isso também afeta os processos de socialização da criança. Há tratamento social diferenciado, de atenção e valores diferenciados para crianças brancas e negras. Para a criança branca, é incorporada a ideia de que possui “[...] habilidades superiores à da negra, e, esta, a de que não tem capacidades [...]” sociais positivadas devido a sua cor (Berger; Lukmann, 2002 *apud* Ferreira; Camargo, 2011, p. 382).

E, para as crianças negras, há um grande processo de invisibilidade e exclusão social. Desde a tenra idade, aprendem “[...] que não há como, com quem e nem porque reclamar [...]” (Berger; Lukmann, 2002 *apud* Ferreira; Camargo, 2011, p. 381-382), entrando na dinâmica do adoecimento mental, pessoal e identitário, causado pelo sofrimento, pelas angústias e pelas violências constantes para serem aceitas, ao ponto de desejarem ter a “cor ideal embranquecida” e negarem suas características fenotípicas – cor da pele, formato do nariz, cabelos–, traços que afirmam suas origens e matrizes identitárias negras.

Segundo Amaral (1988, 1992), as formas de negação são inomináveis e constantes, e interferem direta e inconscientemente no seu processo de formação social e racial, afetando a forma como se veem, como constroem as imagens de si, profundamente marcadas por representações de inferioridade. Ricardo Ferreira e Amilton Camargo (2011, p. 387-388) amaram a questão:

Desde a socialização primária, o brasileiro afrodescendente está submetido a ideologias que o compelem a repudiar, diariamente, sua negritude, elegendo um modo branco de ser e viver. Desenvolve, dessa maneira, uma posição submissa de aceitação e incorporação de valores ditados como ideais por uma sociedade branca que, simultaneamente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos, milenarmente constituídos.

Segundo a fala dos autores acima, as crianças são bombardeadas com ideologias, imposições e afirmações que as levam a negar constantemente sua negritude, seus saberes e seu pertencimento étnico-racial e a desenvolver e praticar, mesmo que indiretamente, valores e ideais do mundo branco. Esse processo ocorre em vários espaços sociais, variando conforme

as imposições raciais presentes nas especificidades regionais e locais, principalmente quando pensamos na formação identitária amazônica.

Aqui na região amazônica, constituiu-se a ideia do chamado “mito indígena”, ou seja, a crença de que a região é predominantemente formada e identificada como indígena. E, posteriormente, a partir das relações violentas com o colonizador branco, europeu, também deram origem a defesa identitária do “mestiço amazônico” (Cruz, 2019, p. 149) ora chamado de caboclo(a), ora de moreno(a).

Estes discursos, baseados no ideal do embranquecimento, reproduziram a ideia de que a região não tinha identidade negra, pois não havia negros e negras em abundância no território para deixar suas marcas na região e na sociedade.

Nesta conjuntura, houve um grande esforço, segundo a pensadora Nazaré Cruz (2019, p. 148), em negar e invisibilizar a população negra na região, ao ponto de deslegitimar sua presença não só no povoamento, mas no processo de formação histórica, econômica e cultural, como comenta Vicente Salles (2005, p. 93), “na Amazônia, contudo, a contribuição cultural do negro é sistematicamente diminuída e até negada, no conjunto de seus valores constitutivos”.

Assim, constituíram-se discursos fortes sobre a miscigenação na região e a defesa de uma identidade nacional e regional única para a Amazônia – valorizaram-se os traços da branquitude, negando e invisibilizando a identidade negra na região. Adotou-se aqui, a defesa da morenidade. Segundo, Mônica Conrado, Marilu Campelo e Allan Ribeiro (2015, p. 215, grifo nosso) “[...] *é a marca identitária local [...] compartilhadas/manipuladas cultural, política e simbolicamente que, em um processo nada linear [...]*”, construindo-se em um dos signos mais fortes para a definição do ser amazônico e dos viventes da capital paraense.

Neste processo, as mulheres negras amazônicas também foram retratadas e aludidas ao símbolo identitário da morenidade. Ser morena é o ideal de mulher amazônica e paraense, aquela que a mistura racial produziu e que pode ser confundida com as características da região, a partir do olhar do colonizador.

“Exótica”, “cheia de mistérios”, “de cores”, “de cheiros e sabores”. Há um forte jogo de metáforas em relação a nós, mulheres negras, na região. O ideal da mestiçagem no território amazônico e paraense cria um conflito ideológico e identitário de tamanha proporção ao ponto que não estamos em nenhum lugar.

Somos representadas de todos os jeitos, como morenas, caboclas, “[...] como Iracemas e como Chicas da Silva’s, sem sermos nenhuma delas.” (Barros, 2022, p. 38). O que somos então? Como resgatar, valorizar e afirmar nossa identidade negra, não só na Amazônia,

mas nas diversas regiões brasileiras, que também produziram eufemismos em relação à cor negra, negando e invisibilizando nossas histórias, memórias e culturas ancestrais africanas?

Esses e outros discursos, que reforçaram a negação da identidade negra nas mais diversas instâncias – nacional, regional e local– e são formulados a partir de várias vias e instituições sociais, entre eles, a escola, veremos a seguir.

2.2 A formação das identidades negras no contexto escolar

A escola é uma importante instituição social e cultural a qual, segundo Eline Santos (2018, p. 55) agrega uma infinidade de sujeitos, nas suas mais diversas diferenças e heterogeneidades, correspondendo a um importante espaço de socialização, interação, conflitos e alteridades.

Deste modo, torna-se um lugar propício para o processo de formação das identidades de crianças e jovens, onde, a partir da relação com o outro, com o ambiente e com as diversas formas de manifestações culturais, de conhecimentos e de saberes, podem refletir e pensar a formação de si como sujeitos sociais, raciais, entre outros.

Também é o lugar no qual se espera o desenvolvimento da autoestima dos seus educandos de forma geral, contribuindo para promoção de identidades e valores positivos identitários a partir do entendimento dos diferentes modos e processos históricos de formação da sociedade brasileira, das suas diferentes regionalidades e especificidades (Gesser; Costa, 2018, p. 28). No entanto, ao longo de sua história e cultura, não é isto que acontece.

O espaço escolar também pode ser refletido como um *minicampo* da sociedade, ou seja, não é um lugar neutro, mas um espaço onde são reproduzidas todas as relações, as contradições, processos de desigualdades, discriminações, racismos e exclusões presentes no *macrocampo* social (Santos, 2018, p. 41).

A instituição escolar não está relacionada apenas à produção de conteúdos, atividades, disciplinas, mas às trocas e aos compartilhamento de valores, crenças e juízos a respeito de diversas categorias, como raça, gênero, classe, idade, entre outros (Gomes, 2002, p. 39). É um lugar em que está concentrada a produção de conhecimento e do capital cultural da classe dominante – branca e eurocentrada– a qual legitimará e reproduzirá os saberes da classe àquelas que “devem” ser aprendidos, preservados e reproduzidos no meio social.

Neste contexto serão fortemente repassados, nas instituições escolares, os saberes, os conhecimentos e o capital cultural eurocêntrico, branco e sexista, no qual a criança, principalmente a criança negra, desde a mais tenra infância, aprende, assimila e reproduz os valores e

conhecimentos da cultura branca, promovendo um processo de fetichismo cultural¹⁷.

Nesta premissa, as crianças negras são seduzidas e atraídas para os valores e características da lógica cultural branca e almejem o ideal da brancura. Ao mesmo tempo, rejeitam, e mesmo ignoram suas origens de matriz africana, pois não criam vínculos identitários com elas. Seu novo processo de formação identitária e cultural enxerga o branco e sua cultura como “padrão”, “única” e “certa”.

Esse processo, segundo Ferreira (2009, p. 70), é chamado de *Estágio de Submissão*, no qual a criança negra aprende, além das crenças e dos valores brancos, visões e representações negativas sobre a História, a cultura e a memória africanas, fazendo com que, inconscientemente, “[...] seja destituído de sua singularidade, suas expressões e sua ancestralidade [...]” (Gesser; Costa, 2018, p. 25). Nilma Lino Gomes (1995, p. 37) comenta o “peso” da ausência ancestral na vida e aprendizagem da criança negra:

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (para aqueles que conseguem romper com a estrutura racista da sociedade e chegam até a universidade): a quase total inexistência de professores e professoras negras. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para encenar números nas festinhas.

Ao se reproduzir, na escola, visões e representações negativas da História, da cultura e da memória da população negra, essas visões são internalizadas e assimiladas pelos sujeitos, principalmente os negros e as negras, fazendo-os acreditar e legitimar os discursos da branquitude que reproduzem a “inferioridade social e racial” da negritude na sociedade vigente.

Este recalque às raízes africanas promove uma série de deturpações à formação identitária negra, pois todos os traços, elementos, características que remetam à História, à cultura e aos valores da população negra ou são negados, inferiorizados ou aparecem de “[...] maneira folclórica, unilateral e deturpada” (Fernandes; Costa, 2016, p. 114), impedindo as aproximações ou visões identitárias positivas por parte das crianças e jovens negros e negras.

O racismo, ao ser reproduzido no ambiente escolar, também cria de estratégias para discriminar e excluir a criança e/ou jovem negro deste espaço social, mobilizando ações diretas e indiretas para que esses sujeitos e sujeitas não sejam acolhidos, não se sintam parte de um ambiente que também será separado hierarquicamente, racializado e dividido em diferentes formas de opressão.

Neste processo, Cavalleiro (2012, p. 44) expressa, em suas pesquisas, como a escola

¹⁷ Termo aludido aos trabalhos de Theodor Adorno (2000) ao refletir as diferentes formas de dominação cultural.

– a partir do ideário racista– preconizam práticas discriminatórias em todas as expressões destes espaços, começando no seu próprio ambiente, nos espaços de socialização onde não se encontram imagens, representações, cartazes, fotografias, gravuras que mostrem visualmente a existência da diversidade multiétnica brasileira, ou mesmo a imagem de famílias e/ou crianças negras.

Esta conjuntura fomenta a criança a assimilar e a internalizar que aquele espaço é estranho às suas referências identitárias negras, já que não são visualizadas, muito menos reforçadas no espaço que alude à não-existência de seu ser e das suas matrizes originárias. Ferreira (2009 *apud* Gesser; Costa, 2018, p. 24) comenta esta questão e as consequências deste processo para as crianças negras:

A escola é um dos lugares onde o processo de submissão acontece. Neste espaço, por intermédio das práticas [...], a criança afrodescendente é submetida à influência de figuras estranhas à sua identidade. São valores eurocêtricos que não a favorecem, pelo contrário, coloca-a em uma posição inferior (Ferreira, 2009). Pode-se pensar que a falta de representatividade positiva da população afrodescendente no contexto escolar, [...] deve ser entendido desde a pré-escola até a universidade, onde aprende a assimilar e internalizar valores da cultura branca, [...].

Cavalleiro (2012, p, 45) evidencia que o contexto escolar também atua no processo de diferenciação de afetos entre crianças brancas e negras. Para as crianças brancas, a atenção e o cuidado são constantemente demonstrados em carinhos e abraços, enquanto, para as crianças negras, a indiferença, a distância e o afastamento de afeto provocam um enorme sofrimento desde cedo.

Para as últimas crianças, é construído um profundo sentimento de exclusão e baixa autoestima que, aos poucos, vão relacionando com a sua cor e pertencimento étnico-racial, e formulando sentimentos de negação e/ou vergonha de sua negritude (Marilene Paré, 2000). Já para as crianças brancas, acaba-se desenvolvendo um sentimento de autoconfiança, autoestima e de pertencimento, pois percebem que o ambiente escolar lhes proporciona os privilégios e as vantagens a partir do ideal da branquitude.

Nilma Gomes (2002, p. 40) também afirma que é no ambiente escolar que ocorre a percepção da diferenciação de tratamento baseado na cor, onde a diferença étnica/racial é transformada em inferioridade, desigualdade e “incapacidade” intelectual. Jovens negros e negras são submetidos a diversas representações e a estereótipos – como “incapazes”, “atrasados”, “lentos”, com “dificuldades intelectuais”, e com “desvios” de comportamentos, de disciplina– comumente vistos como agressivos e violentos.

Neste processo, são “naturalmente” excluídos, já que “seus problemas” – comumente

relacionados à questão socioeconômica, a problemas familiares estruturais e à sua origem étnico-racial – não “pertencem ao ambiente escolar”, foram construídos “fora dele”. Para resolver essa situação, comumente são criadas turmas e salas “especiais”, “salas projetos”, “salas diferenciadas” para os alunos e as alunas “problema”, como forma de alcançar a “harmonia” do espaço escolar.

Nilma Gomes chama essas práticas de “*psicologismos*” que encobrem e camuflam o caráter racista e discriminatório da escola, perpetuando ainda mais práticas de exclusão nestes espaços e fomentando que a ideia da diferença seja um “impasse”, um “desvio”, algo que deve ser “sanado” em busca da “padronalidade” social, racial e cultural na qual “deve” reger as instituições de ensino.

A escola cria outras práticas de exclusão, segundo Gomes (2002, p. 41). Entre elas estão os ritos de aprendizagem, nos quais há toda uma organização hierárquica e de poder subentendida dentro da sala de aula, na qual as cadeiras da frente estariam reservadas para os considerados(as) bons(as) alunos(as), aqueles(as) que seguem o tipo ideal social, racial e cultural da escola e da sociedade – de acordo com os valores, crenças e normas brancas –. Neste contexto, as crianças e jovens brancos e brancas acabam recebendo maior atenção, ajuda, apoio dos professores e profissionais da escola e, neste processo, produzindo um maior desempenho.

Já as cadeiras de trás seriam dos “maus” alunos, os “desinteressados”, aqueles que “não querem estudar”, os que “não têm interesse”, os desviantes”, “brincalhões” e “atrasados” – vistos como “sem controle e disciplina”. Em muito dos casos, estas representações são remetidas aos alunos e às alunas negros e negras.

Na distribuição local que ocupam na sala de aula, comumente estão distantes da atenção, dos olhares e da orientação do professor, que também exclui muitos jovens de ancestralidade africana do processo de aprendizagem.

Estas práticas discriminatórias e excludentes são veemente negadas no seio escolar, o qual é afirmado como local que “não possui” racismo, “não discrimina”, que possui problemas e conflitos sociais em outros ambientes, mas “não de caráter racial”. Os sujeitos vivem “plena harmonia”, onde “todos são iguais” independentemente da cor da pele e/ou pertencimento étnico-racial.

No entanto a instituição escolar é um dos locais que mais reproduz a lógica do racismo. Não são poucos os casos de discriminação camuflados no ambiente escolar, pelos profissionais e trabalhadores da instituição e pelos próprios professores(as) que, muitas vezes, reproduzem práticas racistas na sala de aula e/ou mesmo ignoram essas práticas e falas entre

os estudantes, ao vê-los como “brincadeiras” ou mesmo como *bullying* (Souza, 2020, p. 83).

Rachel Oliveira (1992) e Ferreira e Camargo (2011, p. 388) comentam que os professores não estão preparados para a reflexão sobre racismo, preconceito, discriminação e seus impactos na escola. Muitos nem se dão conta das práticas racistas, dos tratamentos diferenciados. Não promovem práticas antirracistas, justamente por assimilar a naturalização dessas ações dentro do espaço escolar.

Outros nem tentam solucionar os muitos conflitos raciais comumente materializados nas salas de aula, no ambiente escolar, pois argumentam que sua formação não possibilitou essas discussões, agindo, muitas vezes, pelo afeto à causa (Meinerz, 2017), sensibilizados pela situação ou ignorando o problema para “não atrapalhar o tempo de aula”. Gesser e Costa (2018, p. 25) comentam os impactos sobre o silenciamento do racismo na formação do processo identitário da população negra:

[...] O silenciamento provoca uma realidade falseada vivida como um conto. Uma ilusão de que não existe desigualdade induz a um pensamento distorcido no qual a população negra é vista e se vê em um espaço socialmente inferiorizado, creditando-lhe a exclusiva responsabilidade e incapacidade de reverter tal situação. O silenciamento diante do racismo é de fato causador de distorções negativas acerca da autoimagem e da autoestima [...].

Deste modo, a partir da fala dos autores, é possível inferir que o silêncio é dos mecanismos mais eficazes da reprodução do racismo brasileiro, pois, além de perpetuar e naturalizar as práticas racistas e discriminatórias dentro e fora do ambiente escolar, atravessa todas as etapas do desenvolvimento da criança negra neste espaço, fazendo-a acreditar que os processos de inferiorização e exclusão, “não vão passar”, que “são naturais” para as pessoas negras dentro da instituição.

Outro reforçador das práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar são os currículos, os conteúdos e os materiais escolares. A construção e a seleção dos conhecimentos “válidos” e “imprescindíveis” produzidos para serem estudados pela e na escola foi imposta e reproduzida pela classe dominante, branca, de valores, crenças e cultura eurocêntrica.

Este processo, produziu um currículo monocultural¹⁸ no qual os conhecimentos propostos seguem o universalismo e a racionalidade ocidental como “único saber verdadeiro e ser ensinado”, negando, valores, crenças, culturas e racionalidades outras, como a de matriz

¹⁸ O termo vem do conceito de “monocultura”, aludido por Boaventura Santos (1995, 2006 e 2014) ao refletir sobre a produção do saber no contexto moderno. Segundo o autor, há um predomínio e o reconhecimento apenas da cultura e racionalidade ocidental, invisibilizando outros “saberes e práticas do outro lado da linha” (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 16).

africana, vistas como “*mitos, crendices e lendas*” (Oliveira; Melo, 2021, p. 84, grifo nosso).

Tal proposta formulou-se nos currículos e nas práticas escolares, em que todos deveriam saber a mesma coisa, aprender do mesmo jeito, a partir da mesma lógica racial e colonial. Buscou-se a “padronização” social, racial, cultural e de saberes.

Este modelo seguiu o modo de pensamento horizontal, racista e eurocêntrico, sufocando “[...] *os saberes, as experiências e as aprendizagens dos diferentes sujeitos, bem como suas visões de mundo e de suas raízes étnicas*” (Oliveira; Melo, 2021, p. 84, grifo nosso). Comete-se aqui o que Sueli Carneiro (2011, p. 92 e 93) chama de epistemicídio:

[...]. É fenômeno que ocorre [...] pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano [...]; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio.

Assim, o modelo curricular foi materializado pela negação e pela exclusão da participação da população negra e de suas mulheres da formação histórica, social, identitária da sociedade brasileira e de suas regiões, reforçada principalmente nas narrativas escolares em relação às nossas origens, prejudicando, assim, o processo de formação identitária de jovens negros e negras.

Assim, é necessário que os espaços escolares, assim como os seus dispositivos educacionais, reforcem, incitem, mobilizem e exaltem nossa Matriz de Identidade negra. Segundo Gesser e Costa (2018, p. 22), a Matriz de Identidade seria um espaço onde, desde cedo, a criança aprende, assimila e constrói suas relações com mundo, a partir do processo de imersão em conhecimentos, saberes, vivências e experiências que valorizem a história de nosso povo, das nossas origens, memórias e tradições africanas.

O espaço escolar, alinhado às matrizes de identidade negra, pode fornecer aos estudantes, negros e não negros, a oportunidade de conhecer outras narrativas de origem, fomentar imagens e representações positivas sobre o ser negro(a) e mobilizar processos de afirmação da identidade negra. Ou seja, com a afirmação desses espaços, cria-se “[...] o reconhecimento de uma identidade referenciada em valores africanos [...]”. (Ferreira, 2009, p. 79). Nesses espaços, o ensino de História pode e tem grande responsabilidade no debate e no processo de formação de identidades negras positivas, como veremos no tópico abaixo.

2.3 O ensino de História e a formação das identidades negras positivas

Desde o seu processo de formação como ciência e disciplina a ser ensinada nas escolas e instituições de ensino, a História concentrou suas explicações e narrativas sobre as origens das nações a partir da centralidade do homem colonizador europeu, negando a influência de outros povos e nações nestes processos.

No contexto brasileiro não foi diferente, a narrativa histórica seguiu a lógica colonial, racista, na qual o europeu – homem, branco – português – levava centralidade na formação histórica, social e racial brasileira dentro da narrativa da “harmonia racial”, do “mito das três raças” fundadoras da nação, enquanto o índio e, principalmente, o negro, teriam papéis e funções secundárias, ajudariam apenas nas contribuições culturais.

O ideal da mistura, da mestiçagem, seria a “mola propulsora” da formação nacional, e as “raças” ditas ruins seriam amalgamadas e “desapareceriam” na mistura racial. A branca seria o símbolo de formação identitária nacional, enquanto as outras culturas, indígena e, principalmente a negra, emprestariam a esta dita identidade brasileira “[...] *seus atributos pitorescos.*” (Coelho; Coelho, 2013, p. 71, grifo nosso).

Estas populações, principalmente a população negra, tiveram suas imagens e representações contadas a partir do ponto de vista do colonizador, com a história/passado atrelado à escravidão, à dor e ao sofrimento.

Silvio de Almeida (2019, p. 51) evidencia que o reforço dessas visões pela escola e pelo ensino de História, se dá “[...] ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins”, levando os(as) estudantes negros e negras a fixarem e internalizarem essas representações como verdade, afetando negativamente as ideias de si e de seus pares.

Andreia Souza (2020, p. 19) comenta a questão:

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

Estas narrativas históricas, citadas pela autora, favorecem uma extrema rejeição e negação à identidade e s características que remetem à população negra. Muitos jovens, não querem estar associados a um passado negativo, de escravidão. Outros sofrem com baixa autoestima, angústias e dores, pelas séries de exclusões e discriminações camufladas em brincadeiras, no ambiente escolar, feitas a partir da inferiorização das marcas identitárias negras, sempre

associadas ao passado colonial.

Tais consequências também atingem os sujeitos em formação quando os conteúdos de História se voltam ao período colonial e narram a vida do(a) negro(a) de forma inferiorizada, passíveis às violências coloniais, sem problematizar as relações de poder e/ou trazer outras histórias, valores e memórias que fizessem os (as) estudantes, negros e não negros valorizarem seus traços identitários de origem.

Devido à ideia do colorismo implantado pelo racismo e ao ideal do branqueamento, os frutos do processo de miscigenação, os ditos pardos(as), morenos(as), entram numa crise de identidade, pois, pela cor mais clara, não conseguem identificar-se como negros(as) (muitos têm a ideia da raça atrelada à cor) nem como brancos, ou seja, não sabem quem são, suas origens, raízes e História, a não ser da mistura racial, sendo jogados num limbo identitário.

Os vistos como brancos(as), aprendem a naturalizar os discursos eurocêntricos e racistas, entendendo, desde cedo, as vantagens e as relações de poder e viver dentro e fora da escola, os tratamentos diferenciados e a sua aceitação em contraste com a exclusão e a discriminação das crianças e jovens negros e negras, vistos como naturais, sendo que muitos também reproduzem essas ações.

O processo de apagamento histórico e de negação identitária no ensino de História, também é atravessado pelas questões de gênero, pois nós, mulheres, também sofremos as consequências desses atravessamentos. As nossas vida e memória foram multiplamente transpassadas pelas diferentes opressões de raça, de gênero, de trabalho, de classe, idade, e também sofremos com as invisibilidades históricas, raciais, políticas, culturais dentro e fora do contexto escolar, principalmente no ensino de História, afetando diretamente o processo de formação e constituição de nossas imagens e representações.

As visões sobre nós, mulheres negras, feitas pelo e no ensino de História, podem refletir na forma como muitas estudantes negras irão pensar sobre si. Muitas podem negar ou se afastar de suas raízes e das origens africanas por não quererem ser associadas às imagens fixadas e negativadas das mulheres negras – constantemente presente nos livros e nos materiais didáticos de História, nos quais, ainda estão presas à lógica colonial, como comenta Ana Braz (2020, p. 26):

Afinal, se o material didático apresenta para as alunas negras uma trajetória de passado apenas de exploração da mão de obra, da sexualização, da falta de acesso às universidades, a falta de movimentos sociais em prol do feminismo negro, e um total silêncio de protagonistas negras, que mesmo num sistema altamente opressor conseguiram construir caminhos próprios de subjetivação e práticas, o passado que essas jovens enxergarão será reproduzido no futuro por meio da subalternização das mulheres negras do presente, com o prolongamento da população negra periférica sem acesso às universidades, com um alto índice de evasão escolar negra e é claro, o

racismo.

Como evidencia Ana Braz, se os estudantes e, principalmente, as estudantes negras tiverem contato apenas com uma narrativa histórica que as inferioriza, elas podem externar essas ideias para o presente e reproduzir os discursos e as ações coloniais que tanto nos aprisionaram em representações e em imagens negativas. Agora, se possuírem contato com narrativas históricas que exaltem a população e as mulheres negras, mostrando os diversos protagonismos ao longo tempo e a referências de poder e autoridade, podem visualizar essas práticas no presente e lutar pela transformação social de suas vidas a partir da defesa e exaltação de sua história, memória e identidade étnico-racial.

Deste modo, é necessário repensar o papel da escola, dos currículos, dos conteúdos e, principalmente, do ensino de História como auxiliares dos processos de formação identitária coletiva de crianças e jovens, negros e negras, meninos e meninas, não negros, não negras.

Durante muito tempo e até os dias atuais, a escola tem, como função, a formação dos sujeitos e sujeitas em sua integralidade. Deve fazer isso a partir de valores positivos que levem em consideração a alteridade, que enxerguem os indivíduos a partir das suas diferenças, ver, reconhecer, ouvir e aprender com o outro, a partir de diferentes perspectivas, crenças e valores.

Persistir na afirmação de que a escola é uma instituição plural, de diversas sociabilidades, é questionar a racionalidade eurocêntrica, universal, racista e sexista de seus dispositivos, é escancarar as lógicas de poder e opressão e trazer para o centro do processo, os sujeitos e sujeitas invisibilizados por ela, como homens e, principalmente, mulheres negras, brasileiras, amazônidas e paraenses.

No entanto, este não é um processo fácil. Segundo Nilma Gomes (2002), é um desafio muito grande fomentar o processo de construção de identidades positivas para negros e negras nas instituições escolares, no Ensino de História e em outros espaços sociais. Desde muito cedo e historicamente, nossa sociedade ensina que aceitação dos sujeitos e sujeitas só seria feita através da lógica da branquitude e da negação de nossas identidades negras ancestrais.

É necessário, então, segundo a intelectual, o processo de descolonização dos Currículos (2012, p. 102), trazer outras histórias, narrativas, valores e racionalidades para além da cultura eurocêntrica, ocidental e dita racional. Neste processo, outras culturas, como a de matriz africana; outros sujeitos e sujeitas, como as mulheres, nas suas diferenças, que envolvem raça, gênero, classe e lugar, podem ser mobilizadoras da construção de imagens, valores e identidades positivas negras.

Neste processo, o ensino de História também deve ser descolonizado, a partir de

iniciativas, práticas e ações dentro do saber e do fazer histórico, nas quais as narrativas históricas tradicionais possam ser ressignificadas a partir de novas histórias, sob novos pontos de vista, nos quais sujeitos e sujeitas antes invisibilizados(as) sejam representados a partir de um outro olhar, reinterpretados(as), problematizados(as) e trazidos(as) para o centro da discussão histórica como agentes históricos de fato.

Deste modo, é importante mobilizar o ensino da História para uma interculturalidade crítica, propondo diálogos com as diferentes histórias, origens, culturas como as de matrizes e referências africanas. A partir desta perspectiva, trazer nos conteúdos, materiais didáticos escolares afrocentrados apoiados na história, nas lutas e resistências das mulheres negras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 16), dão o tom da questão:

[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, se ver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Assim, é válido propor mudanças em relação ao ensino de História tradicional e materializar iniciativas que fomentem novos olhares às narrativas, às práticas e às ações pedagógicas da disciplina. Para os alunos e alunas negros e não negros, promover conhecimentos e práticas que mobilizem todos ao debate e à luta contra o racismo/sexismo e suas consequências no ambiente escolar, utilizando, assim, fazeres históricos voltados para a interculturalidade crítica, que enalteçam a proposição de uma educação decolonial, antirracista e problematizadora. Como esses conhecimentos e práticas podem se materializar no ensino e na aprendizagem histórica? É o que veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PRÁTICA HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS POSITIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O capítulo aqui proposto tem, como objetivo, discutir como o ensino de História pode contribuir para o debate sobre identidades negras positivas a partir de novos olhares para a discussão racial, utilizando as questões de gênero e protagonizando a vida e a luta das mulheres negras. Para isso, imergiremos na pesquisa propriamente dita a fim de averiguar como a discussão sobre as questões raciais e identitárias são tratadas no ambiente escolar, nos conteúdos e nos materiais didáticos do ensino de História, das turmas do oitavo e novo anos do Ensino Fundamental, anos finais.

A pesquisa justamente parte de minhas inquietações ao longo do dia a dia escolar, no qual os alunos e, principalmente, as alunas negras, começaram a se questionar sobre as suas identidades e pertencimento racial a partir do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina História, que pouco ou raramente comentavam sobre as questões raciais e seus atravessamentos, gerando bastante dúvidas quando se trazia essas discussões para as aulas de História.

Então, comecei a me questionar se a intensificação dos debates sobre gênero, raça e classe, a problematização e a reflexão histórica, a vida e a resistência das mulheres negras, ajudaria no processo de construção de identidades positivadas para alunos negros e negras e na promoção da educação antirracista dos não negros a partir do questionamento da branquitude e da ressignificação das representações sociais da população negra e das mulheres negras.

Para desmembramento desta questão, foram realizados questionários¹⁹ sociais e raciais com os alunos e alunas da escola, nas turmas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental do ano de 2023, nos quais perguntávamos as seguintes informações: nome, idade, sexo, local (bairro) de moradia, qual a instituição em que estuda, série e como se considerava racialmente. Os dados levantados foram separados em quadros, tabelas e gráficos por ano letivo dos alunos: oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, anos finais, de acordo com cada critério selecionado pelo instrumento da pesquisa, como veremos na descrição a seguir:

¹⁹ Os direcionamentos sobre o questionário social e racial estão anexados ao final deste trabalho.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos e alunas do 8º Ano de acordo com o sexo

TURMAS - 2023	QUANTIDADE DE MENINOS	QUANTIDADE DE MENINAS	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA
OITAVO ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	6	7	13
PORCENTAGEM	46,15%	53,84%	100%

Fonte: Oliveira (2023).

Em relação à turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, a Tabela 1 evidencia uma turma pequena, formada por 13 alunos no total, sendo dividida entre 6 meninos – correspondendo à 46,15% do total de alunos da turma – e 7 meninas, as quais dão conta de 53,84%, do total de discentes frequentes na turma, a partir dos dados levantados no questionário. Ou seja, apesar de haver pouca diferença em relação ao quantitativo entre meninos e meninas, elas exercem a maioria do contexto da turma.

Além de serem numerosas neste espaço social, ao longo das observações e das dinâmicas durante as aulas, é possível identificar que exercem grande autoridade e influência na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, além de possuírem participação ativa em relação às atividades pedagógicas no ambiente escolar.

São elas as que mais fazem perguntas, tiram dúvidas, bem como estão à frente no processo de produção de trabalhos, como resumos, atividades, seminários, rodas de conversa, entre outros. Os meninos, apesar de não exercerem tanta influência na turma, são jovens articulados, participativos e também contribuem para o bom desenvolvimento pedagógico durante as aulas, apesar de as conversas paralelas e as interações serem constantes.

Em relação ao quantitativo relacionado à idade dos alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental – 2023, temos a Tabela 2:

Tabela 2 – Faixa Etária dos Alunos e Alunas do 8º Ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada

TURMAS - 2023	FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS	PORCENTAGEM TOTAL (100%)
OITAVO ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	13 ANOS	9	69,23%
	14 ANOS	4	30,76%

Fonte: Oliveira (2023).

Segundo a Tabela 2, a faixa etária dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental varia entre 13 anos – correspondendo à grande maioria com 9 discentes, um total de 69,23% a 14 anos, com 4 discentes, no total de 30,76%.

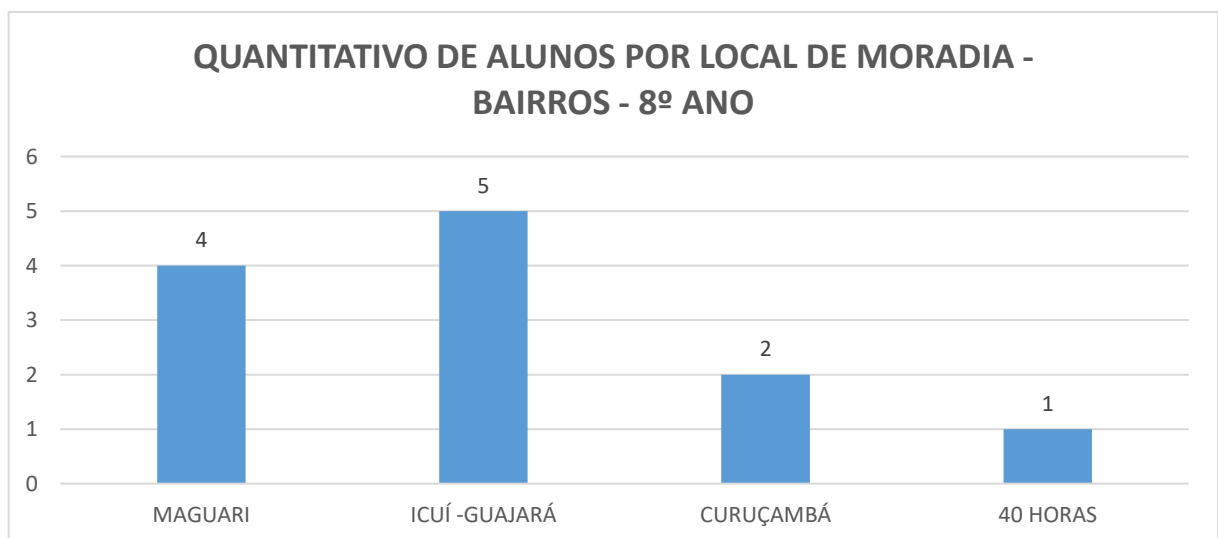
O Parecer nº 23/2005 – organizado pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional Educação, no que se refere à Tabela de Equivalência do Protocolo de Reconhecimento de Títulos e Estudos no Nível da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) não Técnico²⁰ (2005, p. 9) – evidencia, como faixa etária média para o Ensino Fundamental, anos finais, oitavo ano, os 13 anos, enquanto, para o nono ano, a faixa etária média estaria equivalente aos 14 anos.

A partir dessas informações, é possível evidenciar que a escola e as turmas seguem a dinâmica de idade referenciada pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil, pois a maioria dos alunos e alunas da instituição pesquisada estão dentro da média de idade projetada para o nível de ensino.

Os discentes que não estão na média de idade esperada para o ano de ensino (quatro integrantes respectivamente), quando perguntados sobre esta questão, responderam, nos questionários, que começaram os estudos tardiamente e/ou reprovaram no ano anterior à respectiva série, havendo necessidade de repeti-la no ano em que a pesquisa foi feita.

No que corresponde aos locais de moradia dos alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental de 2023, as respostas evidenciaram que os discentes são provenientes de quatro bairros: Maguari, Icuí-Guajará, Curuçambá e 40 Horas, conforme descrito no gráfico abaixo, a partir do levantamento feito nos questionários:

Gráfico 1 – Quantitativo de Alunos por Bairros - 8º Ensino Fundamental



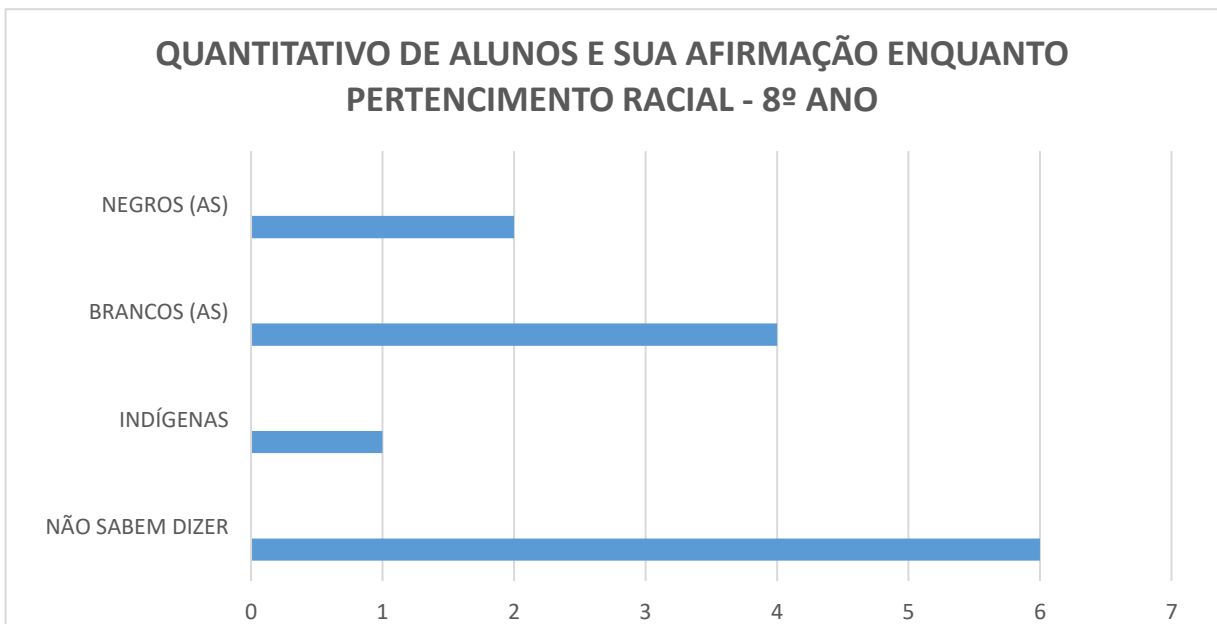
Fonte: Oliveira (2023).

²⁰ Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb23_05.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

De acordo com os dados, temos 4 alunos do bairro do Maguari, 5 alunos do bairro do Icuí-Guajará, 2 alunos do bairro do Curuçambá e 1 aluno no bairro do 40 Horas. Neste caso, a maioria dos alunos do 8º do Ensino Fundamental mora no bairro do Icuí-Guajará e se desloca para a instituição a pé e/ou de bicicleta, devido à proximidade com a escola.

Em relação ao seu pertencimento racial, o quantitativo de alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental – anos finais, seguem o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Quantitativo de Alunos enquanto afirmação de Pertencimento Racial - 8º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

As respostas dos discentes seguiram a dinâmica da *autodeclaração e afirmação* pelos próprios alunos e alunas, na qual a classificação em relação ao quesito cor/raça foi referenciada nos parâmetros do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*, que se organiza nos seguintes termos, de acordo com o Manual de Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal²¹ (2024, p. 6): preto(a), pardo(a), amarelo(a), indígena ou branco(a).

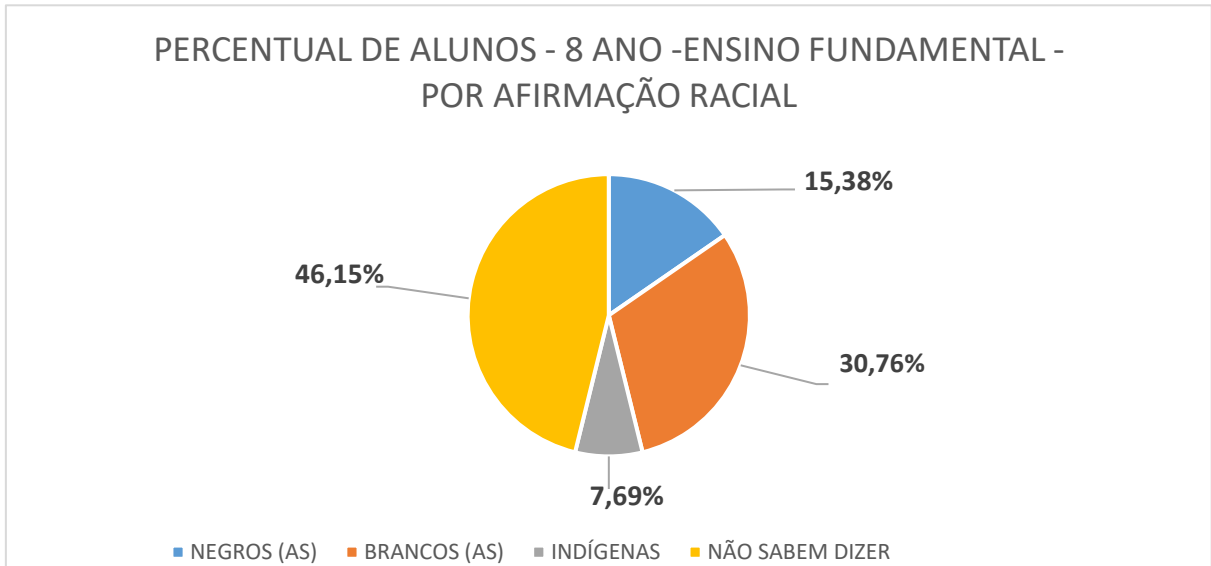
Na pesquisa realizada na instituição, no levantamento feito a partir dos questionários, unimos os termos preto(a) e pardo(a) no único termo negros(as) e seguimos com os outros termos para a autodelaração e afirmação entre os alunos e alunas das turmas.

No Gráfico 2, que corresponde à afirmação racial dos discentes do oitavo ano do Ensino Fundamental temos: 2 estudantes que se afirmavam como negros(as), 4 estudantes que

²¹Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Page%206,O%20que%20C3%A9%20o%20Que-sito%20Cor%20Fra%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20amarela%20ind%C3%ADgena%20ou%20branca](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Page%206,O%20que%20C3%A9%20o%20Que-sito%20Cor%20Fra%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20amarela%20ind%C3%ADgena%20ou%20branca). Acesso em 21 d maio de 2024.

se afirmaram como brancos(as), 1 estudante que se afirmava como indígena e 6 alunos que não sabiam dizer qual seu pertencimento racial. Em relação ao percentual de declarantes, eles seguem a premissa do Gráfico 3, evidenciado abaixo:

Gráfico 3 – Percentual de alunos e alunas do 8º do Ensino Fundamental - Por Afirmação Racial



Fonte: Oliveira (2023).

A partir da análise dos dados levantados acima, pelos Gráficos 2 e 3, é possível verificar que poucos estudantes se declaram como negros(as) na instituição: no oitavo ano do Ensino Fundamental, correspondem a 15,38%. Em relação à autodeclaração indígena, os dados caem bruscamente, chegando a 7,69%, evidenciando que os alunos e as alunas não se identificam com as matrizes de pertencimento racial africanas e indígenas, mesmo fazendo parte de uma região com grande influência histórica, social e cultural destes povos para a construção de nossas identidades.

Em relação à autodeclaração brancos (as), os dados se elevam: os declarantes afirmados brancos e brancas correspondem a 30,76%. No entanto, os dados são expressivos em relação aos alunos e alunas que não sabem dizer ou não conhecem o seu pertencimento racial: são 46,15% dos estudantes no oitavo ano.

Veremos, a seguir, os dados levantados nos questionários referentes às turmas de nono ano do Ensino Fundamental, para, assim, posteriormente, cruzar os dados e avançarmos nas discussões.

Tabela 3 – Tabela do Quantitativo de alunos 9º Ano de acordo com o sexo

Fonte: Oliveira (2023).

Em relação à turma do nono ano do Ensino Fundamental – anos finais – de 2023, na Tabela 3, podemos identificar que a turma é mais numerosa, formada por um total de 21 discentes, divididos entre 10 meninos – o que corresponde a 47,61% dos alunos– e 11 meninas, correspondendo a um percentual de 52,38%, evidenciando que, apesar dos dados próximos, elas exercem a maioria em relação aos discentes da turma.

No que corresponde à dinâmica de sala de aula, as meninas são autônomas e participativas nas produções e atividades em sala, bem como em comentários e dúvidas diante dos assuntos propostos. Em vésperas de simulados e avaliações, organizam grupos para explicação dos assuntos e para os estudos das provas. Os meninos também são ativos no

TURMAS - 2023	QUANTIDADE DE MENINOS	QUANTIDADE DE MENINAS	TOTAL DE ALUNOS POR TURMA
NONO ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	10	11	21
PORCENTAGEM	47,61%	53,38%	100%

processo de aprendizagem, nas produções e nas atividades, reúnem-se, também, em grupos, que se localizam na parte intermediária e no fundo da sala de aula, interagindo constantemente sobre os assuntos e atividades vistas na disciplina.

Já na Tabela 4, é possível identificar a faixa etária dos discentes do novo ano do Ensino Fundamental – anos finais – do ano de 2023, como podemos ver abaixo:

Tabela 4 – Faixa Etária dos Alunos e Alunas do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola pesquisada

TURMAS - 2023	FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS	PORCENTAGEM EM TOTAL (100%)
NONO ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	14 ANOS	18	85,71%
	15 ANOS	3	14,28%

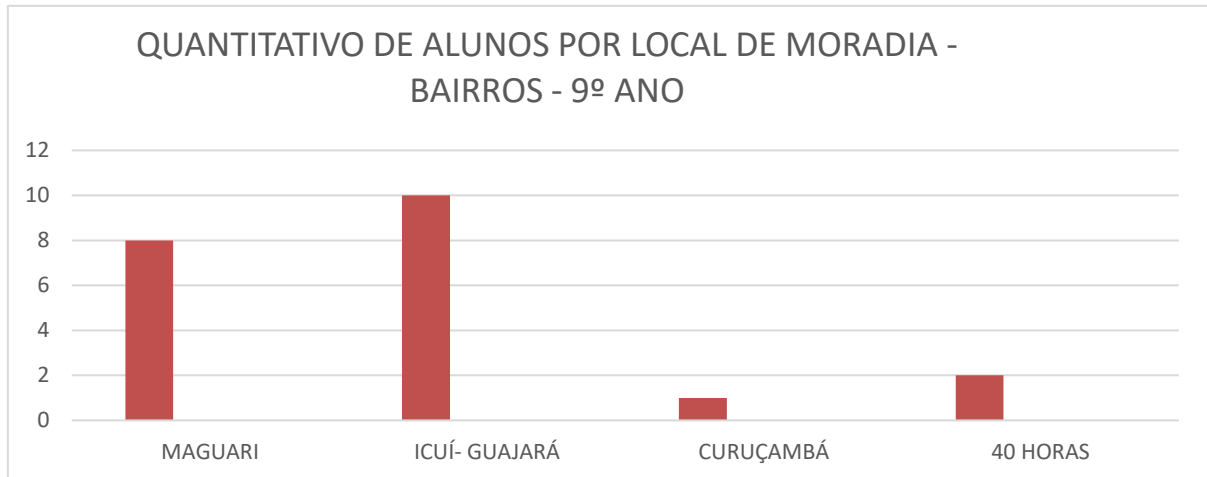
Fonte: Oliveira (2023).

A maioria dos alunos e alunas da turma do nono ano do Ensino Fundamental possuem 14 anos – total de 18 alunos–, o que corresponde a 85,71% do total de discentes, e na faixa

etária de 15 anos – um total de 3 alunos–, correspondendo a 14,28% dos estudantes.

Em relação ao local de moradia dos alunos e alunas do nono ano do Ensino Fundamental, temos o Gráfico 4, evidenciando os locais e o quantitativo respectivo de alunos moradores:

Gráfico 4 – Quantitativo de Alunos por Bairros que frequentam a escola no 9º Ano do Ensino Fundamental

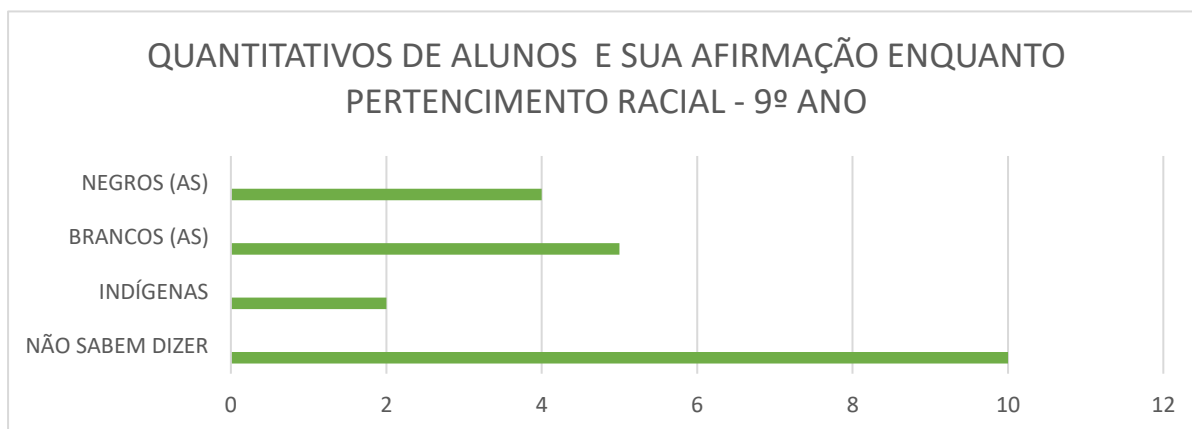


Fonte: Oliveira (2023).

De acordo com os dados levantados, a maioria dos alunos é proveniente do bairro do e Icuí-Guajará (total 10 alunos), posteriormente, do bairro do Maguari – (total 8 alunos) por serem bairros bem próximos à instituição. Os alunos que moram um pouco distante da escola, respectivamente, são moradores do bairro do 40 Horas (2 alunos) e do bairro do Curuçambá (1 aluno), deslocando-se com transporte próprio e/ou transporte público.

Já no Gráfico 5, evidencia-se o quantitativo de alunos do nono ano do Ensino Fundamental em relação ao seu pertencimento racial, o qual está representado na ilustração abaixo:

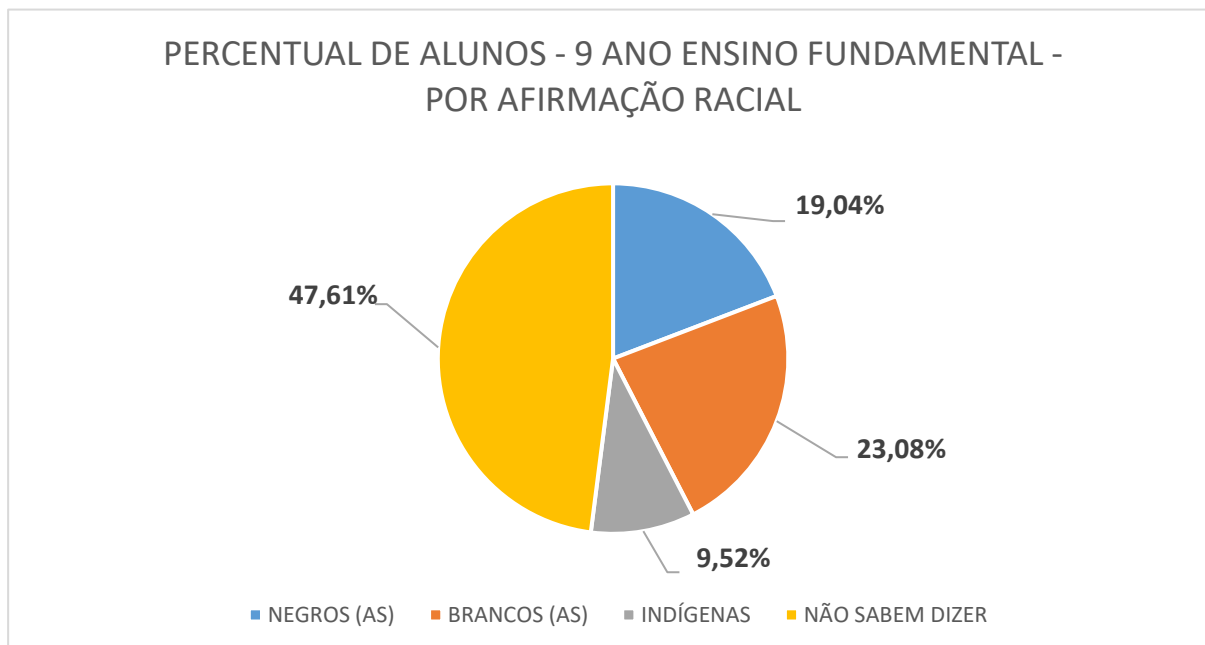
Gráfico 5 – Quantitativo de Alunos enquanto afirmação de Pertencimento Racial - 9º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

Em relação à autodeclaração dos estudantes, temos: 4 estudantes que se declararam negros(as), 5 alunos que se declararam brancos(as), 2 estudantes que se declaravam indígenas e 10 estudantes que não sabiam dizer o seu pertencimento racial. Em relação ao percentual de declarantes da turma, eles seguem a premissa do Gráfico 6, evidenciado nos números abaixo:

Gráfico 6 – Percentual de alunos e alunas do Oitavo Ano do Ensino Fundamental - Por Afirmação Racial



Fonte: Oliveira (2023).

A partir da análise dos dados levantados no Gráficos 6, é possível verificar, assim como nas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, nas turmas de nono ano, poucos estudantes que se declaram negros(as) na instituição: o número corresponde a 19,04% dos

declarantes. Já em relação à autodeclaração indígena, 9,52% se definem neste pertencimento étnico.

Os dados são expressivos, tal qual no oitavo ano, em relação aos alunos e alunas que não sabem dizer ou não conhecem o seu pertencimento racial: são 47,61% dos declarantes no nono ano do Ensino Fundamental. Por que este fenômeno é recorrente nas duas turmas pesquisadas?

3.1 A difícil tarefa de se definir como negro(a) no Brasil

Este problema marca uma das questões mais delicadas e complexas no que se refere às relações raciais no cenário brasileiro, amazônico e paraense: o processo de construção e formação das identidades, no qual muitos indivíduos não conseguem se definir racialmente, principalmente em relação à identidade negra e/ou ao pertencimento racial.

Concordamos com Kabengele Munanga (2004, p. 52), ao afirmamos que não é fácil apresentar uma definição clara de quem é ou não negro no Brasil e nos seus diversos territórios, pois as relações raciais no país constituíram-se, ao longo do tempo, carregadas pelas amarras impostas pelo cenário colonial, patriarcal que implementou e efetivou o racismo nas estruturas sociais.

A estrutura racial, além produzir a formação de uma ideia de “normalidade” no que se constituiu a nossa organização social – dividir a sociedade a partir das ditas “raças” –, implementou, no imaginário social, o ideal de branqueamento – tão defendido pelas elites brasileiras no final do século XIX e início do século XX– no sentido de resolver a questão do “problema social e racial” em relação à população negra e aos seus descendentes, vistos como inferiores e “símbolos de atraso”.

No seu processo de implementação no contexto nacional e regional, fez com que as pessoas – principalmente negros e negras e seus descendentes– acreditassem no ideal da branqueamento – no ato desejarem e quererem “embranquecer” (Fernandes, 2016, p. 111-112) – como mecanismo de acesso aos privilégios e à aceitação social e racial e, dessa forma, fugir dos preconceitos e das discriminações. No entanto, para isto, deveriam negar sua ancestralidade e pertencimento racial. Iracy Caroline e Maria Aparecida Bento (2016, p. 19) comentam a questão:

Forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começos do XX, a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude [...].

Segundo a discussão das autoras, a ideologia do branqueamento sofreu mudanças significativas em relação aos seus objetivos no contexto social e racial, de acordo com a racionalidade branca. Para o início do contexto republicano, significou um alívio ao problema racial do branco, pois motivaria a teoria da época, que defendia o incentivo à mestiçagem com a considerada “raça superior” – branca – para que, com o passar do tempo, não existissem mais negros e negras e seus descendentes no país. Reforçou-se, também, a ideia de uma identidade única e para todos, a identidade nacional.

Para os dias atuais, segundo Caroline e Maria Aparecida (2016), o discurso do branqueamento se altera: o desejo de embranquecer é atribuído à população negra e não a uma ideologia criada pelos brancos, na tentativa mostrar que o ideal branco é desejado e querido por todos e que os problemas sociais advindos desse processo, como a falta ou desconhecimento da identidade étnico-racial, são responsabilidade dos outros sujeitos raciais, que “não conseguem se encaixar na racionalidade branca”.

Munanga²² (2016, p. 13 e 14) evidencia que este processo, ocasionado pela branquitude, além de incentivar a negação da identidade e do pertencimento racial, deixa marcas invisíveis no processo de formação das representações coletivas e individuais, ao ponto de fomentar, no indivíduo, um julgamento incessante em relação à sua autoestima, de sentir-se inferiorizado em relação aos outros (as), ou mesmo supervalorizar ou idealizar a cultura branca.

As consequências deste processo alientativo da branquitude também ocasionam o desconhecimento do seu pertencimento racial, como é o caso dos alunos e alunas da pesquisa, pois meninos e meninas não conseguiam se identificar racialmente, mesmo aqueles e aquelas que, visualmente, apresentam características fenotípicas relacionadas à negritude.

Outro discurso que se reverberou na sociedade é da “igualdade”, em que se defende a ideia de que, na sociedade brasileira, não existem diferenças, “todos são iguais”, “todos são cidadãos”, todos vivem bem e sem conflitos sociais e/ou raciais, sendo o álibi perfeito para mascarar o racismo e suas constantes discriminações, exclusões baseadas nas diferenças, de raça, classe e gênero, fomentando impedimentos ao acesso à direitos e à cidadania de homens,

²² Cf. MUNANGA, K. In: CAROLINE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

e, principalmente, de mulheres negras em nossa sociedade.

Além disso, este discurso se reproduz até os dias de hoje e contribui para que as pessoas não se reconheçam como diferentes, não busquem ou tenham acesso à sua identidade ancestral, continuando o processo de alienação e dominação social e racial das elites colonizadoras. Márcia Cristina Pinto e Ricardo Pereira (2014, p. 260) evidenciam que o discurso da igualdade também:

[...] exalta a ideia de convivência harmônica entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais [...].

Segundo os autores, o discurso da igualdade mascara as desigualdades sociais, impede que as classes alienadas pela branquitude tomem consciência de suas práticas discriminatórias e excludentes, não permite que questionem as relações de poder e impede o reconhecimento dos sujeitos e de seu pertencimento étnico-racial específico.

Outro ponto que pode nos ajudar a pensar porque os jovens – meninos e meninas – da pesquisa não conseguem se reconhecer ou se identificar racialmente parte justamente de uma das várias estratégias utilizadas pela branquitude para que os negros e negras e seus descendentes não consigam fazer relações com seu passado, com suas ancestralidade: é o que Abdias do Nascimento (2009, p. 197 e 198), Julie Lourau, Andarai Cavalcante e Stela Santana (2021, p.208) chamam de furto à memória, ou seja, a negação do direito a (re)conhecer o seu passado e as suas raízes históricas e culturais. Nega-se, também, o direito à ancestralidade, que consiste, segundo Rafael Bernardo, Caroline Silva e Francisco Neto (2023, p. 111), na: “[...] valorização do que fomos, como compreendemos o presente, e construímos perspectivas de um futuro. Reconhecer a importância da ancestralidade possibilita saber de onde você veio e como chegou até o presente momento”.

Com a negação desses direitos e a intensificação de um apagamento histórico, muitos descendentes negros e negras não conhecem nossos costumes, tradições, racionalidades e/ou mesmo, não entendem a importância política, econômica, social e cultural de seu povo para o desenvolvimento do país. Ou seja, fomentou-se um processo de distanciamentos das raízes históricas e étnicas da ancestralidade negra, “[...] *seccionando-os do seu tronco ancestral*” (Nascimento, 2009, p.197-198, grifo nosso).

Segundo Viviane Fernandes (2016) há uma desmemorização da construção identitária

negra no Brasil e nos seus diversos territórios, fazendo seus descendentes acreditarem no domínio branco e na inferioridade de seu povo como única explicação histórica, a partir da reprodução maciça de representações e de imagens negativas da população negra.

Este processo provoca uma série de consequências graves no que corresponde à construção identitária de negros e negras, entre elas a própria negação de seu passado e suas origens a partir dessas representações, ou mesmo o não reconhecimento e/ou identificação com o povo que é extremamente representado em dor, sofrimento e pesar.

Outra consequência grave no processo de construção identitária na população negra é a formulação de uma identidade ambígua (Viviane Fernandes, 2016, p.111-112), fragmentada, ou seja, constroem-se outras identidades intermediárias que, individual e/ou coletivamente, “ajudam” negros e negras a serem aceitos socialmente e a fugir de discriminações e/ou preconceitos e, ao mesmo tempo, afastam-nos dos conflitos e/ou do seu processo de afirmação identitária própria.

Não é por acaso que, ao perguntar, de maneira informal aos jovens da pesquisa – àqueles que não sabiam se definir racialmente – como definiriam seu pertencimento racial, muitos se diziam: “pardos”, “pardas”, “claro”, “clara” e/o “morenos” e “morenas”. Na nossa Região Amazônica, e mesmo no Pará, é muito comum esta definição identitária.

Oliveira (2017, p. 48) comenta sobre a questão:

A construção da ideia do “moreno(a)” como identidade amazônica e mesmo paraense perpassa além de um segmento do ideário nacional, ao reproduzir um símbolo social que reúne as características dos elementos formadores do povo brasileiro, também nos remete a questão sobre o que é ser negro(a), principalmente, no Pará e de como até hoje são invisibilizados, ao ser reproduzir culturalmente a ideia que na região Amazônica e mesmo no Estado do Pará, seus componentes sociais tem por herança geracional apenas às contribuições dos indígenas e do branco português europeu que se assentou nessas terras, no entanto, pouco se falava sobre a contribuição e organização das populações negras na História oficial de formação social do espaço amazônico.

Ou seja, a identidade amazônica e paraense, forjada na morenidade, também segue as premissas do discurso da mestiçagem, tornando-se o “símbolo da mistura racial amazônica”. Esta identidade é formulada por aqueles que não conseguem se definir nem como brancos, nem como negros, concebendo, então, a construção de uma identidade intermediária.

Segundo Conrado, Campelo e Ribeiro (2015), esta identidade regional e local daria acesso à inclusão aos padrões sociais, raciais e culturais, bem como à cidadania e aos direitos, não só esquivando-se dos conflitos raciais, mas negando o passado ancestral africano, tão forte

na formação social amazônica e paraense²³.

A partir dessas discussões, surge-nos a seguinte questão: como ajudar esses jovens no processo de construção identitária? Como mobilizar esses debates a partir da História do povo negro no contexto brasileiro, amazônico e paraense, a partir outras narrativas e histórias? Como discutir sobre as estratégias da banquitude e seus privilégios para que crianças e adolescentes, negros e não negros, consigam analisar os contextos sociais e raciais de forma crítica e possam agir a postura antirracista? A escola e, principalmente, o ensino de História podem contribuir para a questão. É o que veremos no tópico a seguir.

3.2 O ensino de história e a contribuição para identidades negras positivas e antirracistas

O Ensino de História pode contribuir, de forma efetiva, para o debate e a formação de identidades negras positivas nos estudantes, já que, dentro dos dispositivos escolares, é um dos eixos fundamentais para a desconstrução das representações, ideias, práticas racistas e discriminatórias. Concordamos com Elaine Lopes (2022, p. 82), ao evidenciar que o ensino de História colabora para a construção do pensamento crítico e para a superação do racismo, desde que, dê “[...] visibilidade à população negra para que o racismo seja superado”.

Ou seja, para haver o debate sobre as questões raciais, sobre seus atravessamentos, como o sexismo e as relações de classe, sobre o processo de constituição de identidades negras positivas, o ensino de História deve dar protagonismo e visibilidade à população negra, à nossa História, cultura e memória e a importância na constituição da sociedade brasileira, amazônica e paraense. Também podem ser evidenciadas, nesta disciplina escolar, as lutas e resistências do povo negro bem como de suas mulheres, que também tiveram participação efetiva nesses processos.

Nos seus direcionamentos curriculares, presentes na Base Comum Curricular Nacional (2017, p. 401) o Ensino de História deve:

[...] destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. [...] A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.

Esta é uma fala basilar para refletir o ensino de História como contribuidor para o

²³ Sobre a importância do negro na sociedade paraense, ver os trabalhos de Vicente Salles, Anaíza Vergolino Henry e Arthur Napoleão Figueiredo, Manuel Nunes Pereira, Arthur César Ferreira Reis, entre outros.

debate e a formação de identidades negras positivas nos ambientes escolares, pois reforça a ideia de que a disciplina deve destacar questões voltadas para a diversidade cultural e o processo de constituição identitárias, e relacioná-las à história dos africanos no processo de formação social, racial brasileira.

A discussão também evidencia que a inclusão destes temas, considerados obrigatórios pela instituição vigente (a Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008²⁴), não deve ser apenas repassada para se cumprir os trâmites da lei, ou apenas em datas comemorativas que evidenciam a importância dos povos africanos apenas naquele contexto, como acontece em muitas escolas que comemoram o dia da Consciência Negra.

Comemoram apenas no mês de novembro, mas, nos outros meses e/ou outros contextos curriculares, e mesmo no ensino de História, acabam silenciando as ações e os protagonismos da população negra e das mulheres negras no cenário nacional, regional e local.

Deste modo, é imprescindível que estes temas sejam trabalhados no ensino de História durante todo o currículo, nos conteúdos e nos materiais didáticos, para que alunos negros e negras compreendam que a História de seu povo e seus descendentes atravesse todos os períodos históricos de nossa formação social e racial.

Além disso, o debate fundamentou vários momentos de luta e resistência diante dos diversos casos de opressão, discriminação e exclusão vivenciados pelo nosso povo e nossas mulheres ao longo do tempo, tornando, assim, possível desenvolver, nos estudantes, novos olhares e representações positivas de si e de seu pertencimento étnico-racial.

Para os alunos não negros, o ensino de História imerso nesta temática pode mobilizar a quebra as ideologias e imposições de poder da branquitude, desenvolver posturas críticas e de enfrentamento diante do racismo e de casos de discriminação dentro e fora do ambiente escolar, fomentando práticas antirracistas. A partir destes debates, procuramos investigar se, na instituição de ensino pesquisada, os mecanismos escolares para o desenvolvimento do ensino de História – conteúdos, imagens, representações, debates históricos presentes nos materiais didáticos – contribuem para a formulação de ideias e práticas positivas sobre os processos identitários raciais nos estudantes do oitavo e novo ano do Ensino Fundamental.

Para isto, serão analisados a organização curricular dos conteúdos da disciplina

²⁴ Estas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares das instituições de ensino público e privado. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.service/api/File/Downloads/87b2a493-71ac-4979-bda4-7668904f7965#:~:text=A%2010.639%2F2003%20e%20a,%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%2C%20respectivamente>. Acesso em: 20 maio 2024.

História e a abordagem dos conteúdos referentes à população e às mulheres negras a partir de discursos, ideias, imagens e representações presentes nos materiais didáticos utilizados no contexto escolar e nas aulas de História²⁵.

3.3 Análise da organização curricular dos conteúdos de história na instituição de ensino pesquisada

Neste tópico, analisaremos como a organização curricular dos conteúdos da disciplina História da instituição pesquisada se constituem para a formulação de ideias e práticas positivas sobre os processos identitários raciais nos estudantes do oitavo e novo ano do Ensino Fundamental. Para isto, será analisado como o currículo escolar organiza os conteúdos de História, quais são esses conteúdos, para posterior identificação daqueles relacionados à população negra, às mulheres negras, e à sua participação nos processos históricos.

O currículo da instituição escolar, segue as orientações curriculares presentes nos materiais didáticos da empresa *SAE/DIGITAL S/A* – de Curitiba, fundada em em 28 de junho de 2016, com oito anos de existência²⁶ – organizado a partir do sistema de ensino que desenvolve materiais didáticos nas modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio/Pré-Vestibular.

A programação curricular proposta pelo Sistema de Ensino *Sae Digital S/A* organiza o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina História na escola onde leciono. Veremos, nos quadros abaixo, a organização curricular dos conteúdos de História do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental – anos finais:

Quadro 1 – Organização Curricular Anual dos Conteúdos de História do 8º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais

LIVRO POR BIMESTRE	UNIDADE CURRICULAR	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
1	Transformações nos Séculos XVIII e XIX;	Revoluções Inglesas	-Antecedentes políticos, sociais e econômicos das Revoluções Inglesas; - Guerra Cívil; - Revolução Puritana; - Revolução Gloriosa;

²⁵ A pesquisa não tem por objetivo analisar os livros didáticos, mas como as suas imagens e representações colaboram ou não para o processo de formação de identidades negras positivas nos estudantes da instituição.

²⁶ Fonte das informações, site Econodata. Disponível em: <https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/25174365000163-SAE-DIGITAL-SA>. Acesso em 28 junho 2024.

1	Idem	Iluminismo	-Principais pensadores do Iluminismo; -Despotismo Esclarecido;
1	Idem	Revolução Industrial	- Pioneirismo Inglês; -Transformação no Mundo do Trabalho e nas cidades; - Segunda Revolução Industrial;
1	Idem	Revolução Francesa e Império Napoleônico	-França Pré-Revolucionária; - Mudanças causadas pela Revolução Francesa; -Impacto do Governo Napoleônico na França e no Continente Americano;
1	Processos de Independências nas Américas	Transformações Políticas nas Américas;	-Antecedentes da Independência nas Colônias das Américas; -Processo de Independência das Treze Colônias; -Lutas pela Independência no México e nas Colônias Espanholas da América do Sul; - Independência do Haiti; - Rebeliões na América Portuguesa com as Conjurações Mineira e Baiana;
1	Idem	Vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil	- Causas da fuga da família real; - Chegada da Família Real – mudanças na cidade e na colônia; -Consequências para a Europa decorrentes da elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal;
2	Primeiro Reinado Brasileiro	Independência do Brasil e Primeiro Reinado	- Regência de D. Pedro de Alcântara; - Brasil Independente – política e sociedade; -Constituição de 1824;
2	Idem	Regências	-Período de Transição; -Regência Trina Provisória; - Regência Trina Permanente; - Regência Una de Padre Feijó;

			- Regência Una de Pedro de Araújo Lima;
2	Idem	Revoltas do Período Regencial	- Cabanagem; - Balaiada; - Revolta dos Malês; - Sabinada; - Revolução Farroupilha;
2	Nacionalismo e Revoluções	Teorias do Século XIX;	- Doutrinas Socialistas e Liberais; - Nacionalismo; - Doutrina Social da Igreja; - Teorias Científicas sobre a Evolução Humana; - Ideologias Racistas;
2	Idem	Revoluções do Século XIX	- Restauração dos Bourbons; - Revoluções na França; - Guerra Cívil dos EUA;
3	Imperialismos	Unificação da Itália e da Alemanha	- Movimentos Nacionalistas; - Unificação da Itália e da Alemanha;
3	Idem	Imperialismo a Ásia e na África	- Modernização do Japão; - Imperialismo na Índia; - Imperialismo no Extremo Oriente: Japão, China e Indochina; - Imperialismo na África; - Consequências da Expansão Imperialista
3	Idem	Imperialismo Estadunidense	- Destino Manifesto; - Doutrina Monroe; - Corolário Roosevelt; - Big Stick;
3	Segundo Reinado Brasileiro	Política Interna do Segundo Reinado	- Cena Política do Segundo Reinado; - Golpe da Maioridade; - Liberais contra Conservadores; - Eleições do Cacete; - Políticos de Conciliação; - Revolução Praieira;
3	Idem	Política Externa do Segundo Reinado	- Questão Christie; - Questões Platinas; - Guerra do Paraguai;
4	Mudanças na Sociedade Brasileira	Café e a mão de obra	- Economia Cafeeira; - Regime de trabalho; - Lei de Terras;

		do imigrante	- Industrialização no Segundo Reinado;
4	Idem	Cultura e fim da Escravidão	-Escravistas, Emancipacionistas e Abolicionistas; - Leis Abolicionistas; - Abolicionistas; - Abolição; - Interpretações da Abolição; - Vida dos Recém Libertos;
4	Idem	Proclamação da República	-Descontentamento dos Fazendeiros; - Expansão das Ideias Republicanas; - Questão Religiosa; - Questão Militar; - Proclamação da República.
4	Idem	Primeira República	-República da Espada; -Nova Constituição; -República Oligárquica;

Fonte: Oliveira (2023).

Ao analisarmos os conteúdos específicos de História do oitavo ano – anos finais – inscritos no quadro 1, os que podem trazer protagonismo e evidenciar as lutas e conquistas da população negra e seus descendentes são bem reduzidos, correspondem numericamente a 4 conteúdos, entre eles estão: *Lutas pela Independência nas Colônias Espanholas da América do Sul, Independência do Haiti, A Conjuração Baiana e as Revoltas Regenciais: Revolta dos Malês, Cabanagem e Balaiada.*

Outros dão evidência às teorias racistas e à inferioridade da população negra, aos processos de escravidão e ao processo abolicionista, são os mais representados e solicitados no currículo escolar pesquisado, correspondendo a 11 conteúdos, respectivamente: *Teorias Científicas sobre a Evolução Humana, Ideologias Racistas, Economia Cafeeira, Regimes de Trabalho nas Fazendas de Café, Escravistas, Emancipacionistas e Abolicionistas, Campanha Abolicionista, Abolição, Vida dos Recém-Libertos.*

Quando pesquisados os conteúdos voltados diretamente para as questões sobre gênero e protagonismo das mulheres e, principalmente, das mulheres negras, os resultados são nulos. Na organização curricular dos conteúdos de História do oitavo ano do Ensino Fundamental – anos finais–, as temáticas voltadas para a população negra, suas trajetórias e vicissitudes são vistas de forma secundária, perto da história dos europeus.

Os conteúdos voltados para os africanos e afrodescendentes iniciam apenas no final dos do Livro 1 (*Independência das Colônias Espanholas, Independência do Haiti e Conjuração Baiana*) e percorrem parte intermediária do Livro 2 (*Revoltas do Período Regencial: Revolta dos Malês, Cabanagem, Balaiada, Darwinismo Social, Guerra Civil dos EUA*). Aparecem no Livro 3, também de forma única e intermediária (*Imperialismo na África*) e, principalmente, no Livro 4, com os conteúdos: *Economia Cafeeira e Mão de Obra, Escravistas, Emancipacionistas e Abolicionistas, Leis Abolicionistas, Abolição, a Vida dos Afrodescendentes após a Abolição*, ou seja, será no último bimestre.

Analisaremos, a seguir, a organização dos conteúdos da disciplina História do nono ano do Ensino Fundamental - anos finais:

Quadro 2 – Organização Curricular Anual dos Conteúdos de História do 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais

LIVRO	UNIDADE CURRICULAR	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
1	República Oligárquica;	Economia, Sociedade e Revoltas na República Velha	-Agricultura (café/açúcar/cacau/erva mate); - Ciclo da Borracha; -Industrialização e Movimento Operário (Greve de 1917); - Urbanização; -Revoltas: Cangaço, Canudos, Contestado, Vacina e Chibata;
1	Idem	Direitos Civis	-Conquistas dos Afrodescendentes e acesso à educação; - Luta pelo Acesso à terra; - Criação do SPI e da Funai; - Reservas Indígenas; - Leis Antirracistas; -Lutas dos Afrodescendentes por sua Liberdade Religiosa;
1	Conflitos e Crise Mundial	Primeira Guerra Mundial	-Antecedentes da Primeira Guerra Mundial; - Tensões Políticas na Europa Imperialista; - Política de Alianças; - Nacionalismos; - Fases da Guerra; -Participação Brasileira; - Fim da Guerra e Tratado de Versalhes;

1	Idem	Revolução Russa	-A Rússia antes da Revolução: sociedade, economia e política; -Bolcheviques e Mencheviques; - 1905, o ano chave; - Revolução de 1917 e os soviets;
1	Idem	Período Entre Guerras	- Contexto da Década de 1920 com o Fim da Primeira Guerra Mundial; - A Crise de 1929 nos EUA e a crise no Brasil; -Principais Medidas do New Deal; -Contexto Histórico do Período Entre Guerras; -Surgimento dos Regimes Totalitários;
2	Era Vargas	Governo Constitucional e Estado Novo	- Revolução de 1930- Era Vargas; - Governo Provisório (1930-1934); -Governo Constitucional (1934-1937) – características da Nova Constituição; - Organização do Estado Novo; - Economia e Política Social, Criação de Leis Trabalhistas; - Relações entre as Políticas Internas e Externas do Período;
2	Polarização do Mundo	Segunda Guerra Mundial	- Causas que Levaram à Eclosão da Segunda Guerra Mundial; - Mundo em Guerra Novamente – Diferentes Fases; - Participação Brasileira na Segunda Guerra Mundial; - Diferentes Rumos da Guerra nas Frentes Europeia e Asiática; - O Dia D; - A Guerra no Pacífico;
			- Guerra Fria;

2	Idem	Guerra Fria	<ul style="list-style-type: none"> - Alianças Militares; - Crise de Berlim; - Guerra da Coreia; - Crise dos Mísseis; - Corrida Espacial;
2	Idem	Descolonização Afro-Asiática	<ul style="list-style-type: none"> - Descolonização da Ásia; - Indonésia e Indochina; - Descolonização da África; - China; - Índia; - Conferência de Bandung;
3	Populismo na América	Populismo na América Latina	<ul style="list-style-type: none"> - Populismo no México; - Populismo na Argentina;
3	Idem	Populismo no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Governo Dutra; - Segundo Governo Vargas; - Eleição de Juscelino Kubitschek; - Projeto Modernizador (50 anos em 5); - Construção de Brasília; - Governo de Jânio Quadros;
3	Experiências Ditatoriais no Brasil e na América Latina	Ditadura Civil-Militar no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Junta Militar (AI-1); - Governo Castelo Branco; - Governo Costa e Silva (AI-5); - Governo Médici; - Repressão e Censura;
3	Idem	Processo de Redemocratização	<ul style="list-style-type: none"> - Governo Geisel; - Governo Figueiredo (greve no ABC/Atentados); - Campanha das Diretas Já; - Arte Revolucionária; - Tropicalismo e Cinema Novo;
3	Idem	Ditaduras e Revoluções na América Latina	<ul style="list-style-type: none"> - Revoluções Socialistas na América; - Impacto da Guerra Fria e Ditaduras;
4	O Mundo nos Séculos XX e XXI	Nova Ordem Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Neoliberalismo; - Globalização;
4	Idem	Conflitos no Oriente Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Questão da Palestina; - Guerra Irã- Iraque; - Guerra do Golfo; - Invasão do Iraque (2003)

4	Idem	Mundo Contemporâneo	- Contexto Político, Social e Cultural dos Séculos XX e XXI;
4	Idem	Nova República	- Governo após a Redemocratização: de Fernando Collor a Jair Bolsonaro;
4	Idem	África após a Descolonização	- Apartheid na África do Sul; - Conflitos Étnicos;

Fonte: Oliveira (2023).

No Quadro 2, os conteúdos relacionados à questão racial do nono ano do Ensino Fundamental, que correspondem ao protagonismo e à luta da população negra e seus descendentes, correspondem a 8 conteúdos: *Revolta da Vacina*, *Revolta da Chibata*, *Conquistas dos Afrodescendentes e Acesso à Educação*, *Luta pela Terra*, *Leis Antirracistas*, *Lutas de Afrodescendentes por sua Liberdade Religiosa*, *Descolonização da África*, *Conflitos Étnicos*. Outros evidenciam os conflitos e a separação entre negros e brancos, temos 1 conteúdo relacionado – *Apartheid na África do Sul*.

Apesar de iniciarem no Livro 1 (*Revolta da Vacina*, *Revolta da Chibata*, *Direitos Cívicos dos Afrodescendentes*), os conteúdos voltados para o protagonismo da população negra e seus descendentes terão uma abordagem direta no final do Livro 2 (*Descolonização da África*, *Guerras de Independência na África*), no final do Livro 3 (*Movimento de Resistência À Ditadura Militar no Brasil: Movimento Negro Unificado*) e no último assunto do Livro 4 (*Apartheid na África do Sul*, *Genocídio em Ruanda e Cultura/Organizações Africanas*).

Ou seja, os alunos e alunas terão contato com a temática de forma compartimentada, separada, sem uma continuidade, sendo que deveria ser refletida, analisada e contextualizada ao longo todo o currículo escolar, a partir de debates, trocas de ideias e reflexões com outros conteúdos e com os estudantes.

As abordagens dos conteúdos em relação à História da África e de aos descendentes afrobrasileiros, as formas como são vistos e postos, podem afetar o processo de desenvolvimento das identidades dos alunos e das alunas, principalmente negros e negras, pois podem reproduzir os discursos e/ou representações tradicionais e/ou estereotipadas no cenário nacional, regional e local.

Além disso, podem influir, no processo de não identificação dos estudantes negros e negras, pois reforça a ideia de um passado e memória que constantemente inferioriza e mistifica a população negra. Mônica Lima (2004, p. 66) nos alerta que a “inclusão deturpada ou exclusão

deliberada de algum aspecto desta história, pode implicar na criação de uma identidade ou de uma autoimagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real”.

Apesar destas questões, ao longo do tempo e até os dias de hoje, houve significativos avanços em relação à História da África e da História e Cultura Afrobrasileira a partir das lutas e resistências organizadas dos movimentos negro e de mulheres negras, empenhados em desconstruir as imagens e as visões estereotipadas da população negra, o seu acesso à educação e a escrita da História, a partir de outros olhares, referências e existências afrocentradas.

Os avanços foram significativos ao ponto de chegarem ao campo institucional e jurídico, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão, no currículo oficial nas redes de ensino públicas e particulares, da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Esta Lei também argumenta sobre os conteúdos de História voltados à questão africana e afrobrasileira, como podemos ver em seus preâmbulos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Ou seja, os artigos da Lei evidenciam que os conteúdos programáticos, além de incluir a História da África e dos africanos e seus descendentes no território brasileiro, devem exaltar sua história, cultura e memória como protagonistas da formação social, econômica e política brasileira. No entanto, como afirmam Denise Bispo e Gustavo Silva (2008, p. 17) não se trata de “encher” o(a) aluno(a) com conteúdos voltados à História da África e da História Afrobrasileira de forma conteudista, sem a reflexão e a contextualização necessárias, mas de mobilizar os estudantes a compreender os apagamentos e silenciamentos históricos.

Fazê-los entender o porquê de alguns povos e suas histórias aparecem nos livros e representações didáticas e outros não, de que forma e por quê, é confrontar a colonialidade com suas fontes e discursos tradicionais utilizando os próprios recursos didáticos em sala de aula. Não se trata, também, de exaltar a História e a Cultura africana e afrobrasileira e diminuir e/ou silenciar outras histórias e culturas, e sim, como Wilson Mattos (2003, p. 230) evidencia a questão:

[...] não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano.

Como evidencia o pesquisador Wilson Mattos, não se trata de exaltar uma memória pela outra como forma de justiça histórica e social, mas de possibilitar aos alunos e alunas, negros e não negros, o acesso às múltiplas memórias, ao seu passado e ancestralidade. Refletir, durante as aulas de História, por que, por quem e os motivos de muitas memórias serem apagadas e/ou silenciadas no cenário histórico e historiográfico. Trazer, para o centro do debate, outras narrativas que positivem e mostrem a importância de outras histórias, culturas e sujeitos, antes invisibilizados, como da população negra e de seus descendentes.

Em relação aos professores e professoras da disciplina História, eles também são responsáveis não só pela seleção dos conteúdos, mas pela forma como eles chegam aos estudantes e pelas dinâmicas a serem adotadas neste processo.

No que corresponde às temáticas voltadas às questões raciais e seus atravessamentos, como as contradições de gênero e classe, elas exigem preparo e formação do profissional, principalmente por lidarem com o processo de constituição das identidades de crianças e jovens, das visões que constroem de si e como se percebem diante dos outros.

Esta preparação não deve ser feita apenas por afeto à causa ou sensibilidade diante dos conteúdos que envolvam estas questões (Meinerz, 2017, p. 67) ou mesmo de situações que possam ocorrer dentro de sala de aula que exijam o debate sobre as questões raciais/classe e gênero.

Segundo Carla Meinerz (2017), é comum que professores negros e negras assumam, de forma mais contundente, estas temáticas com jovens e crianças dos níveis fundamental e médio. Eu mesma, pelo próprio direcionamento e condicionamento pessoal como mulher negra, devido ao meu processo de formação profissional ser voltado para questões raciais e antirracistas, acabo me comprometendo ardentemente nestes debates em sala de aula, na reflexão dos conteúdos no Ensino de História. Mas, e se os outros professores não tiveram a mesma formação? Ou vivência? Como vão lidar com essas questões na sala de aula e no Ensino de História? Como vão direcionar a seleção de conteúdos no currículo de História? Como vão lidar com situações dentro e fora no contexto escolar, na orientação dos estudantes?

Mesmo aqueles que são sensibilizados com a causa, segundo Meinerz (2017, p. 71), como eu, não estamos preparados para todas as situações, debates e conflitos que possam

ocorrer dentro dos ambientes escolares, na sala de aula e/ou no momento em que ministramos os conteúdos. O que fazer, então?

A formação de professores para as temáticas que envolvem as questões étnicas raciais/classe e gênero são necessárias em todos os aspectos, devendo não só o Estados, mas instituições públicas e particulares lidarem com esta demanda. Os profissionais também devem procurar estar em constante formação.

No entanto, em relação à sensibilidade desta temática, envolve-se muito mais que a formação, mas a constituição histórica, social, cultural e racial destes indivíduos, bem como as suas reflexões sobre o tema, que podem aproximá-los ou distanciá-los deste debate. Neste processo, Carla Meinerz (2017, p.71) propõe os seguintes direcionamentos:

Não creio que apenas a didatização desses conteúdos e sua inserção nos currículos obrigatórios responda às profundas demandas relativas ao contexto de desigualdade racial em nosso país, correlato à obrigatoriedade legal e ao que está posto no artigo 26 A. Penso que podemos tratar de racismo sem apenas reverberar esse conceito do ponto de vista didático e conteudista. Como? Urge o diálogo com os conhecimentos construídos por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores [...].

Ou seja, seguimos as premissas de Carla Meinerz, pois, para além dos processos de formação e obrigatoriedade das leis, professores(as) e alunos(as) devem estar em constante diálogo intercultural com o outro, devem conhecer, ver e ouvir suas histórias, memórias e racionalidades, estar abertos ao diálogo dentro e fora da sala de aula, ampliar os debates históricos e historiográficos dentro do Ensino de História, para que se percebam, conheçam e vivenciem outras histórias, práticas, conhecimentos e experiências de outros povos e culturas, ou mesmo de seu povo e sua cultura, muitas vezes desconhecida, negligenciada e apagada pela reprodução tradicional de uma história única, linear e factual.

Após estas importantes discussões, evidenciamos que, em relação aos conteúdos das turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental – anos finais– trazerem importantes mudanças em relação os Ensino de História, os conteúdos relacionados à História da África e à História Afrobrasileira, apesar de estarem presentes no currículo escolar pesquisado, em relação a quantitativo, forma e abordagem, ainda são postos e colocados de forma intermediária e/ou secundária no currículo escolar. Necessitam de maiores abordagens e aprofundamento nos estudos que envolvem as questões raciais/classe e gênero no Ensino de História, principalmente para o debate e contribuição para a formação identitária dos estudantes nos níveis propostos.

No que corresponde a essas abordagens nos conteúdos de História da instituição

pesquisada, iremos verificar como e quais são as visões, imagens e representações da população negra e das mulheres negras.

3.4 Visões, imagens, representações da população e das mulheres negras nos conteúdos de história

Nesta parte do trabalho, analisaremos as abordagens, as imagens e as representações da população negra e das mulheres negras nos conteúdos de História do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental – anos finais–, adotados pela instituição pesquisada. O objetivo desta seção é verificar se essas abordagens ajudam ou não no processo de positivação da História, cultura e memória da população negra e das mulheres negras, contribuindo, assim, para a formação de identidades negras positivas. Para isto, serão refletidos os discursos presentes nos conteúdos de História do oitavo e do nono anos do Ensino Fundamental – anos finais.

3.4.1 Conteúdos Históricos Do Oitavo Ano - Anos Finais

O conteúdo relacionado ao Livro 1, do oitavo ano do Ensino Fundamental, intitulado *Independência das Colônias Espanholas*, não traz imagens e/ou representações iconográficas da participação da população negra nem da participação de mulheres, nem tampouco de mulheres negras. Apesar disso, segundo a narrativa do conteúdo, houve a participação de todos os segmentos da população, incluindo negros e mestiços, como podemos perceber no texto do livro descrito abaixo:

Desde o início do domínio espanhol sobre as Américas, existia resistência por parte de todos os segmentos da população, [...]. Durante o século XIX, apesar da maioria dos movimentos que efetivamente resultaram em independências nas Américas terem sido organizados pelos *Criollos*, também contaram com a participação de mestiços, negros, indígenas, pessoas escravizadas, agricultores e comerciantes pobres (Sae Digital, Livro 1, 8º Ano, p. 192, 2023).

Neste trecho, apesar de abordar a participação da população negra e daqueles que se misturaram com brancos e indígenas, não são mobilizados o protagonismo e a efetivação do movimento a eles, e sim as lideranças criollas, conhecidas como Libertadores das Américas, entre eles nomes como Simon Bolívar, José de San Martín, Bernardo O’Higgins e António José de Sucre, homens, brancos, pertencentes às elites locais.

Este conteúdo segue o discurso historiográfico tradicional, em que a História daquela

localidade seria realizada e transformada por eles, definidos com “grandes homens da História”, e que as chamadas “minorias” ou parcelas pobres da população, em que foram alocadas a população negra e a indígena, estariam apenas contribuindo para o movimento com a sua participação, sem o destaque necessário como protagonistas daquele contexto social e político. Wagner de Silva, Sandra Moreno, Sandra Moreno, Fabíola Monteiro e Elayne Gomes (2010, p. 5) comentam sobre este modelo tradicional na História: “A [...] ciência histórica, [...] tradicional, [era] limitada a(os) contextos políticos e factuais, centrada nas grandes batalhas e grandes homens. Enfim, uma história unilateral, contada à luz das elites políticas, econômicas e governamentais”.

Esta forma de entender a ciência histórica, comentada pelos autores, sofreu mudanças significativas dentro dos debates historiográficos e movimentos históricos ao longo do tempo, evidenciando o protagonismo de novos sujeitos e abordagens, para além da história e das “batalhas dos grandes homens”.

No entanto, quando analisamos o discurso dos conteúdos de História da instituição, ainda pesa a visão da história tradicional, eurocêntrica, sexista e racista. Ainda é reverberada uma história que protagoniza homens, brancos e europeus, invisibilizando a população e as mulheres negras. O conteúdo apenas cita a sua participação, não nomeia os sujeitos e não mostra como a participação deles foi importante para o evento histórico estudado no ensino de História.

Outro conteúdo do Livro 1, relacionado às ações e aos feitos da população negra, é a *Independência do Haiti*. Este conteúdo é de extrema importância, mesmo ocupando o fim do capítulo, pois, durante muito tempo, não estava presente nos livros didáticos tradicionais que envolviam a temática da Independências da América Espanhola, um ganho de grande importância significativa.

Além disso, traz o protagonismo negro para o centro do debate histórico do movimento, exaltando líderes revolucionários negros como *Toussaint Louverture*, evidenciando o sucesso da ação revolucionária e o fim da escravidão naquele território, a partir da luta coletiva dos escravizados, em que modificam significativamente suas realidades.

Este conteúdo também se torna um símbolo de grande feito de nossa comunidade, pois mostra nossos ancestrais negros e negras como agentes históricos significativos, não passivos ao processo de escravidão e diretamente responsáveis pela libertação do jugo colonial.

O debate pode ajudar os estudantes a refletirem sobre o empoderamento negro, as novas visões de nosso povo e contribuir para a formação de identidades negras positivadas. Para os não-brancos, pode desconstruir as histórias de passividade dos escravizados frente à colonialidade e mobilizar outras racionalidades envolvendo as questões raciais. Apesar de

significativo, o conteúdo não menciona as mulheres negras como participantes do processo, como podemos visualizar no trecho do conteúdo do livro em questão:

As tensões entre a Colônia e a Metrópole culminaram na Revolta de São Domingos, em 1791, comandada pelo cativo, o qual mobilizou centenas de africanos escravizados e seus descendentes. Eles se vingaram dos senhores de escravos com ataques, roubos e assassinatos, dominando grande parte da ilha. A força desse movimento fez com que, em 1794, a escravidão fosse abolida do território de São Domingos (Sae Digital, Livro 1, 8º Ano, p. 193, 2023).

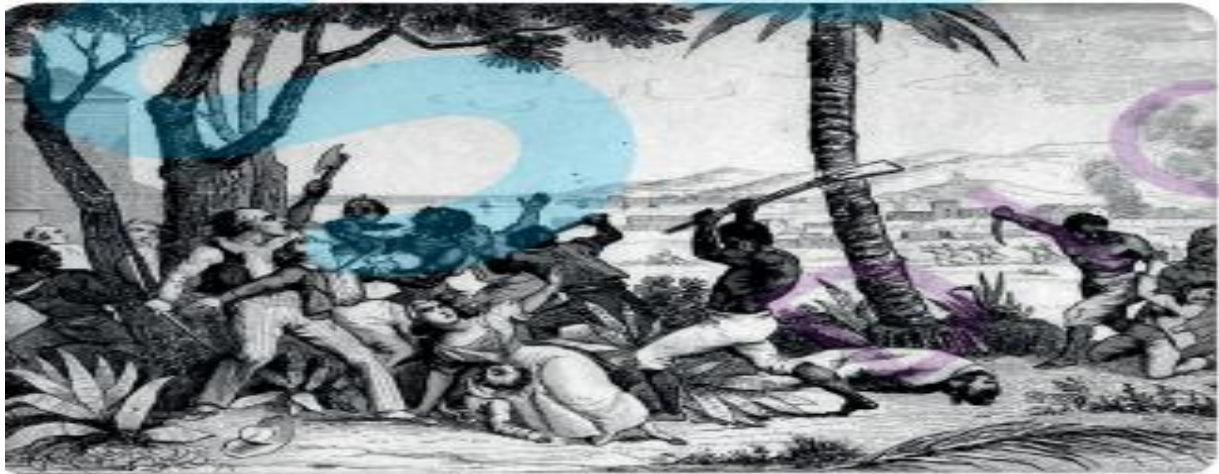
Como vemos na citação do conteúdo acima, a narrativa centraliza Toussaint Louverture, homem, negro que leva seus conterrâneos para a revolução social, silenciando e invisibilizando a participação das mulheres negras neste contexto histórico.

Eline Santos (2018) comenta que, apesar de silenciadas e apagadas do protagonismo histórico, as mulheres negras sempre tiveram papéis decisivos em diversos movimentos e conflitos na busca de existência, sobrevivência, anseios e liberdades. É de extrema necessidade resgatar e mostrar, no ensino de História, a nossa importância no debate histórico, como sujeitas responsáveis pelos processos de transformação social. A estudiosa comenta que isso se faz necessário.

Apesar da abordagem do conteúdo ser de grande importância para os debates raciais, suas imagens e representações no livro didático não exaltam nem mostram os líderes do movimento, como em muitos outros conteúdos, em que as imagens históricas dos brancos, europeus e seus descendentes comumente têm suas representações vistas ao lado dos seus feitos. Neste contexto histórico, o conteúdo foca nas ações da população negra, mas eles não são representados e visualizados. Por quê?

São nomes e pessoas sem rostos, no que diz respeito às suas representações no livro didático pesquisado. Será muita coincidência que as representações apresentadas no conteúdo em questão não mostrem a exaltação de seus líderes, mas a ação violenta de negros contra os brancos? Não se consegue identificar o líder, e todos são visualizados de forma parecida, como “seres humanos iguais”, com armas nas mãos, poucas e maltrapilhas roupas, descalços – bem diferentemente dos brancos, diferenciados nas roupas, pelo sexo e origem, como podemos visualizar na imagem abaixo:

Figura 1 – Representação da Independência do Haiti



Gravura que retrata a rebelião escrava de 1791.
Na legenda original, se lê: *Incêndio na Planície do Cabo. Massacre dos brancos pelos negros.*

Fonte: Sae Digital (2023, p. 193).

Logo abaixo da gravura, temos a seguinte legenda: “*Gravura que retrata a rebelião escrava de 1791*”. Na legenda original, lê-se: “*Incêndio na Planície do Cabo. Massacre dos brancos pelos negros*”. Na legenda original e a partir da imagem presente no livro, perpassa-se a ideia de que movimento de Independência do Haiti não foi um ato de liberdade da população negra, mas um grande massacre aos brancos, evidenciado nas cenas de violência descritas na imagem acima, contra uma mulher, branca, posta como “indefesa” diante da situação conflituosa.

Esta imagem e mesmo a permanência dela no conteúdo reforçam o olhar negativo do negro e de suas ações de resistência ao jugo colonial. Acaba influenciando negativamente o olhar sobre suas representações no ensino de História. Este quadro poder ser revertido se o profissional do ensino e aprendizagem histórica questionar e debater com os estudantes sobre a imagem e os significados dela. Apenas pela visão da imagem não é possível associar a população negra a um seu protagonismo histórico positivo.

Já no último conteúdo do Livro 1, relacionado aos feitos da população negra, temos a chamada *Conjuração Baiana*, movimento de grande importância no cenário brasileiro para a história das lutas e da resistência da população negra contra as opressões do período, e foi diretamente influenciado pelo movimento de Independência do Haiti, ocorrido em 1798.

A interpretação histórica sobre este conteúdo disposta no livro usa o termo “**revolta**” – que significa, para o *Minidicionário da Língua Portuguesa*²⁷ (2001, p. 608) “[...] manifestação – armada ou não – contra autoridade estabelecida”. Esse termo é usado tanto para descrever o movimento haitiano quanto para o movimento brasileiro na narrativa do conteúdo analisado.

Outro termo que aparece na narrativa histórica é “revoltados” – aquele “[...] que se revoltou ou rebelou, [...] pessoa inconformada, que se sente alvo de injustiça” (*Minidicionário da Língua Portuguesa*, 2001, p. 608). Este termo alude aos participantes e idealizadores do movimento – negros e negras – associando-os com pobreza, escravidão e trabalhos manuais, como podemos verificar na narrativa histórica do conteúdo do Livro 1, no trecho retirado abaixo:

A revolta dos trabalhadores escravizados no Haiti em 1791 causou grande impressão no Brasil. Pessoas escravizadas e empobrecidas viram nesse acontecimento um exemplo de que era possível realizar uma mudança real no governo e na sociedade. Alguns episódios de revolta, como assaltos a depósitos de alimentos foram realizados [...]. Assim, em 1798, foi organizada uma revolta separatista e de caráter popular que ficou conhecida como Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates. Ela ficou conhecida dessa forma pois os líderes eram escravizados, pequenos comerciantes e artesãos, como alfaiates. Eles faziam panfletos, espalhando ideias de liberdade e igualdade, porém a revolta foi frustrada: o movimento foi deletado e, no dia em que ocorreria, os organizadores foram presos e a maioria foi executada (Sae Digital, Livro 1, 8º Ano, p. 195, 2023, grifo nosso).

A proximidade entre os termos e significados “revolta”, “revoltado”, “rebelião”, também aludem às interpretações históricas negativas sobre as ações da população negra, com sentido de “caos à ordem vigente”, “sendo pontuais” e “rapidamente sufocadas” pelas autoridades coloniais. Novamente não temos referências às mulheres negras como participantes e/ou protagonistas do movimento. Estas premissas continuam quando se refletimos sobre os conteúdos do Livro 2 do oitavo ano do Ensino Fundamental.

No Livro 2, temos o conteúdo *Revoltas do Período Regencial*. A escrita deste conteúdo permite inferir que, apesar da defesa de ideias pela liberdade e pela igualdade, as narrativas sugerem que o protagonismo negro e os movimentos, “são ruins, sem êxito e /ou não tiveram sucesso”, que as pessoas que estiveram à frente deles foram mortas juntos com seus ideais e que a história desses sujeitos termina ali, de forma “frustrada”. Como podemos ver nos trechos abaixo:

[...] foram violentamente reprimidos pelas forças portuguesas; [...] a revolta foi frustrada: o movimento foi deletado, e no dia em que ocorreria, os organizadores foram presos e a maioria foi executada (Sae Digital, 2023, p. 174).

²⁷ FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Não há, no conteúdo pesquisado, outras interpretações sobre a temática, se ocorreram novos conflitos, os ganhos e sucessos do movimento e dos sujeitos envolvidos a partir da luta e morte dos primeiros. A narrativa histórica, nesse contexto, segue única e factual.

Estas interpretações podem pairar na sala de aula, a partir da leitura dos estudantes, e refletir, de forma negativa nas representações das lutas e conquistas da população negra, bem como no processo de identificação e afirmação dos estudantes. Eles podem enxergar um passado relacionado à população negra com pouca ou nenhuma glória, com memórias de dor, sofrimento e morte. Deste modo, não querer se identificar com este passado ancestral negro é uma consequência possível da abordagem da História negra no cenário escolar.

Outro conteúdo presente no Livro 2 é chamado *Darwinismo Social* e está presente na unidade temática *Teorias do Século XIX*. A narrativa explica que a teoria tinha raízes racistas em suas premissas e que foi utilizada para justificar a dominação ideológica de povos sobre outros, utilizando o discurso pseudocientífico e de conceitos da Biologia para refletir as relações sociais, como o Evolucionismo Social.

O conteúdo também traz o termo *racismo* e explica sua utilização junto às outras teorias, seu uso por vários cientistas da época e por estudos pseudocientíficos para justificar a inferioridade racial dos povos não brancos. A perspectiva teve ampla aceitação no século XIX, principalmente para justificar a tentativa de domínio dos europeus aos territórios e povos africanos, asiáticos e americanos, como podemos ver nos trechos referentes a este conteúdo no excerto abaixo:

Os adeptos do darwinismo social acreditavam que a dominação de um povo sobre outro tinha justificativa biológica: alguns seriam naturalmente evoluídos, enquanto outros seriam atrasados e inferiores, e por isso podiam ser dominados. Muitos pensadores e políticos seguiam os critérios raciais e classificavam as sociedades com base em características físicas como cor da pele, feições do crânio e dimensões do corpo. [...]

O darwinismo social era bastante racista. O racismo já existia na história e era utilizado como justificativa, por exemplo, para a escravidão de africanos negros pelos portugueses, pois seriam mais aptos para o trabalho e moralmente inferiores aos brancos. No entanto, no século XIX, o racismo foi sistematizado e justificado com vários estudos pseudocientíficos que, com o passar dos anos, revelaram-se incorretos. [...]

O darwinismo social foi utilizado como justificativa para a exploração e domínio de europeus sobre povos asiáticos e africanos, o racismo e o nacionalismo, [...]. (Sae Digital, Livro 2, 8º Ano, p. 189-190, 2023, grifo nosso).

Neste trecho, o conteúdo não explica como Darwinismo Social e o Racismo foram se inserindo nas sociedades, nem as formas e táticas utilizadas para se estruturarem, organizarem e hierarquizarem os povos, principalmente as populações não europeias, como a população negra. Apenas descreve como foi utilizado, sem mostrar as consequências dessas ações e/ou as

resistências dos povos africanos, indígenas e americanos a este processo, muito menos as suas consequências para as sociedades nos dias de hoje.

É de extrema importância para a educação das relações étnico-raciais e para a luta antirracista que o termo e o conceito do racismo sejam abordados de forma clara, dentro e fora da sala de aula, no ensino de História e em todas as disciplinas do currículo escolar.

No que corresponde à disciplina histórica em particular, o termo e o conceito de racismo não devem ser remetidos a uma teoria do passado, que surgiu apenas naquele contexto histórico, relacionada com o mundo europeu.

Deve ser evidenciado que suas ideias e práticas atravessaram e atravessam as sociedades no passado e no presente, no nosso dia a dia, e que, apesar dos estudos biológicos evidenciarem a inexistência de raças em relação aos seres humanos, do ponto de vista social e cultural, a adoção deste termo tem grande peso, principalmente para demarcar as diferenças.

Também é importante evidenciar, no debate com os estudantes, que o racismo se associa com outras práticas excludentes na sociedade, como o sexismo e os conflitos de classe, e também que afeta os diretamente os sujeitos, como as mulheres negras, de múltiplas formas, agindo não só em relação à aceitação social, mas nas relações pessoais e na autoestima de homens e mulheres, negros e negras.

Afetando-nos não só pela ideia de inferioridade de nosso povo, mas por todas as estratégias possíveis criadas pela branquitude para nos silenciar. É necessário mostrar aos estudantes essas práticas e estratégias, como elas acontecem no dia a dia, de forma direta e indireta, e mesmo dentro do espaço escolar e sala de aula.

É de suma importância, no ensino de História, trazer não só a contextualização sobre a questão racial, mas propor a visão crítica sobre o racismo, mobilizando ações de enfrentamento de suas práticas. Isto pode contribuir de forma significativa tanto para negros(as) quanto para não negros se posicionarem criticamente no debate racial, social, de gênero e mobilizarem posturas e ações positivas relação ao processo identitário e/ou de pertencimento racial. Concor damos com Gillys da Silva (2021) sobre a importância do debate sobre o racismo no ambiente escolar e na educação, pois é neste meio e espaço que crianças e jovens podem conhecer, discutir e entender os seus efeitos, repensar suas próprias práticas e posturas em meio a situações discriminatórias. O debate também possibilita que revejam suas as formas de ver o mundo, trilhando, no processo e no trabalho pedagógico, a sua conscientização por meio de ações e práticas antirracistas. Cavalleiro (2005, p. 11) comenta a importância de se discutir o racismo nos dias atuais:

O melhor entendimento do racismo no cotidiano possibilitará a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada.

Seguindo Cavalleiro, o entendimento das práticas e pautas raciais deve ser feito no passado e no presente, principalmente no ensino de História, sendo uma forma de todos os brasileiros, independentemente de suas diferenças, lutarem pelo desenvolvimento de ideias e práticas antirracistas, no enfrentamento da opressão social e racial, e como meio para a formação integral do indivíduo. Neste processo, proporcionar o entendimento de que as relações sociais, raciais e de gênero são constituídas a partir do diálogo com o outro, no respeito e na valorização das diferenças.

Já nos conteúdos do Livro 3, temos o primeiro e único conteúdo voltado para o continente africano, chamado de *Imperialismo na África*. A unicidade que representa o conteúdo já evidencia que os estudos sobre África e o continente antes da chegada dos europeus é escassa, não são mostradas as dinâmicas históricas, sociais e culturais das diversas sociedades africanas, suas tradições, particularidades, e o seu cotidiano.

As narrativas também não comentam sobre as guerras, as vitórias e os conflitos durante a chegada e o contato com os povos europeus. O capítulo inicia com o foco nas razões europeias e nas justificativas usadas para implementar a imposição ideológica, como podemos ver no trecho abaixo:

Para expandir os seus domínios econômicos, os europeus se voltaram para os continentes africano e asiático, nos quais já tinham presença desde, pelo menos, o século XV. Para garantir a ampliação dos seus domínios nesses continentes, foram tomadas várias medidas, que variavam desde acordos diplomáticos e comerciais até a ocupação militar de territórios. Esse conjunto de ações das nações industrializadas no decorrer dos séculos XIX e XX ficou conhecido como Imperialismo ou Neocolonialismo. Antes do aspecto comercial, os países imperialistas acreditavam que a sua interferência na África e na Ásia era uma obrigação moral, pois estariam levando a civilização a pessoas bárbaras ao impor sua cultura (Sae Digital, 8º Ano, p. 159-160, 2023).

A partir da leitura e análise do trecho, evidencia-se que as motivações para o domínio europeu sobre as terras e o povo africano são, em grande parte, de cunho econômico, social e cultural, deixando aberta a possibilidade da interpretação de passividade dos povos africanos, que “deixaram” ocupar e colonizar seus domínios e territórios, divididos pelos europeus.

Não são mencionadas as resistências africanas, desde a chegada do colonizador ao continente africano, os constantes e diversos conflitos para a proteção e manutenção de suas

terras de suas culturas e tradições. O que é mostrado, de fato, neste capítulo, é a descrição detalhada da ocupação e da partilha da África e de seus territórios pelos europeus, e um silêncio gritante neste processo. Este silêncio atinge a participação das mulheres negras neste fato histórico, no qual não mencionadas e sequer citadas.

As ausências presentes no conteúdo evidenciam o silenciamento e o apagamento históricos das lutas de homens e mulheres negras contra as ações dos brancos europeus, cujos últimos são vistos como os protagonistas e agentes dos processos histórico, enquanto, para africanos e africanas, resta-os a mudez presente na escrita histórica deste conteúdo. São descritos como meros “expectadores”, “passivos” diante da ação colonial, sujeitos que “aceitaram” a nova ordem imposta, materializados no discurso da “dominação rápida”, como podemos ver no trecho abaixo:

Com a partilha da África, a dominação do interior africano foi relativamente rápida e, ao fim do século XIX, após várias guerras de conquista, a maior parte do continente estava sob domínio de alguma nação europeia. (Sae Digital, 8º Ano, p. 160, 2023, grifo nosso).

Estas visões e interpretações sobre o continente africano precisam ser revistas e confrontadas no ensino de História, evidenciando que não existiu apenas a versão colonizadora deste contexto histórico, mas mobilizando outras reflexões sobre o continente para além das visões comerciais, mercantis e exploradoras.

Deve-se ampliar as visões históricas sobre a dinâmica das sociedades africanas, evidenciando seus saberes, conhecimentos e racionalidades, mostrando a complexidade de suas organizações, sua diversidade e riqueza cultural.

Além disso, evidenciar uma África para além do colonizador, rica e viva, protagonista das transformações sociais. Mostrar que o continente que teve, sim, um período de sua história em que ocorreu a ocupação europeia, mas não de forma “imediate”, “rápida”, de “dominação completa” como os discursos do conteúdo afirmam, mas de intensos conflitos, lutas e resistências contra a dominação colonial. Andreia Souza (2020, p. 61) comenta sobre a importância dessas novas visões sobre África no Ensino de História:

Se a África e os/as afrodescendentes foram refutados ou tiveram sua imagem deturpada, será preciso, no Ensino de História, tentar “reverter” essa estigmatização para que seja possível compreender porque o Brasil é africanizado, porque negros e negras, não tem sua atuação e resistência destacada no modo tradicional de aprender História.

Assim, seguimos a linha de raciocínio de Andreia Souza presente no trecho acima,

evidenciar que o ensino de História também deve mostrar outras imagens e representações sobre o continente e suas populações no presente, para além daquelas reproduzidas nos meios sociais e culturais ocidentais, as quais estão atreladas a um único passado, constantemente associado à questão da escravidão.

O debate acerca da África como o berço das civilizações, detentora dos conhecimentos ancestrais e primordiais, fonte de filosofias e riquezas, é necessário. Isto é de suma importância, pois as ideias racistas de inferioridade dos africanos e de seus povos e descendentes não evidenciam um território com o passado e o presente ainda composto por inúmeros reis e rainhas, de grande autoridade e de poder, que não desistiram de lutar, ao mesmo tempo em que passavam pelos processos da violência colonial.

Trazendo outras racionalidades sobre os estudos sobre a África e seus descendentes, como marcaram a nossa história, cultura e memórias, pode-se mobilizar, nos estudantes negros e negras, sentimentos de orgulho e de reconhecimento de suas origens ancestrais, influenciando positivamente no processo de pertencimento racial e no desenvolvimento das identidades negras.

Para os não brancos, ajuda-os a refletir sobre outras visões e desconstruir as estratégias de dominação e poder da branquitude e promover práticas de enfrentamento diante das falácias e ideologias racistas.

Os conteúdos presentes no Livro 4, intitulado – *Mão de Obra no Período Imperial, os Escravistas, Emancipacionistas e Abolicionistas, Leis Abolicionistas, Abolição e a Vida dos Afrodescendentes após a Abolição*– são os que mais fazem referência à população negra ao longo dos conteúdos dos quatro livros didáticos.

Depois disso, a população negra e seus descendentes não são mais referenciados ou mencionados, remetendo-nos a ideia de que a sua história estivesse conectada apenas ao contexto escravista e abolicionista e, após estes acontecimentos, “sumissem” dos livros e dos fatos históricos, a partir das mudanças e das transformações sociais ocorridas no Brasil e nos seus territórios.

Nos conteúdos, homens e mulheres negras são tratados como a “mão de obra escrava” em sua participação no contexto imperial, de acordo com o discurso histórico pesquisado. A importância e a função dos sujeitos, negros e negras, estão voltadas unicamente para o trabalho, sem outras atividades, rotinas e práticas sociais e culturais, como lazer, manifestações religiosas e culturais. O foco está em mostrá-los apenas como força produtiva, como vemos no trecho do livro, logo abaixo:

Nos cafezais, da mesma forma que no plantio de cana-de-açúcar e na produção de açúcar, predominou o uso da mão de obra escrava. Os trabalhadores escravizados atuavam em todas as fases do processo produtivo do café: plantio, colheita, secagem e transporte dos grãos para os portos (Sae Digital, Livro 4, 8º Ano, p. 134, 2023, grifo nosso).

Além desta representação, no que corresponde aos processos de luta pelo fim da escravidão, a escrita dos conteúdos não remete aos esforços da população negra e de seus descendentes, ou seja, eles não são protagonizados pelo discurso oficial.

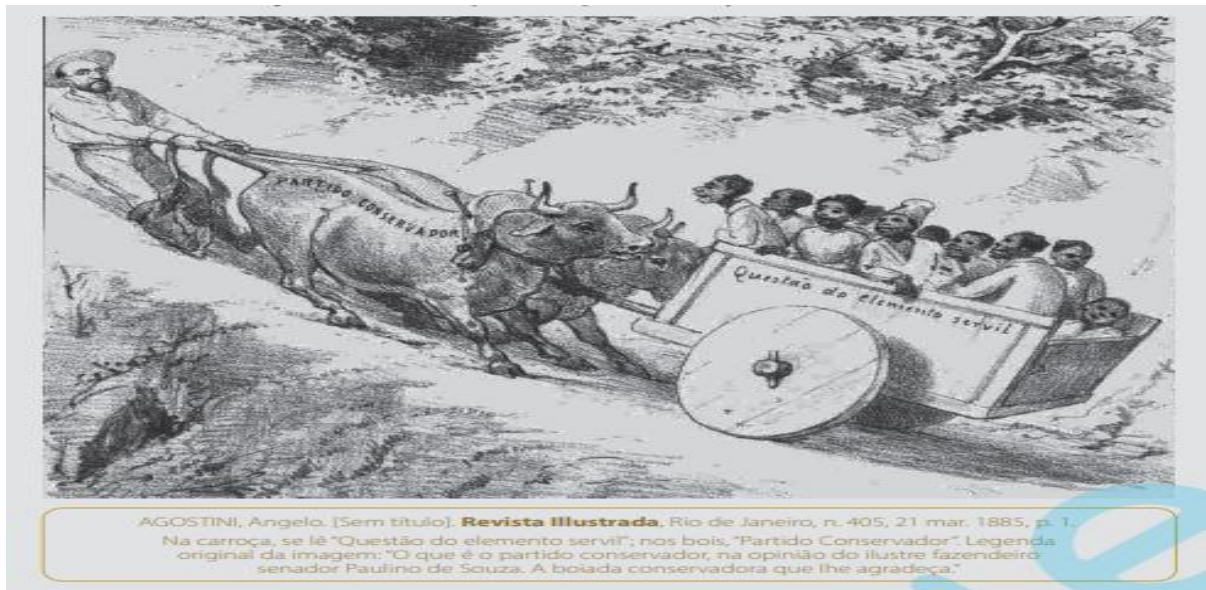
As motivações da abolição são direcionadas para o contexto externo, para as pressões inglesas para o fim da escravidão, não como medida humanitária, mas voltada aos interesses econômicos do país, que necessitava de mão de obra barata, assalariada e mercado consumidor para os seus produtos industrializados.

Deste modo, estes sujeitos, além do processo de apagamento histórico sofrido ao longo do tempo, não tiveram suas lutas e resistências reconhecidas na narrativa dos conteúdos, muito menos mencionadas nas primeiras páginas do livro. A interpretação vigente no conteúdo é a de extrema passividade dos cativos, como se “esperassem” pelas medidas, ações e decisões da sociedade e elite da época, bem como das autoridades brancas coloniais.

Apesar do conteúdo citar nomes e imagens de grande importância e representatividade contra o fim da escravidão, como a de Joaquim Nabuco e a de Luis Gama, as decisões e protagonismo diante das pressões pelo fim da escravidão, estão remetidas somente aos abolicionistas das sociedades dominantes, relegando as lutas e resistências da população e das mulheres negras a um grande ostracismo e esquecimento histórico.

Estas representações ficam latentes nas imagens do conteúdo do Livro 4, no qual, além das representações “tradicionais” sobre a população negra – sempre remetidos ao trabalho – evidencia-se a questão racial associada à dependência das autoridades brancas, como é visualizada na imagem abaixo:

Figura 2 – Representação da questão racial e o partido conservador. História – 8º Ano



Fonte: Sae Digital (2023, p. 147).

A Figura 2 evidencia, como afirmamos em parágrafos anteriores, os conflitos relacionados aos processos do contexto abolicionista e que a situação não estaria resolvida no protagonismo e nas lutas e resistências da população negra, mas condicionada, segundo os discursos e as representações dos conteúdos analisados, às autoridades e às elites brancas que estavam no poder como o partido conservador.

Estes aspectos também são reafirmados no conteúdo direcionado à *Abolição da Escravidão*, protagonizada, segundo a escrita histórica da unidade, a partir “[...] da ampliação da campanha abolicionista, [...] novos setores começaram a apoiar essa causa e a pressionar o governo imperial. [...]” (Sae Digital, p. 149, 2023), como militares, bispos, entre outros.

Havia, segundo o discurso do conteúdo, “[...] uma pressão popular por meio de manifestações, clubes, romances, etc., que acelerava o processo de abolição da escravidão no Brasil” (Sae, p. 149, 2023), no entanto, em nenhum momento são mencionados a participação e o protagonismo da população negra e de suas mulheres, que vivenciavam diariamente o processo escravista e resistiram, de todas as formas possíveis, à violência colonial.

Suas ações, mobilizações e práticas ficaram no anonimato histórico, reproduzindo-se a ideia da princesa Isabel – branca e representante da autoridade colonial – como “salvadora”, “redentora” do jugo dos escravizados. Amílcar Ferreira (2012) comenta a necessidade, no ensino de História, de protagonizar ações, lutas e resistências da população negra e das mulheres negras, principalmente nestes conteúdos que, há muito tempo, têm sido reivindicadas pelos movimentos negros, associações e coletivos de mulheres negras, na tentativa de mobilizar

outras histórias e memórias, para além da lógica colonial e racista, nas quais os feitos da abolição são protagonizados pelas elites brancas e não por aqueles que historicamente lutaram e doaram suas vidas pelo fim da opressão colonial.

No final do capítulo do Livro 4 relacionado ao contexto da Abolição, há o tópico *Interpretações da Abolição*, onde os textos comentam sobre duas versões dos entendimentos sobre o contexto abolicionista, como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 3 – Interpretações sobre a Abolição. História - 8º Ano

Interpretações da Abolição

Por muito tempo, a princesa Isabel foi considerada a grande libertadora dos escravizados no Brasil, sendo apelidada de "A Redentora" e homenageada por libertos e seus descendentes. Segundo o historiador Robert Daibert Junior, há relatos de libertos que passaram a considerar Isabel uma rainha, "coroada" pelos negros por ter encerrado um período de injustiças. Essa "coroação" era uma tradição cultural da África Central, onde, em uma guerra, o rei que vencesse a batalha era coroado por todos os combatentes, fossem inimigos ou aliados. No caso brasileiro, Isabel teria vencido a "batalha" da escravidão, como se lê no trecho a seguir.

Os negros expressavam nas congadas a expectativa de uma liberdade futura, quando sua felicidade seria reestabelecida [...]. Nas festas em comemoração da Abolição, [os negros] demonstravam grande satisfação, pois imaginavam estar retomando [...] a harmonia e o equilíbrio natural, que lhes havia sido retirado. No canto dos negros, este aspecto fica evidente. Com grande alegria, entoavam: "Ei pisei na pedra, pedra balanceou/ Mundo tava torto, rainha endireitou." [...] Na formação da imagem de Isabel são associados aspectos da religiosidade e da cultura com a concepção cristã de salvação.



SILVA, Arlene da. **Congada** (1980). Fotografia: 17,3 x 23,3 cm. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

A coroação simbólica de reis e rainhas era uma tradição antiga em festas afro-brasileiras, como é o caso da Congada, retratada na foto por Arlene da Silva em 1980.

DWIBERT JUNIOR, Robert. O reinado de Isabel. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.) **História do Brasil para ocupados**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2013, p. 251.

Hoje, a atuação da princesa Isabel na Abolição é repensada e ressignificada. Membros do movimento negro não a consideram a grande libertadora, preferindo destacar a atuação de africanos e afrodescendentes na luta contra a escravidão e o preconceito, como podemos ler no texto a seguir.

O fundador do grupo Olodum, João Jorge Rodrigues, foi o entrevistado dessa terça-feira (13) no programa Espaço Público, da TV Brasil. Em uma de suas respostas, ele rejeitou a ideia de que a princesa Isabel seja heroína da história do Brasil. [...] "Não queremos que essa atitude [a assinatura da Lei Áurea] seja vista com aura de santidade. Os verdadeiros heróis negros são Zumbi dos Palmares, Lucas Dantas, Manoel Faustino e todos os personagens negros importantes da época do império", declarou.

[...] Rodrigues reforçou a ideia defendida por movimentos sociais de que a data [13 de maio] não deve ser comemorada: "Não é possível manter alguém acorrentado por 20 anos e, de repente, soltá-lo e mandá-lo correr". Para ele, faltaram dispositivos na Lei Áurea que garantissem mais oportunidades para os negros recém-libertos.



BRANDÃO, Marcelo. Para o fundador do Olodum, princesa Isabel não é heroína da abolição. **Agência Brasil**. 14 maio 2014. Disponível em: <http://url.sae.digital/0zqjct5>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FACHECO, Inázy. **Isabel, a princesa imperial do Brasil** - 1987.

Fonte: Sae Digital (2003, p. 150).

Entre as versões comentadas na Figura 3, a primeira evidencia a fala do historiador Robert Daibert Júnior (2012, p. 251) sobre a princesa Isabel ser considerada uma "rainha entre os libertos", trazendo uma nova interpretação dos fatos, evidenciando que esta prática ocorreu devido às tradições culturais e ancestrais africanas que coroavam os reis que vencessem as

batalhas, fossem inimigos ou não, promovendo o novo olhar para interpretação de exaltação da princesa, a partir das visões, crenças e tradições dos afrodescendentes.

No entanto esta versão ainda corrobora o protagonismo de uma representante das elites brancas coloniais, como sujeita à frente do processo histórico, mesmo a partir de outra visão dos fatos direcionada para os aspectos culturais africanos.

Já a segunda versão, referente às explicações e às interpretações do movimento negro, trazem que a centralidade das ações abolicionistas deve ser dada aos africanos e seus descendentes, destacando seus protagonistas, como Zumbi dos Palmares, Lucas Dantas, Manuel Faustino e outros, evidenciando que o 13 de maio não deve ser comemorado, e sim refletidos, denunciando as exclusões e discriminações produzidas à comunidade negra após a Lei Áurea.

Este confronto de visões é de suma importância não só para o debate histórico, mas para o contraste e a desconstrução das ideias ainda remanescentes sobre o contexto abolicionista, os quais devem ser debatidos, esclarecidos e interpretados no contexto escolar e no ensino de História, para que os estudantes tenham acesso a outras versões históricas e se distanciem da história única e factual.

A manutenção dessa história tradicional no ensino de História protagoniza a manutenção dos discursos de poder das elites e da escrita histórica a partir da colonialidade, como evidencia Chimamanda Adichie (2009)²⁸:

a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade [...] a forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.

No tópico sobre a *Vida dos Recém Libertos*, ou seja, o contexto pós-abolição, o texto histórico referente a este conteúdo evidencia que, na vida dos libertos e libertas, não houve profundas transformações, muitos continuaram a trabalhar e a viver nas fazendas dos senhores, com suas famílias, “[...] eles continuaram trabalhando juntos, mas recebendo poucos salários”. Outros, que não possuíam famílias, foram em busca “[...] de emprego nas cidades do Sudeste ou retornaram às regiões onde tinham sido vendidos, para reatar os laços familiares que lá possuíam” (Sae Digital, p. 152, 2023).

O conteúdo evidencia que a Lei Áurea não previa medidas de inserção dos libertos e libertas na sociedade nem medidas de auxílio e/ou proteção. Neste contexto, as narrativas do

²⁸ Fala retirada da Palestra “Os Perigos de uma História Única” pronunciada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Palestra organizada por Technology, Entertainment and Design (TED), 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 23 jun. 2024.

conteúdo dão ênfase às organizações negras como mobilizadoras de ajuda e de ações de cidadania, como as irmandades e os clubes negros. No entanto, em nenhum momento é falado como essa população sobreviveu a este contexto de marginalidade social e racial, as estratégias e saídas utilizadas para sobrevivências e (re)existências.

Não se comenta sobre as relações de gênero, sobre a vida e a luta das mulheres negras, como se sustentaram e/ou sobreviveram em relação a tanto descaso social provocado pelas elites brancas coloniais. No entanto suas imagens e representações são usadas nesta parte do Livro 4 sem nenhuma referência a elas, como podemos identificar nas imagens abaixo:

Figura 4 – Representação de Vendedora de Frutas no Rio de Janeiro

Em oitenta anos de uma “Abolição” da qual pouco participamos, que não partiu do nosso amadurecimento político-ideológico como raça, nem como brasileiros, não podem estar resolvidas as nossas frustrações. A senzala ainda está presente. Oitenta anos em termos de História Total, são dias.

Como então nos desfazemos dos nossos complexos? Acreditando que embranquecemos quando clareamos a pele? Quando alisamos o cabelo? Quando casamos com branco, surgindo a possibilidade da próxima geração ser mais clara? [...] Quando ascendemos de classe social? Quando nosso grupo com o qual nos relacionamos, é totalmente branco? Quando acreditamos que apesar de tudo “contribuímos para a formação da etnia brasileira através da culinária e da música”, como quer a maioria dos nossos livros de História e Geografia? Contribuímos ou fomos forçados a fazer esta cultura? Nossa “contribuição” foi de escravos. A maior parte de nossa raça está realmente sem acesso às riquezas, ao bem-estar. Mas será que ela só precisa disso para sentir-se em igualdade?

[...] A história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita.

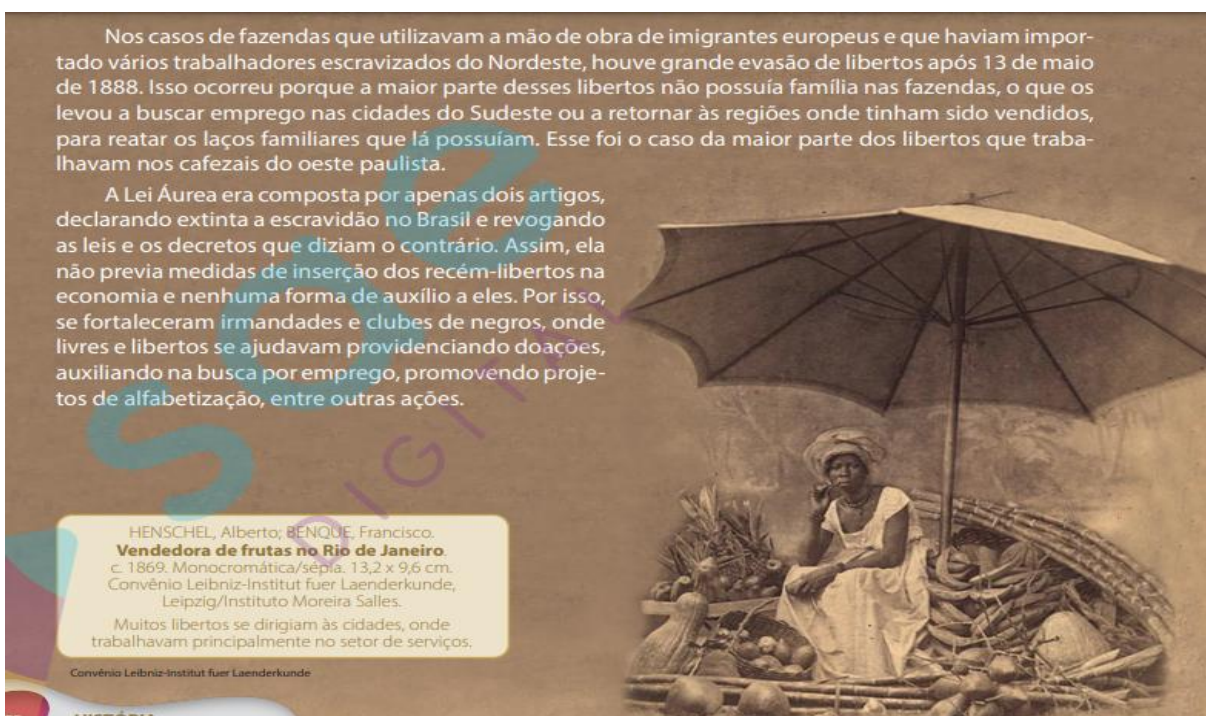


HENSCHEL, Alberto. **Mulher negra escravizada de turbante**. c. 1870. Fotografia/papel. 9,2 x 5,7 cm. Coleção Gilberto Ferrez. Instituto Moreira Salles.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTI, Alex. **Eu Sou Atlântica**. Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2006, p. 97.

Fonte: Sae Digital (2003, p. 152).

Figura 5 – Representação de Mulher Negra Livre



Fonte: Sae Digital (2003, p. 154).

Nas figuras 4 e 5, as mulheres negras são representadas no final do capítulo relacionado à *Vida dos Libertos após a Abolição*, mas, como mencionado no parágrafo anterior, em nenhum momento temos algum comentário sobre elas, suas origens, suas formas de vida e a sua dinâmica na sociedade brasileira.

Estão representadas no capítulo como imagens ilustrativas, sem nome, identificadas pelas suas atividades laborais e vestimentas, com olhares distantes, sem perspectiva, com atitudes estáticas, como se esses fossem o retrato e as atitudes da população e das mulheres negras diante do descaso social ao qual foram relegados e relegadas antes e no pós-abolição.

No entanto muitas mulheres negras ocuparam diferentes espaços, postos de trabalho, atividades e diversas formas de sociabilidades, antes e depois do processo de abolição, enfrentando as diversas formas de exclusão e discriminação, vivendo e sobrevivendo com suas famílias e redes de apoio, como confirma Nascimento (2005, p. 32), citada por Thais Marinho e Rosinalda Simoni (2019, p. 10) ao mencionar que:

Poderosas redes de sociabilidade foram sendo construídas por mulheres negras no contexto colonial (no império e na República), uma vez que o trabalho na rua como doceiras, quitandeiras, lavadeiras, cozinheiras, prostitutas, como escravas de ganho, ou forras e libertas, possibilitaram a elas apreenderem um código vinculado às ruas, criando várias “estratégias de sobrevivência por intermédio da recriação do protagonismo feminino na condução das trocas culturais”

Deste modo, ao finalizarmos as análises dos conteúdos referentes à população negra e às mulheres negras do 8º ano do Ensino Fundamental– Anos Finais–, verificamos que, apesar de haver algumas mudanças e avanços significativos em alguns temas, em outros, principalmente em relação ao protagonismo e à visibilidade da população negra e das mulheres negras, temos lacunas e apagamentos históricos substanciais, que se não evidenciados, debatidos e enfrentados.

Isto contribui para a permanência das interpretações deturpadas e tradicionais sobre estes sujeitos históricos, não permitindo um olhar global e crítico sobre as questões étnico-raciais, de gênero e de classe no cenário nacional.

Analisaremos, a seguir, os conteúdos relacionados ao nono ano do Ensino Fundamental– Anos finais–, a fim de verificar se estas premissas se mantêm ou se mobilizam os(as) estudantes para o debate racial/de gênero e novos olhares para História, memória e pertencimentos negros, na tentativa de contribuir no processo de desenvolvimento das identidades, principalmente as identidades negras.

3.4.2 Conteúdos históricos do nono ano – anos finais

Os primeiros conteúdos relacionados ao Livro 1, do nono ano, fazem parte dos chamados *Movimentos Sociais Brasileiros do Início da República*, em que temos grande participação e protagonismo da população negra.

Entre os movimentos, ganham destaque a *Revolta da Vacina* e a *Revolta da Chibata*. No primeiro movimento, a escrita do conteúdo, está “[...] *diretamente ligada aos desalojamentos que ocorreram no Rio de Janeiro no bota-abaixo de 1903*” (Sae Digital, p. 155, 2023, grifo nosso), em que a maioria da população negra foi expulsa dos centros urbanos por “medidas sanitárias”, em um contexto no qual o sanitarismo estava em voga, junto com as teorias raciológicas e do ideal do branqueamento, reproduzindo representações negativas e estereotipadas deste sujeitos.

De acordo com o discurso do conteúdo analisado, a responsabilidade pela sujeira, pelas doenças e por todos os males que afetaram o Rio de Janeiro e centros urbanos do país, era dada às populações negras, como fica evidente nas falas de Geilza Santos e Ellen Canuto (2017, p. 5 e 6), a seguir:

[...] A questão da boa aparência esta relacionada a limpeza, higiene, onde para os padrões direcionados aos negros lhe é negada essa apresentação, desta forma “[...] a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra em nossa sociedade.” (GOMES, 2006, p. 140). Essa ideologia expressa à conotação das relações raciais, a posição de poder exercido sobre os negros ao inseri-los em uma posição de impureza para ressaltar um comportamento de submissão a essa população.

Seguindo o raciocínio das autoras, formulou-se, também, a ideia de um sanitarismo étnico, no qual o povo negro e seus descendentes foram considerados símbolo do atraso e da escravidão, não condizentes com o progresso e o desenvolvimento, com a imagem de modernidade e boa aparência branca que se exigiam dos novos tempos republicanos.

Estas premissas, segundo os textos históricos do conteúdo, seguiam-se para uma “melhoria da condição sanitária” e para os processos de vacinação que foram dirigidos a estes sujeito e sujeitas.

Suas moradias, mesmos afastadas dos centros urbanos, foram fundadas nos morros da cidade e arredores, chamados de favelas. Segundo o conteúdo analisado, eram “[...] focos de doenças” e onde as “[...] brigadas sanitárias passaram a ter permissão de vacinar as pessoas à força, podendo inclusive entrar nas casas delas sem a autorização dos moradores” (Sae Digital, p. 155, 2023).

O conteúdo evidencia e foca na revolta da população e na violências de suas ações sem mencionar a questão racial, ou mesmo a participação das mulheres, como vemos neste trecho: a população, “[...] apedrejou casas, invadiu quarteis, saqueou mercadorias, depredou lojas, virou e incendiou bondes, arrancou trilhos, quebrou postes, atacou tropas da polícia [...]”, e nas consequências – “[...] *O resultado foi dezenas de mortos, centenas de presos e feridos e a suspensão temporária da Lei da Vacinação Obrigatória*” (Sae Digital, p. 155, 2023, grifo nosso).

O texto deste conteúdo não questiona a ação violenta das brigadas para a população negra, se houve ou não conscientização para a implementação da vacina na população, ou mesmo se, após o conflito, tiveram acesso a elas. As atitudes do governo perante a população negra, como vimos acima, são de mortalidade e prisão, pois a violência colonial e autoritária se mantêm no contexto republicano, mesmo com a dita “cidadania de todos”.

No conteúdo da *Revolta da Chibata* não é diferente, o texto inicia evidenciando “[...] a continuidade de relações de trabalho qe remetiam à escravidão, mesmo após a Abolição da Escravatura. [...]”, e junto com eles os castigos físicos, onde os “[...] marinheiros, além de serem punidos com chibatadas, eram submetidos a jornadas excessivas, alimentação insuficiente e baixos salários. Em [...] muitos aspectos da escravidão ainda permaneciam. (Sae Digital, p.158,

2023).

O texto deste conteúdo ressalta o protagonismo do movimento negro a partir do homem negro João Candido, trazendo sua imagem lendo o *Manifesto dos Marinheiros*, evidenciando que reivindica o fim dos castigos físicos, melhores condições de trabalho e salário e anistia para aqueles que participaram com ele do levante.

Mas, ao mesmo tempo, também exalta a violência de suas ações, como no trecho: “[...] *Eles tomaram o navio, fizeram os oficiais de reféns e ameaçaram a capital caso não fossem atendidos*” (Sae Digital, p.158, 2023, grifo nosso), reforçando a ideia de que suas primeiras ações – leitura, produção de manifesto e reivindicações orais sobre o caso – por mais pacíficas e justas que fossem, não eram “ações esperadas” para a população negra.

A questão da violência é a “marca” dos seus discursos, mobilizações e conflitos raciais. E “devido a elas”, as autoridades e as elites brancas apenas “revidam” violência tomada, retirando sua responsabilidade e redirecionando às ações da população negra.

Em nenhum momento é comentado se as autoridades que realizavam os castigos físicos foram punidas, se houve anistia aos envolvidos e/ou mesmo, o destino de João Candido, dando a entender que suas reivindicações e práticas “soaram distante” e que não houve grandes conquistas com o movimento, como é salientado no final do texto do conteúdo: “O presidente Hermes da Fonseca aceitou algumas das reivindicações, [...]. No entanto, vários envolvidos na revolta foram expulsos da Marinha, presos e morreram na prisão” (Sae Digital, p.158, 2023).

Como já comentado, essas interpretações históricas, se não desconstruídas e confrontadas as aulas e no ensino de História, podem mobilizar, nos estudantes, ideias deturpadas, racistas e discriminatórias, como a associação da população negra à questão da escravidão e violência, contribuindo para que os movimentos negros sejam vistos e interpretados de forma negativa, como agentes responsáveis pela desordem e confusão social, entre outras.

Deste modo, é extremamente necessário que o contexto histórico seja não só apresentado, mas debatido e discutido constantemente em sala de aula, nas aulas de História, evidenciando que, apesar da intensa repressão de seus atos, é na força coletiva que a população negra consegue as transformações sociais, raciais e políticas.

É necessário mostrar que a organização e a luta coletiva da população negra trouxeram inúmeras vitórias, direitos e conquistas, mesmo em meio a contextos históricos de adversidade racial, de classe e de gênero, que corresponderam e ainda corresponde à nossa sociedade.

Ao evidenciar movimentos, organizações, sociedades benéficas, o ensino de História pode trazer o negro e a mulher negra como centro dos processos históricos, para que possam

mostrar e reescrever a sua história, memória e cultura, reivindicar seus direitos sociais, civis e políticos, nos contextos históricos do passado e no presente. Elaine Lopes (2022, p. 21) e Reis (1995, p.105) comentam a questão:

Se considerarmos a luta por liberdade das primeiras pessoas negras que foram trazidas para o Brasil Colônia e escravizadas, como um movimento de resistência, então podemos considerar que o movimento negro existe desde o primeiro momento de opressão racial no Brasil, ou seja, as primeiras fugas e os primeiros quilombos organizados, as redes de solidariedade formadas pela população negra, as irmandades e associações de caráter político, foram as primeiras formas de resistência da população escravizada no Brasil.

Como evidenciam as autoras, as lutas por liberdade e representação da população negra no contexto brasileiro ocorrem desde a sua chegada no Brasil e devem ser estudadas, protagonizadas na tentativa de reverter as histórias tradicionais que focam na submissão e no trabalho desses sujeitos e sujeitas, ainda permanentes nos discursos e conteúdos históricos do Ensino História. Deve-se mudar as narrativas, evidenciando a luta e a trajetória de resistência da população e das mulheres negras a todas as formas de opressão.

E. neste contexto de lutas e reivindicações por direitos, temos o último assunto relacionado à questão da população negra, chamado *Direitos Civis*. Neste conteúdo temos apontamentos significativos no que tange ao contexto do pós-abolição e às estratégias utilizadas pela população negra e mulheres negras para inserção na sociedade brasileira e em outras localidades.

No início do capítulo, o texto de referência evidencia que, mesmo com a Abolição da Escravatura (1888), não houve mudanças significativas de inserção no contexto social da realidade brasileira, pois muitos e muitas, “[...] apesar de libertos, [...] enfrentavam dificuldades para usufruir da cidadania, por conta da difusão social das ideias racistas.” (Sae Digital, 2023, p.162, grifo nosso).

Neste trecho, o conteúdo traz o termo “ideias racistas”, evidenciando que a sua efetivação prática traz dificuldades para a inserção da população negra na sociedade, pois promove discriminações e exclusões. O conteúdo do livro 1 também explica o que foi o racismo científico e como afetou diretamente a vida da população negra e seus descendentes, como podemos verificar no trecho abaixo:

Por conta do racismo presente na sociedade brasileira, mesmo após a Abolição da Escravatura, manifestações religiosas e culturais de matriz africana, como a capoeira, eram proibidas, pois havia o entendimento de que seriam inferiores ou degeneradas. A inserção no mercado de trabalho também foi prejudicada, pois os empregadores favoreciam os imigrantes europeus em detrimento dos afrodescendentes. Mesmo com a Abolição da Escravatura, a segregação social não foi extinta e a população afrodescendente teve de enfrentar diversos obstáculos para garantir a sua integração (Sae Digital, Livro 1, 9º Ano, 2023, p. 162).

O assunto do capítulo em questão também alude para o termo **discriminação racial**, definindo-o como: “[...] *qualquer preferência, exclusão, distinção ou restrição baseada na cor ou raça de uma pessoa.*” (Sae Digital, Livro 1, 9º Ano, 2023, p. 162, grifo nosso). No entanto não o diferencia do termo *racismo* (que seria a ideia, a concepção geradora, enquanto a discriminação racial seria o seu viés prático), podendo confundir os estudantes e tornar os conceitos de difícil entendimento e/ou compreensão.

Também não os relaciona com o tempo presente, como se dão as suas práticas nos dias atuais, como afetam os sujeitos e sujeitas até os dias de hoje, em todos os ambientes e espaços sociais, inclusive na escola, tornando-se estruturais e estruturantes em nosso meio. Sílvia de Almeida (2019, p. 38) explica o significado do termo racismo estrutural:

O racismo (estrutural) é produzido decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

Ou seja, seguindo a perspectiva de Sílvia de Almeida, o racismo é estrutural porque ele se organiza nas estruturas sociais, ou seja, na forma como as sociedades estão organizadas e agem em todas as esferas relacionadas às questões de poder, como política, economia, cultura; e se torna estruturante, pois é um dos elementos que ajudam a hierarquizar as classes sociais, podendo se aliar a outros critérios de divisão social, como a classe, o gênero, a geração, entre outros. Promove e produz, de forma múltipla e interseccional, diversos prejuízos aos sujeitos, como exclusões e práticas discriminatórias.

É imprescindível que o debate sobre o racismo e suas práticas no ensino de História sejam desenvolvidos na relação passado-presente, para que os alunos e alunas entendam e consigam fazer análise crítica da sociedade, perceber que o racismo não ficou no passado e age constantemente em nossas vidas, interferindo diretamente no seu processo de constituição dos sujeitos e na forma de perceber o outro, influenciando ideias, posturas e práticas racistas,

mobilizadas de forma direta e indireta, muitas vezes, silenciosa e “cordial”.

Os conteúdos que finalizam o Livro 1 estão relacionados à população negra e trazem as estratégias por eles utilizadas para o enfrentamento do racismo e acesso à educação e aos direitos, negados pelas elites brancas coloniais que se mantinham no poder mesmo na mudança de regime, no caso, o republicano.

Neste aspecto, citam a chamada Imprensa Negra, que publicava “[...] folhetins, jornais, livros, etc. Produzidos por homens, libertos, livres e letrados, que tinham como público-alvo os africanos e seus descendentes. [...]” (Sae Digital, 2023, p. 163, grifo nosso). Como o trecho evidenciado afirma, esta imprensa era liderada por homens negros, livres e letrados, ou seja, apesar da importância do protagonismo das ações e mobilizações pela população negra, as mulheres não são mencionadas e/ou ficaram excluídas destes movimentos.

Aliado a isto, as publicações exigiam uma boa arrecadação financeira, assegurada mediante “[...] arrecadação de dinheiro dos associados e com doações” por membros dos grupos elitizados entre os afrodescendentes, no caso homens que “[...] sabiam ler, escrever e conseguir arcar com custos de produção e distribuição [...]” (Sae Digital, 2023, p. 163), evidenciando novamente a exclusão das mulheres negras dos centros letrados negros e do acesso a eles, pela sua condição como mulheres.

Neste contexto, é pertinente, no que tange ao ensino de História, imergir nas questões étnico-raciais, de gênero e de classe e, no contexto dos movimentos negros, o esclarecimento de que, no interior deles, também havia divisões e organizações sociais, baseadas, também, nas diferenças, agora não mais pela cor, mas abarcando gênero e classe, pois homens negros, de boa condição social, estavam à frente dos movimentos, enquanto as mulheres negras executavam funções secundárias e “secretariais”. Suas demandas eram invisibilizadas pelo machismo dos homens negros que as impedia de ocupar cargos de poder e confiança.

Estas diferenças também ocorriam em relação ao movimento feminista, em que elas participavam, no qual as mulheres brancas, de boa condição social, assumiam os postos dirigentes e também invisibilizavam suas demandas, fundamentas no racismo e nas discriminações de classe.

Deixavam as mulheres negras fora das pautas políticas e decisivas do movimento, construindo um “não-lugar” nesses espaços e fomentando a necessidade de efetivar coletivos específicos que atendessem seus interesses e particularidades de gênero, raça e classe. Carla Pinsky e Maria Joana Pedro (2013, p. 400) comentam sobre a questão:

As mulheres negras estabeleceram seu espaço próprio de luta tanto no movimento feminista quanto no movimento negro, mas ao longo iriam contestar as ações e discursos desses dois organismos ao atentar para a especificidade da experiência histórica das afrodescendentes, no caso do primeiro, e exigir uma agenda que incluísse a dimensão de gênero no trato da questão racial, no caso do segundo, denunciando ainda as atitudes sexistas no interior do grupo.

A invisibilidade e o silenciamento sobre as mulheres negras avançam no conteúdo em questão quando se citam as sociedades beneficentes, organizações importantes “[...] para a integração e ajuda mútua entre a população negra. [...]” (Sae Digital, 2023, p. 164).

De acordo com o texto referência do conteúdo, evidencia-se que essas sociedades *ofereciam* “[...] meios de inserção social para a população negra. Muitas delas ofereciam cursos de alfabetização para adultos e crianças, além de apoio jurídico.” (Sae Digital, 2023, p. 164), mas, em nenhum momento, é comentado o protagonismo das mulheres negras nesses movimentos, como professoras, coordenadoras dos cursos, mobilizadoras de ações como bailes, bingos, festejos de Natal, aniversário, carnaval, entre outras ações, como comenta Schumacher e Brasil (2007, p. 278):

O curso de alfabetização era conhecido como ‘Educação Moral e Cívica’ e nele a mobilização voluntária das professoras foi determinante para transformá-lo em verdadeira escola. As mestras deslocavam-se entre os diversos bairros da capital e do interior do estado de São Paulo. Dentre elas, destacaram-se Celina Campos – professora de Música – Antonieta e Gersen Barbosa, responsáveis pela iniciativa que tornou possível a implementação da biblioteca. Ao mesmo tempo, o grupo atraía pessoas já envolvidas em outras lutas sociais, como Laudelina Campos de Melo, que em 1936, durante o período áureo da Frente Negra, criou a Associação das Empregadas Domésticas em Santos.

O silenciamento sobre elas só é quebrado quando representadas nas imagens sobre as irmandades religiosas e nas sociedades beneficentes, nas quais ganham destaque nas gravuras do Livro 1. No entanto não há abordagem a elas no contexto didático do livro, como podemos verificar nas imagens abaixo:

Figura 6 – Representação da Irmandade Religiosa - 9º Ano



Essas sociedades eram meio de inserção social para a população negra. Muitas delas ofereciam cursos de alfabetização para adultos e crianças, além de apoio jurídico. Essas associações também poderiam promover festas de natal, festas de aniversário, carnaval e eventos esportivos.

Nesta obra, datada de 1839, Jean-Baptiste Debret retratou os preparativos e a arrecadação de dinheiro para reparos na igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

Fonte: Sae Digital (2023, p. 164).

Na Figura 6 vemos diversas representações de mulheres negras, uma delas vestida como rainha, no centro da obra, e as outras, ao lado direito, também com aparências abastadas, com joias e boas roupas, fazendo as doações para a Irmandade, evidenciando sua condição social e recursos para fazer as doações.

A imagem podia ser explorada pelo conteúdo, trazendo para o debate a condição de vida e sociabilidade das mulheres negras no contexto colonial, evidenciando que a imagem foge das representações tradicionais sobre elas – muitas vezes relacionadas ao trabalho, em condição de escravidão e pobreza – mostrando mulheres de boas condições financeiras, independentes, diante das diversas formas de opressão racial, de gênero e classe, promovendo e organizando ritos, festejos religiosos e expressando suas tradições e costumes. No entanto, como salientamos, nada é mencionado sobre elas.

Figura 7 – Representação da Associação Beneficente Cultural Floresta Aurora



Fonte: Sae Digital (2023, p. 165).

Na Figura 7 temos as jovens negras representando os festejos de carnaval da Sociedade Beneficente Cultural de Vila Aurora nos anos de 1930 e 1940. O conteúdo ao lado da imagem evidencia que a sociedade arrecadava fundos para ajudar aqueles que não tinham condições para o pagamento de eventos, como os funerais de entes queridos.

Destaca-se a participação ilustre de João Cândido, líder do movimento que questionava os castigos físicos na Marinha com chibata, homem negro de grande protagonismo político, mas o texto é totalmente mudo para as mulheres negras representadas na imagem ao lado, mulheres sorridentes, bem-vestidas, organizadoras e protagonistas dos eventos das associações, como os bailes e desfiles de carnaval.

O conteúdo poderia relacionar esta temática às associações de carnaval dos dias atuais, muitas delas remanescentes destas sociedades beneficentes e com mulheres à frente das atuais associações e agremiações por todo o território brasileiro. E, novamente, o capítulo termina com um gritante silêncio em relação a elas. Por quê?

No Livro 2, os conteúdos saem do contexto brasileiro e migram para o continente africano, com a temática da *Descolonização*. O texto do conteúdo evidencia que os processos de descolonização “[...] não se deram de forma uniforme: alguns países africanos [...] conquistaram sua independência em um processo pacífico, por meio de acordos diplomáticos. Outros, só com a luta armada [...]” (Sae Digital, 2023, p. 192), dando exemplos como o caso da Argélia, da Angola, de Guiné-Bissau e do Moçambique, demonstrando que a luta pela liberdade colonial no continente se organizou de diferentes formas, a partir de cada realidade e especificidade de

região e povos.

De acordo com os textos de referência, várias frentes de resistência foram mobilizadas, mesmo as institucionais, no contexto histórico e político da reunião dos líderes africanos e asiáticos na chamada Conferência de Bandung (1955), quando adotam a chamada *Carta de São Francisco*, que consolida não só a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), mas a proclamação “[...] do direito dos povos de se autogovernarem.” (Sae Digital, 2023, p. 192) contra as frentes coloniais.

Entre as ideias e resistências para o processo de descolonização do continente africano, o conteúdo cita dois movimentos importantes para o contexto de mobilização e de ações práticas africanas, o chamado Pan-africanismo e a Negritude, que tinham, como objetivo, “[...] resgatar o orgulho africano e unificar a África e a população afrodescendente espalhada pelo mundo. (Sae Digital, 2023, p. 192).

O conteúdo explica cada movimento de forma específica, evidenciando sua importância para o desenvolvimento do orgulho africano nos diferentes lugares do mundo, críticas ao racismo e os processos de discriminação racial, bem como a valorização da produção científica e literária africana, de valorização das crenças tradições e costumes africanos, destacando, como foco da unidade, Aimé Césaire, grande poeta ativista do século XX, como a representação de sua imagem ao lado do texto de referência.

No entanto, no conteúdo, não é mencionada a participação das mulheres negras no movimento, suas protagonistas e ações mobilizadoras. Este processo de invisibilidade também esteve presente ao longo da história do movimento Pan-Africanismo, como afirma Blenda Santos (2021)²⁹:

[...] na primeira conferência pan-africana, realizada em Londres, em 1900, é possível observar a marginalização das mulheres. Apenas uma mulher, Anna Julia Cooper, foi autorizada a participar do comitê executivo da conferência. Desde então, questões que impulsionavam o debate sobre gênero foram desarticuladas e minimizadas sob a justificativa de que tais questões não se relacionavam ao pan-africanismo ou não eram tão urgentes para a emancipação e autoafirmação dos povos negros. “A questão da mulher”, como foi denominada por estudiosos e políticos da época, só foi inserida de forma contundente no movimento durante o congresso pan-africano de 1945, por Amy Ashwood Garvey e Alma La Badie. Foram as ativistas que garantiram a inclusão de cláusulas relevantes para as mulheres nas ações políticas do movimento. [...] A realização de muitos eventos pan-africanistas também só foi possível porque as mulheres se organizaram e arrecadaram fundos. Apesar de sua ativa participação, a história das mulheres pan-africanistas e a sua contribuição para o movimento se tornou [...] invisibilizada [...].

²⁹ SANTOS, B. Quem são as mulheres pan-africanistas e como podem reescrever as relações internacionais? **Nexo Jornal**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2021. Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2021/06/28/quem-sao-as-mulheres-pan-africanistas-e-como-podem-reescrever-as-relacoes-internacionais>. Acesso: 30 jun. 2024.

Neste sentido, diante no contexto do conteúdo do livro, em que as mulheres e, principalmente, as mulheres negras, não são visualizadas nas aulas de História, as questões de gênero poderiam ser exploradas no debate histórico a partir de questionamentos no conteúdo, neste caso, utilizando o movimento do Pan-africanismo, ao trazer questões como:

Por que as pautas sobre as mulheres não eram consideradas de grande urgência no movimento? Como eram tratadas nesta organização? Quais as suas formas de resistência e lutas dentro do movimento? E fazer paralelos com as questões e movimentos brasileiros, regionais e/ou estaduais: como se dá o debate sobre a questão de gênero em nossa sociedade? E sobre gênero, raça e classe? Como as mulheres e, principalmente, as mulheres negras estão organizadas diante dos silenciamentos e invisibilidades? Como isto ocorre no nosso dia a dia?

Estes aspectos já ajudariam a refletir o conteúdo relacionado aos movimentos negros brasileiros, presentes no Livro 3, intitulado *Movimentos de Resistência à Ditadura Militar: o Movimento Negro Unificado*. Segundo o texto referência do conteúdo, o Movimento Negro Unificado - MNU, criado em 1978, foi um grande movimento ativo na crítica ao racismo e na contestação ao regime militar.

Questionando as ações antidemocráticas e violentas do período, atuou na luta pelas liberdades e manifestações individuais e coletivas e na crítica aos governantes, que “[...] negavam a existência do racismo no Brasi e consideravam as pautas raciais antipatrióticas, [...]” (Sae Digital, p.186, 2023). Na imagem abaixo, o conteúdo aborda um pouco da história do movimento e suas frentes de mobilização, bem como algumas considerações em relação às mulheres negras, como podemos ver no box a seguir:

Figura 8 – Box sobre o Movimento Negro Unificado – MNU

[...] Em dezembro de 1979, realizou-se o 1º Congresso Nacional do MNU, no Rio de Janeiro, estruturando o movimento nacionalmente [...] O Programa de Ação do MNU era composto de 16 itens, entre eles, a realização de uma reforma agrária radical, a proteção dos acampamentos dos sem-terra, o direito de sindicalização dos trabalhadores e uma reforma geral do ensino.

[...] Além disso, o MNU encampou as lutas específicas das mulheres negras, duplamente discriminadas, por serem negras e mulheres, numa sociedade racista e machista.

Fonte: Sae Digital (2003, p. 186).

No segundo parágrafo do box acima, apesar do texto evidenciar que o Movimento Negro Unificado trouxe para si a luta e demandas “[...] específicas das mulheres negras, duplamente discriminadas, por serem negras e mulheres, [...]” (Sae Digital, 2023, p. 186), não toca no nome de uma das mais influentes integrantes, lutadora das pautas das mulheres negras e

fundadora do Movimento Negro Unificado: Lélia Gonzaléz, mulher negra, graduada em História e Geografia, mestra e doutora em Antropologia Política, fundadora do coletivo de mulheres negras chamado de grupo *Nzinga*³⁰.

Lutadora ferrenha da causa da importância do debate racial e de gênero, do resgate dos elementos históricos, sociais e culturais africanos nas sociedades americanas e brasileiras, bem como no questionamento da condição de vida das mulheres negras na sociedade brasileira, dos papéis atribuídos a elas até dias de hoje na organização social, foi, também, uma das questionadoras das pautas sobre raça/gênero e classe no Movimento Negro Unificado, como comenta Elaine Lopes (2022, p. 25):

Lélia Gonzalez criticava a falta de participação das mulheres negras no movimento negro, e escrevia sobre a necessidade da ampliação da participação das mulheres negras nesse movimento e, principalmente a importância de seus problemas e pautas serem levados à discussão, especialmente a questão racial e de gênero.

Nesta parte do conteúdo, relacionado aos movimentos negros brasileiros, nas décadas de 1970 e 1980, traz grandes silenciamentos e contradições em relação à participação das mulheres negras e suas lutas, mesmo quando elas estão à frente dos movimentos políticos e sociais. Não há um reconhecimento suas lutas e demandas específicas.

No conteúdo do Livro 4 voltamos ao contexto do continente africano após a descolonização, especificamente voltados a temática do *Apartheid na África do Sul*. O texto do conteúdo explica que este processo é fruto da ocupação, das ideias e das justificativas racistas implementadas pelos povos europeus que ocuparam a África do Sul, inserindo-se nas relações de poder, principalmente no século XX.

Ao longo do conteúdo, temos a explicação sobre o que seria o *Apartheid* “[...] política de separação física entre brancos e negros [...]” (Sae Digital, 2023, p. 169) e como se davam suas práticas no contexto africano: se “[...] separava totalmente brancos e demais etnias do país [...] e os nativos africanos. Estes tinham que frequentar escolas diferentes e não podiam se sentar no mesmo banco, frequentar os mesmos espaços públicos ou morar na mesma região.” (Sae Digital, 2023, p. 169).

Deixa-se evidente que as resistências da população africana diante dessas leis e ações discriminatórias ocorriam desde o início do *Apartheid*, por meio de várias frentes de

³⁰ As informações sobre vida e obra de Lélia Gonzaléz foram retiradas do site oficial da Fundação Cultural Palmares, que tem como título: Lélia Gonzalez: A mulher que revolucionou o movimento negro. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/lelia-gonzalez-a-mulher-que-revolucionou-o-movimento-negro#:~:text=Foi%20uma%20das%20fundadoras%20do,de%20Pesquisa%20das%20Culturas%20Negras>. Acesso em: 30 jun. 2024.

mobilização como “[...] protestos, cartas abertas e passeatas [...]” (Sae Digital, 2023, p. 169), além da formação de grupos e organizações no combate às formas de racismo e discriminação no contexto africano, como o *Congresso Nacional Africano*, que tinha como líder, Nelson Mandela.

O conteúdo evidencia que, após a década de 1970, o *Apartheid* recebe duras críticas e embargos econômicos dos países estrangeiros e, de forma secundária, comenta que as pressões e mobilizações populares fizeram com que as leis de segregação racial fossem revogadas gradativamente. Não temos expostas, no centro do protagonismo, as ações e mobilizações negras, apenas que elas “ajudaram” no processo de desmobilização das ações segregacionistas.

O foco dos próximos conteúdos centra-se na continuidade da violência colonial mesmo após o processo de descolonização. Os novos assuntos do conteúdo focam em temáticas como o *Genocídio em Ruanda* e a *Migração dos Africanos para outras partes do mundo*, em razão das guerras e dos conflitos, “[...] fugindo da violência e da pobreza [...]” (Sae Digital, 2023, p. 173), perpassando a ideia de uma África violenta e conflituosa, de extrema pobreza e de difícil moradia, onde constantemente seus filhos e descendentes fazem êxodos e não retornos.

Novamente, se os estudos sobre África e as vicissitudes do continente não forem discutidos, analisados e desconstruídos no ensino de História, as visões deturpadas e discriminatórias sobre o continente, seus territórios e sujeitos continuarão reproduzidas e assimiladas nas mentes dos estudantes, trazendo diversos tipos de prejuízos não só em relação a essas visões, mas à forma como alunos e alunas negras desenvolvem relações de pertencimento, à produção de memórias e vínculos com suas origens e o território ancestral.

Após intensas e necessárias análises em relação às abordagens, aos discursos e à população negra e das mulheres negras nos conteúdos dos livros didáticos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental – anos Finais–, verificamos que, apesar dos avanços no que corresponde às temáticas, aos assuntos e às formas de abordagem, há grandes e sérias lacunas no desenvolvimento de discussões no ensino de História, que fomentam uma abordagem crítica dos conteúdos, a partir do debate racial, das relações de gênero, de classe e das questões étnico-raciais.

É perceptível que, nos conteúdos, apesar de abordarem assuntos relevantes em relação à população negra, não conseguem trazer discussões para o presente e/ou cotidiano, principalmente voltadas ao racismo e suas práticas, nas visões relacionadas ao continente africano. As ações e mobilizações dos contextos históricos são protagonizadas por homens, enquanto as mulheres, negras, são representadas de forma ilustrativa ou não são mencionadas e abordadas, no que corresponde à sua participação em levantes, coletivos e movimentos.

Seus protagonismos são silenciados tal qual suas vidas e sociabilidades, negadas ao longo da narrativa histórica didática, mesmo diante das grandes mudanças paradigmáticas no ensino e na pesquisa histórica.

É nesta perspectiva que produzi, ao longo do período letivo de 2023, junto com os alunos e alunas das séries pesquisadas, o produto educacional baseado em *sequências didáticas* sobre as mulheres negras, a partir dos conteúdos abordados em sala de aula durante o ensino de História, para que formassem pedra angular nos assuntos escolhidos, não somente no sentido de preencher lacunas didáticas, mas de trazê-las novamente para seu lugar de protagonismo, representatividade e ativismo histórico, da qual sempre tiveram parte.

CAPÍTULO 4

AS MULHERES NEGRAS EM AÇÃO! A FORMAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, será descrito o processo de produção e aplicação do produto final nas aulas de História, junto aos alunos e alunas do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental – anos finais. O produto consistiu nas chamadas *sequências didáticas*, cujo objetivo foi mobilizar o debate histórico e contribuir para a formação de identidades negras positivas nos estudantes, a partir do protagonismo e da trajetória de lutas e resistências das mulheres negras.

Em relação ao entendimento sobre a natureza das sequências didáticas, seguimos as premissas de Mikaelle Barboza Cardoso (2024, p. 11), que evidencia ser uma “[...] abordagem pedagógica fundamental no campo da Educação, pois representa um conjunto estruturado de atividades cuidadosamente planejadas, interligadas e desenvolvidas de forma sequencial [...]”.

Tem, como objetivo, proporcionar formas de ensino e aprendizagem que ajudem no desenvolvimento pedagógico de alunos e alunas de forma eficaz, partindo de uma dinâmica processual, com etapas definidas de acordo com os objetivos propostos.

Neste contexto, as sequências didáticas foram elaboradas ao longo do período letivo de 2023, de acordo com a dinâmicas das aulas, com os conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos da escola. As sequências didáticas também foram criadas a partir do envolvimento, discussão e interação com os alunos e alunas nos assuntos propostos nas aulas de História, voltados a ações e mobilizações que envolvessem a população negra e as mulheres negras. Estas atividades foram realizadas de forma processual, respeitando os ritmos e os debates propostos em sala de aula.

As sequências didáticas foram feitas e aplicadas de forma separada em cada turma (8º e 9º anos do Ensino Fundamental), a partir dos conteúdos de cada ano de ensino, dos objetivos propostos e das habilidades esperadas tanto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quanto pelos direcionamentos da pesquisa.

A tentativa de aplicação do produto consistiu em promover debates e posturas críticas em relação aos contextos históricos, no passado e no presente, para a discussão sobre as questões étnico-raciais, de gênero e classe, na busca de promover ações para desenvolvimento de identidades negras positivas e fomentar práticas antirracistas.

Em relação à questão metodológica, as sequências didáticas seguiram tanto as

chamadas *pedagogias decoloniais*, que consistem, segundo Souza e Paim (2019, p. 56), em outras racionalidades e lógicas de ensino e aprendizagem, para além do ensino tradicional, conteudista e “[...] descentrado da matriz eurocêntrica, contemplando as populações africanas, afro-brasileiras [...]”.

Também se basearam nas premissas da chamada *Interculturalidade Crítica*, ao desenvolver estratégias metodológicas que, segundo Catherine Walsh (2009, p. 23), permitem um olhar crítico para as relações de poder e, ao mesmo tempo, criam meios positivos para a construção relacional com outras culturas e povos, a partir de saberes, viveres e experiências outras.

O trabalho tem por base, também, promover uma *educação para as Africanidades* (Fernandes, 2016) em que se valorizem os conhecimentos, a cultura, a memória e as ancestralidades africanas, bem como suas influências no cenário brasileiro e amazônico. As metodologias também caminham para uma *educação antirracista*, na qual o racismo e suas práticas na sociedade são debatidos, questionados e confrontados nos contextos históricos no passado e no presente.

Em relação à metodologia histórica, o produto foi aplicado a partir da chamada *Literácia Histórica*, conceito proposto por Peter Lee (2006), que consiste na capacidade de ler o mundo historicamente a partir dos vestígios produzidos pela humanidade (Felipe, 2024, p. 13), utilizando dos processos teóricos e metodológicos provenientes da natureza do conhecimento histórico (Schmidt, 2009).

Neste sentido, seguindo as bases metodológicas para a implementação da Literácia Histórica na pesquisa, proposto por Arnaldo Junior e Márcia Ramos (2021). Utilizamos, com os alunos e as alunas, fontes históricas de vários tipos, provenientes de dentro e de fora do contexto escolar, como: o livro didático, os conteúdos vistos nas aulas de História, as imagens, presentes nos livros didáticos, documentos escritos, trechos de filmes e séries que mostravam as representações da população negra e das mulheres negras no passado e no presente.

A finalidade da implementação das sequências didáticas nesta etapa da pesquisa é verificar se a forma como são ministrados os conteúdos relacionados à população e às mulheres negras, contribui para o debate, no ensino de História, sobre as causas, motivações, estratégias e as forma de superação do racismo, sexismo e as contradições de classe, a partir do protagonismo das lutas e resistências das mulheres negras. E, neste processo, ajuda-se os alunos e as alunas no desenvolvimento de identidades negras positivas.

Para esta finalidade, foram produzidas três sequências didáticas no oitavo ano e três sequências didáticas no nono ano do Ensino Fundamental, que serão dispostas na organização descrita a seguir.

4.1 Sequências Didáticas - 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

SEQUÊNCIA 1

TEMA: ENTENDENDO O RACISMO ESTRUTURAL E A HIERARQUIZAÇÃO DAS SOCIEDADES – ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS

ANO: FUNDAMENTAL II – 8º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: TEORIAS DO SÉCULO XIX: O DARWINISMO SOCIAL

HABILIDADES BNCC: (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo; (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais; (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: serão apresentados os conteúdos aos alunos e a contextualização sobre ciência no século XIX, os avanços e o impactos das teorias biológicas, entre elas o Evolucionismo proposto por Charles Darwin;

2º Passo: Explicar sobre as teorias raciológicas: o racismo, o determinismo e as influências das teorias biológicas nas teorias raciais, como o Evolucionismo Social e o Darwinismo Social;

3º Passo: Entender, junto com os alunos, sobre as estratégias utilizadas pelas teorias raciológicas para justificar o Darwinismo social – utilizando as imagens e representações da época;

4º Passo: Entender como estas teorias estão presentes no dia a dia, o que é o racismo estrutural, suas estratégias e com afetam a vida das pessoas, brancos e negros; principalmente às mulheres negras.

ATIVIDADE: Como o racismo atinge às mulheres negras e suas formas de enfrentamento.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais sobre o racismo e as estratégias de resistência das mulheres negras.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 8º ANO: ANÁLISES E RESULTADOS

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 1

Após o direcionamento das atividades para os alunos e alunas, as tarefas foram realizadas em sala de aula e, depois, entregues para correção e análise dos materiais. Foram selecionados os materiais de quatro alunos do oitavo ano, dois meninos e duas meninas, para análise da pesquisa. A seleção se deu pelo retorno das atividades, relevância das respostas e participação na pesquisa.

Os nomes direcionados a eles na pesquisa são fictícios, no intuito de preservar sua imagem, bem como os objetivos metodológicos e pedagógicos deste trabalho. Serão chamados, aqui, de Júlia, Rafaela, Carlos e João. Em relação à questão número 1, na alternativa a), que corresponde aos alunos e alunas identificarem os temas das pirâmides correspondentes às imagens 1 e 2, respectivamente, tivemos as seguintes respostas:

Júlia: R – racismo estrutural e pirâmide racial.

Rafaela: R – Divisão Social Brasileira e Pirâmide sobre Mulheres Negras.

Carlos: R – Democracia racial e Divisão de Homens e Mulheres no Brasil.

João: R – Divisão da Sociedade Brasileira e Divisão de Raça e Gênero no Brasil.

A partir das respostas levantadas, é possível verificar que os alunos e alunas conseguiram entender os conceitos propostos durante a sequência didática 1 e fazer as relações com as imagens propostas, principalmente os que correspondem aos conceitos de Racismo Estrutural e Democracia Racial.

Os alunos e as alunas em questão também conseguiram fazer a comparação entre as duas pirâmides e identificar, principalmente na imagem 2, que se trata de uma “divisão” ou “pirâmide” que envolve não só a ideia de raça, mas a de gênero (resposta do João), em que a temática está relacionada às mulheres negras e sua condição na sociedade brasileira.

Em relação à pergunta da alternativa b), que consiste na definição dos alunos e alunas em relação ao termo Racismo Estrutural e como ele se organiza na sociedade, os estudantes elencaram as seguintes respostas:

Júlia: R – “O Racismo Estrutural usa a raça para dividir a sociedade. Ele está nos trabalhos das pessoas, onde a maioria dos donos são brancos e ricos”.

Rafaela: R – “O racismo estrutural é a divisão racial de nossa sociedade, da nossa vida, quando a maioria dos lugares ricos e de maioria branca, pessoas negras não estão lá.

Carlos: R – “Este tipo de racismo é a quele que aparece em filmes e séries, onde quase não vemos atores negros.”.

João: R – “é o racismo que tira os negros do poder e colocam os brancos.”.

Em relação às respostas sobre o significado do termo Racismo Estrutural e como se desenvolve na nossa sociedade, as respostas possuem significados pertinentes com o que foi trabalhado em sala durante a sequência didática nas aulas de História, baseadas na interpretação de Sílvia de Almeida (2019), como o tipo de racismo presente e que divide a nossa sociedade, que usa os critérios raciais para separar as estruturas e organizações sociais.

Os alunos e alunas trazem exemplos substanciais dessa forma de racismo no dia a dia das pessoas. João, Rafaela e Júlia dão exemplos sobre esta face no racismo ao aludir que ele está envolvido nas relações de poder da sociedade, na manutenção dos privilégios e nas vantagens para brancos em vários setores, como em ambientes e locais de lazer.

Nestes espaços, negros e negras são excluídos pela condição econômica e racial – “[...] dos lugares ricos e de maioria branca”, onde se “tira os negros do poder”, no caso, nos postos de autoridade e na área de trabalho, como afirma a resposta de Júlia, em que a maioria dos ocupantes de cargos de chefia e direção é assumida por pessoas brancas e de classes abastadas, enquanto a maioria da população negra assume cargos que envolvem a prestação de serviços e trabalhos manuais.

Apesar das mudanças advindas das denúncias, reivindicações e lutas das frentes coletivas/movimentos negros e do aumento na dinâmica de inserção da população no que corresponde ao acesso à educação e as universidades, a situação ainda persiste.

Carlos traz outra face de manifestação do Racismo Estrutural, segundo Almeida (2019, p. 51) “[...] que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural [...]”, como nos sistemas de televisão, telenovelas, internet, em “[...] filmes e séries, [...]”.

Carlos evidencia que, na maioria do nosso imaginário social e cultural, a predominância de atores e atrizes brancas é latente, reproduzindo-se que “faltam atrizes e atores negros e negras” e com “qualidade para os papéis escolhidos”, que “não condizem com a história das

tramas”, pois, na verdade, o racismo estrutural age alocando-os em reproduções na indústria cultural voltadas para temas como escravidão, trabalhos manuais, domésticos e/ou de comédia. Como se só servissem para esses papéis e tramas, de acordo com a lógica da branquitude. Raíssa Sales e Jovelina Reis (2018, p. 4) comentam a questão:

Os discursos e concepções atuais sobre a imagem do negro estão diretamente relacionados a estigmas de tempos passados. E, apesar de parecer que estas referências vão se perdendo com o passar dos séculos, na verdade, ganham apenas uma nova estrutura, já que a forma de retratar o negro atualmente nas mídias continua tendo a mesma natureza que a de tempos passados.

De acordo com a fala das autoras, apesar dos grandes avanços nos debates sociais e raciais na mídia, as imagens e representações da população e das mulheres negras ainda estão atreladas ao passado colonial. Mesmo com a mudança das estruturas sociais, em que o negro e a mulher negra vêm ganhando espaço de protagonismo e destaque em diversos setores das instituições públicas, os estereótipos negativos e as representações inferiorizadas ainda concentram espaço no cenário social e cultural.

No entanto, é pela luta do movimento negro – nas denúncias, nos debates e nas discussões sobre o racismo e a discriminação no meio, com o manifesto de atores e atrizes negras em repudiar papéis que remetam o negro e a mulher negra a condições de inferioridade– que a inserção e a representatividade da população negra e das mulheres negras vêm ganhando destaque e protagonismo.

Principalmente com o advento da internet, que rapidamente dissemina situações, casos sobre a questão racial têm ampla e rápida manifestação reivindicatória e coerção pelas vias institucionais, nas quais o racismo é considerado crime. Apesar dos avanços, os espaços sociais na indústria cultural e de massa ainda são poucos para negros e negras, num sistema controlado pelas elites brancas que ainda reproduzem o racismo estrutural em seus meios.

Dando continuidade às análises sobre a atividade proposta, em relação à alternativa c), que corresponde aos alunos e alunas definirem o que seria a chamada “*Democracia Racial*”, temos as seguintes respostas abaixo:

Júlia: R – “[...] diz que o Brasil não tem racismo”.

Rafaela: R – “[...] dizia que o país era o paraíso das raças”.

Carlos: R – “[...] dizia que o Brasil não tinha preconceito nem racismo”.

João: R – “[...] dizia que todo mundo é igual”.

Em relação às respostas levantadas pelos alunos e alunas sobre o termo Democracia Racial, eles compreenderam as bases do mito que, segundo Oliveira (2017, p. 43), era propagado na ideia “[...] de uma sociedade nascida sem contradições ou conflitos, e na harmonia das relações baseadas na mistura dos três elementos, [...]”.

Essa “harmonia”, na definição dos alunos e alunas, estaria baseada na negação do racismo no Brasil – “[...] o Brasil não tem racismo” (Júlia, 8º Ano), “[...] o Brasil não tinha preconceito nem racismo” (Carlos, 8º Ano), um lugar que “acolhe a todas as raças” e as funde no discurso da identidade nacional e da mestiçagem, na formação de um único povo, o “brasileiro”.

E, a partir de agora, “[...] todo mundo é igual” (João, 8º Ano). Assim, “[...] desapareciam os índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino o Brasil como povo e nação” (Caroline; Bento, 2016).

Neste sentido, seriam apagadas as diferenças, as especificidades, a memória e a cultura, principalmente de africanos e seus descendentes, sendo reforçados os ideais do branqueamento, em que se repassa a ideia de um “mundo dos brancos”, onde o acesso a algum privilégio e aceitação social e racial partem da negação e do apagamento das origens e/ou pertencimento racial.

No que corresponde à última alternativa da questão 1, a alternativa d), os alunos e alunas deviam responder por que as mulheres negras ocupam as bases da pirâmide social brasileira e de que forma enfrentam o racismo e as práticas de exclusão e discriminação baseadas no gênero e na classe, a partir de seus entendimentos sobre a situação das mulheres negras em nossa sociedade. As respostas foram organizadas a seguir:

Júlia: R – “[...] porque são as mais pobres da pirâmide. Elas enfrentam o racismo denunciando.”

Rafaela: R – “[...] pelo passado da escravidão. Elas fazem passeatas nas ruas...”

Carlos: R – “[...] porque tem pouco emprego. Elas denunciam na internet...”

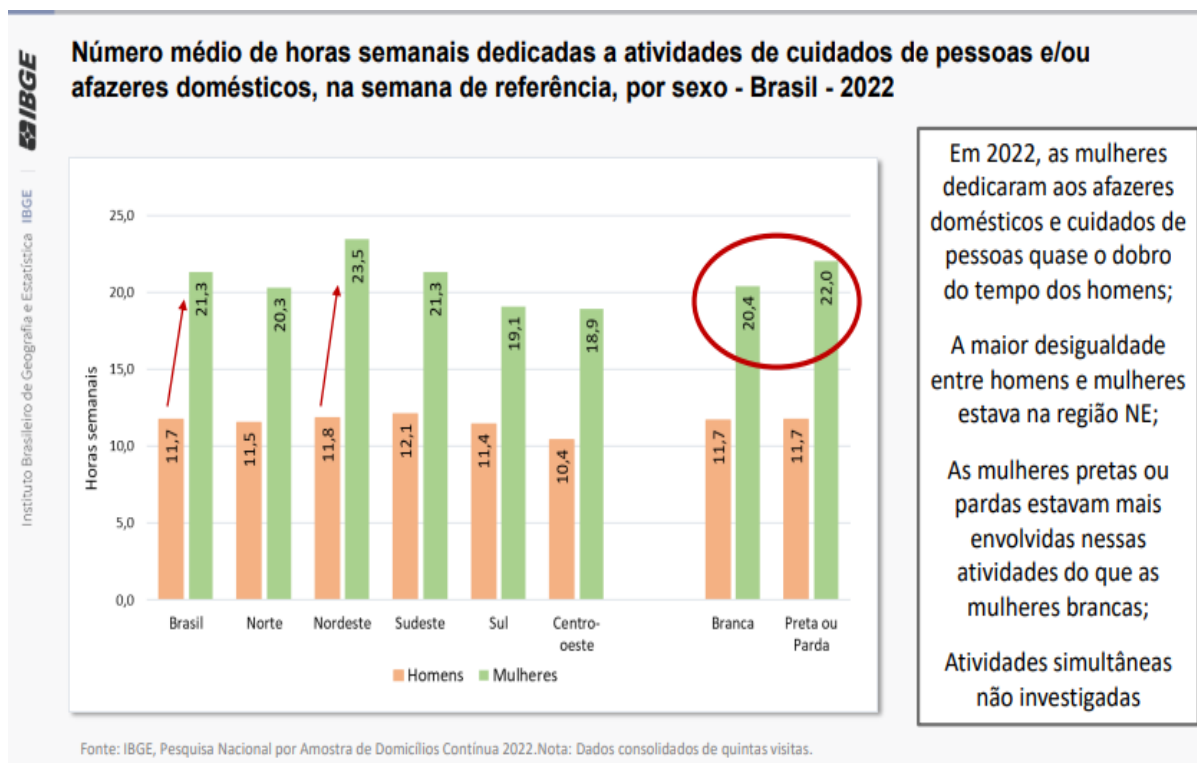
João: R – “[...] porque são discriminadas. Elas protestam...”

Ao analisar as falas dos estudantes, eles trazem questões importantes a serem discutidas em relação às mulheres negras. No que tange à *sua condição social e a ocupação da base da pirâmide brasileira*, Júlia afirma que são as “[...] são as mais pobres”.

Os dados apontados pelas Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (2024) – organizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022 – podem ajudar na análise da condição socioeconômica das mulheres negras, como os elencados

nos gráficos a seguir:

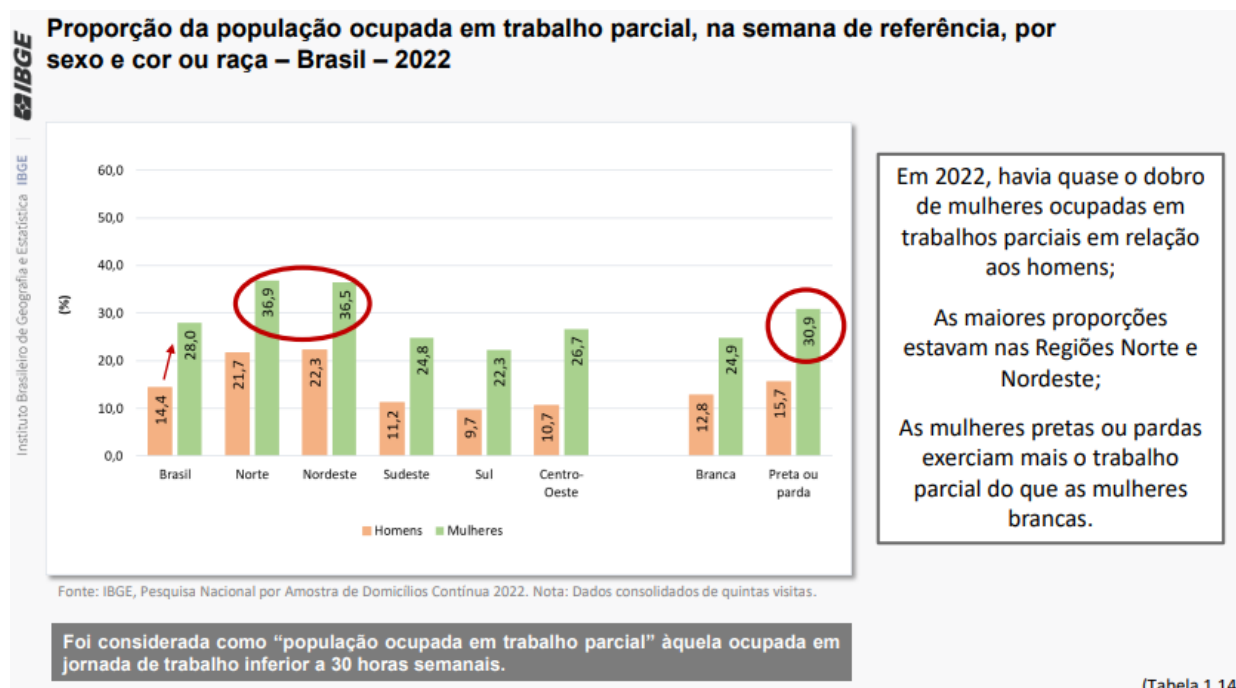
Gráfico 7 – Percentual de horas semanais dedicadas a atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo no Brasil em 2022



Fonte: IBGE - Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (2023, p. 15, grifo nosso).

De acordo com os dados do Gráfico 7, no contexto brasileiro, são as mulheres (21,3) que mais demandam horas para o cuidado de pessoas e/ou afazeres domésticos e, na nossa região Norte, separam mais de vinte horas semanais (20,3) para esses serviços. E, no recorte racial, são as mulheres negras (pretas e pardas) **as** que mais investem tempo nessas atividades (22,0). Já no Gráfico 8, logo abaixo, temos expressa a proporção da população ocupada em trabalho parcial:

Gráfico 8 – Percentual de horas semanais dedicadas a atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo no Brasil em 2022



Fonte: IBGE - Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (2024, p. 17, grifo nosso).

De acordo estes dados, são também as mulheres que exercem maior ocupação (38%) em relação aos homens (14,4%) em relação ao contexto brasileiro. Na região Norte (36,9%), ocupam as maiores proporções do gráfico 8 junto com a região Nordeste (36,5%). No que tange à questão racial, como evidenciam os números, são as mulheres negras que mais se ocupam destes serviços (30,9%) em relação às mulheres brancas (24,9%).

A partir da análise desses dados, é possível afirmar que são as mulheres negras que mais trabalham no contexto brasileiro e na Região Norte, sendo as mais exploradas no que tange ao cuidado com lar e com pessoas e aos trabalhos domésticos não remunerados, dividindo-os com trabalhos de ocupação parcial, muitas vezes mal remunerados, triplicando sua jornada de trabalho.

Estes processos acabam condicionando-as a grandes dificuldades nas condições de vida, principalmente daquelas que são mães solteiras e chefes de suas famílias. Apesar das mudanças ocorridas a partir de suas lutas e reivindicações ao longo do tempo, nas melhorias no acesso à educação, à cidadania e aos benefícios sociais, muitas mulheres negras ainda (sobre)vivem com poucos empregos, como evidencia Carlos, ou no completo desemprego, ocupando ainda a base socioeconômica brasileira, a partir de precárias condições de vida.

A resposta de Rafaela evidencia que as suas condições de vida hoje e seu lugar na base socioeconômica brasileira, também são fruto das reminiscências de seu passado colonial. A

partir dos dados vistos e analisados no tópico anterior, apesar das mudanças no contexto histórico, político, econômicos e social, de nós mulheres negras – ascensão e empoderamento social – conquistadas a partir da luta coletiva nos movimentos de mulheres negras, no acesso à educação e a melhores empregos e rendas, a maioria ainda ocupa funções e postos de trabalho relacionadas ao passado de escravidão.

Como vimos nos dados acima, muitas mulheres negras ainda possuem trabalhos voltados aos serviços manuais que, muitas vezes, condicionam-nas mulheres a altos graus de exploração, desvalorizando-as e impedindo que ascendam na questão socioeconômica, como comenta Elaine Lopes (2022, p. 34):

[...] os trabalhos atribuídos às mulheres negras as desvalorizaram, eram trabalhos que as mulheres brancas jamais se sujeitavam, com isso a própria condição da sociedade patriarcal brasileira impedia que as mulheres negras ocupassem determinados postos de trabalhos reservados apenas às mulheres brancas. [...] A presença das mulheres negras era e ainda é predominante no trabalho doméstico, com longas jornadas de trabalho, salários baixos, abusos e humilhações.

Estes contextos, relacionados às vicissitudes de nós mulheres negras, acontecem na sociedade brasileira e, especificamente, na nossa região amazônica. Somos excluídas não só pelas funções que exercemos na questão social e de classe, mas também pesam o fator racial – somos discriminadas pela nossa negritude – e as relações de gênero, pois o contexto patriarcal, que fundou as estruturas sociais brasileiras junto com o racismo, também nos condicionou, como mulheres, a posições de inferioridade, dependência e impotência em relação às questões de poder em nossa sociedade.

Deste modo, somos triplamente discriminadas: pela raça, pelo sexo e pela classe, como evidencia Lélia González (1979, p. 44): “ser mulher negra no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”.

No entanto, a nossa história não é marcada apenas pelas opressões e discriminações, mas pelas e nas lutas e resistências coletivas e nas diversas formas de enfrentamento, desde o contexto colonial.

É na afirmativa deste processo que foi pedido para os(as) estudantes, a partir dos seus conhecimentos, que dessem exemplos de como as mulheres negras enfrentavam o racismo e suas práticas. As respostas foram: “[...] denunciando” (Júlia, 8º Ano), “[...] passeatas nas ruas” (Rafaela, 8º ano), “[...] denunciando na internet” (Carlos, 8º Ano), “[...] elas protestam” (João, 8º Ano). Em todas as respostas, é possível verificar atitudes ativas e de enfrentamento sugeridas

pelos alunos e alunas no que corresponde ao racismo e suas práticas.

Na resposta de Júlia, a ideia da denúncia é uma das atitudes primordiais para o combate ao racismo e suas práticas, pois evidencia que essas atitudes não passaram despercebidas, muitas, mesmo silenciosas em relação aos nossos corpos e mentes e sujeitos, serão denunciadas e criminalizadas.

Outra forma de enfrentamento, levantada por Rafaela, seriam as mobilizações públicas, as passeatas, os protestos e as ações coletivas que sensibilizassem a sociedade diante de ideias e práticas que gerassem não só discriminações e exclusões à população negra, mas também mortes e genocídios, em grande parte de nós, mulheres negras.

Neste sentido, as passeatas e os levantes públicos organizados por nós, além de ações que denunciam o racismo, também demonstram, segundo Gilys da Silva (2021, p. 68) “[...] a luta pela resistência/existência tem sido marca da maioria de mulheres negras que impulsionam, sem dúvida, a mobilização social, de forma a tornarem-se referência no movimento de mulheres [...]”.

E essas lutas, ocorrem em todos os espaços sociais, com grandes mobilizações também na internet, como salienta João, em que muitos casos de racismo e discriminações são postados, expostos e denunciados como forma de afirmar que o Brasil não é o “paraíso das raças”, como se é reproduzido, mas lugar de grandes conflitos e violências raciais ocorridos direta e diariamente no contexto nacional, regional e local e que também devem ser enfrentados, combatidos e criminalizados.

No que tange à atividade relacionada à questão 2, pede-se que os alunos produzam um quadro temático em que estejam representadas mulheres negras paraenses de grande importância no cenário amazônico.

Apesar de não falar sobre elas no contexto da sequência didática, a discussão e a análise sobre as mulheres negras amazônicas e paraenses foi realizada a partir da produção dos alunos e alunas, no retorno da atividade, que foi direcionada para outro dia em razão do tempo escolar ser excedido. Os quadros temáticos dos quatro alunos estão representados nas imagens a seguir:

Figura 9 – Quadro temático Júlia

MULHERES NEGRAS AMAZÔNICAS



Ionete da Silveira Gama (Cachoeira do Arari, Pará, 1938). Compositora e cantora. Conhecida como "Rainha do Carimbó".

Saby Amarantos é cantora e compositora. Começou a cantar na greja, ainda na infância, e seguiu em bares na capital paraense, começando a despontar na cena local com a Banda Tecno Show nos anos 2000.

Fonte: Oliveira (2023).

Figura 10 – Quadro temático Rafaela

**MULHERES NEGRAS AMAZÔNICAS
NO PODER!**



MARIZA BLACK é a maior popular intérprete feminina de samba paraense. Com 17 anos de carreira, Mariza é a cor, a voz e a presença marcante que canta e encanta ao som da percussão e do cavaquinho na cadência de composições do samba local,

Nilma Bentes é uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa) e uma das idealizadoras da Marcha das Mulheres Negras

Fonte: Oliveira (2023).

Figura 11 – Quadro temático Carlos

**MULHERES NEGRAS DA AMAZÔNIA:
LUTA E RESISTÊNCIA**



Maria Albanize Farias Malcher Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - FPA/Campus Belém, especialista em Educação para Relações Étnicorraciais.



Zélia Amador de Deus é uma professora universitária, militante dos direitos da população negra, atriz e diretora de teatro. É uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará.

Fonte: Oliveira (2023).

Figura 12 – Quadro temático João

**MULHERES DA AMAZÔNIA:
AS MULHERES NEGRAS**

Livia Noronha - Livia Noronha é uma mulher negra, mãe e estudiosa. Uma intelectual que se candidatou para a prefeitura de Belém, em 2020. →





Vivi Reis - Mulher negra da Amazônia, luta em sua campanha a luta por mais mulheres negras no poder. ←

Fonte: Oliveira (2023).

Os alunos e alunas apresentaram seus quadros temáticos no dia seguinte à primeira atividade, em apresentações em *PowerPoint*. Após a apresentação dos estudantes, foi formada uma roda de para discutir a importância das mulheres negras paraenses representadas nas

imagens.

Na figura 9, temos o quadro temático de Júlia, no qual os estudantes logo identificaram como as personalidades, mulheres negras importantes no cenário paraense, nacional e internacional: *Dona Onete* – grande representante do carimbó e tradições paraenses – e *Gaby Amaran-tos* – cantora, produtora, atriz e destaque no mundo dos famosos.

É importante que os alunos e alunas reconheçam e protagonizem seu povo, sua ancestralidade, sua cultura e, principalmente, suas tradições regionais, que são levadas para outros territórios e lugares, a partir da voz, da canção e da personalidade dessas mulheres amazônicas paraenses.

Já a outra aluna, Rafaela, traz outros nomes importantes em seu quadro temático, descrito na figura 10, mas que alguns alunos e alunas ainda não conheciam: *Mariza Black* – cantora, compositora e sambista e *Nilma Bentes* – estudiosa e militante do Centro de Estudo e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA).

Neste tópico, foi comentado, junto com os alunos e alunas, que os quadros temáticos dão continuidade à representação das mulheres negras paraenses no cenário musical, mas também uma importante militante popular e política, responsável por passeatas e organizações em prol dos direitos e demandas das mulheres negras, em âmbito político nacional e internacional, como Nilma Bentes.

Evidenciei, em sala, que, para nós mulheres negras amazônicas/paraenses, o protagonismo e a representatividade são de suma importância para nossas resistências e sobrevivências, devido ao grande apagamento histórico na região em relação à população e às mulheres negras, em que a identidade “morena” comumente domina o cenário de aferição de nossas mulheres, não permitindo, muitas vezes, o processo de identificação com nossa negritude local. Como comenta Conrado, Campelo e Ribeiro (2015, p. 220-221):

Em uma sociedade em que a negação do ser negro(a) é a marca do processo histórico e cultural, constatando-se um alto grau de baixa estima, a busca de uma identidade alternativa abriu-se como uma possibilidade quase que naturalizada. A ideia do moreno(a) ameniza os confrontos, atenua o sentimento de exclusão e faz com que as pessoas se sintam integradas ao dizerem com ênfase: “Eu sou morena”. [...].

Os autores deixam claro que a identidade “morena” caracterizou, durante muito tempo, uma marca no processo de formação e racial, pois serviu, não só para esconder e/ou negar os traços fenotípicos negros, mas para amenizar as discriminações e as exclusões por causa da cor,

para garantir espaço social integração aos meios da branquitude, e permitir o “alívio mental” diante das práticas do racismo.

No entanto, esta é mais umas das estratégias da colonialidade para que negros e negras se afastem de suas ancestrais negras e não lutem, junto com seus semelhantes, para as transformações e mudanças nos quesitos raça, gênero e classe. É necessário entender as dinâmicas do racismo e de que forma ele age no processo de formação identitária, para que alunos e alunas consigam enxergar, defender e valorizar sua cor, gênero e pertencimento étnico-racial.

Comentei com a turma que é este o sentido da atividade: trazer referências, protagonismos e o debate sobre a importância da população e das mulheres negras na nossa região e Estado, como meio para pensar nossos processos de formação social identitária racial.

No que se trata deste assunto, Carlos, em seu quadro temático representado na figura 11, traz mulheres de referência na militância negra no Pará: *Maria Malcher* e *Zélia Amador de Deus*. Além de representantes ativas de coletivos e movimentos de mulheres negras no Pará, são representantes da educação no estado, fomentando ações pelos direitos humanos e práticas antirracistas.

É de grande importância que os alunos e alunas conheçam, entendam e percebam que as mulheres negras paraenses estão organizadas em várias frentes, fomentando ações e possibilidades de defesa dos direitos da população negra e das mulheres negras. Neste contexto político, João, no quadro (Figura 12), traz duas vereadoras negras de renome no cenário paraense: *Vivi Reis* e *Lívia Noronha*.

Comentamos com os alunos e alunas que essas mulheres também atuam na defesa e na representatividade da participação delas na câmara de vereadores, com a pauta racial, de gênero e de classe, como destaque neste meio. No que tange à questão da importância da representatividade para as mulheres negras em vários setores sociais, Elaine Lopes (2022, p. 37) nos coloca a seguinte questão:

A questão da representatividade é a maior luta atual, representantes negras na política e em cargos de poder para que as políticas públicas de igualdade para as mulheres negras sejam efetivamente implementadas. É importante que as entidades como o movimento negro e o movimento feminista negro pratiquem ações que colaborarem para enegrecer o movimento feminista, que contribuam para que mulheres negras ocupem espaços de poder e ganhem maior visibilidade nas discussões historiográficas.

Concordamos com Lopes (2022), quando evidencia que a pauta de maior visibilidade para as mulheres negra é a representatividade em vários espaços da sociedade, onde possam ter

voz e protagonismo, assumindo cargos de poder com meios para que suas semelhantes consigam ascender socialmente.

Este processo é possível mediante políticas públicas que as insiram na sociedade para que, assim, possam lutar no enfrentamento do racismo e contra as diversas práticas de exclusão e discriminação que as atravessam. É necessário, também, como salienta a autora, que estejam presentes nos debates históricos, que sejam visibilizadas suas lutas e trajetórias, na tentativa de empoderar seus segmentos sociais e raciais, historicamente silenciados e invisibilizados nas narrativas históricas, principalmente nos contextos escolares.

Finalizamos a Sequência 1 com importantes e positivos debates, no que tange à questão do debate racial e a importância da história, da luta e da presença das mulheres negras em todos os setores estruturais da sociedade, mesmo que, infelizmente, ainda ocupem as bases das exclusões, discriminação e preconceitos. Daremos continuidade nas sequências com os(as) estudantes.

SEQUÊNCIA 2

TEMA: IMPERIALISMO ÀS AVESSAS: CONHECENDO A ÁFRICA A PARTIR DAS RAÍZES NEGRAS

ANO: FUNDAMENTAL II – 8º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: IMPERIALISMO NA ÁFRICA

HABILIDADES BNCC: (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia, (EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica, (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia, (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: Sensibilizar os alunos e as alunas e fazerem um levantamento sobre o entendimento do continente Africano;

2º Passo: Mostrar as principais reproduções do senso comum relacionado aos povos e ao continente africano;

3º Passo: Desconstruir as reproduções do senso comum a partir de outras referências sobre o continente africano e seu povo;

4º Passo: Entender como estas teorias raciais foram utilizadas como justificativas para o Imperialismo Europeu;

5º Passo: Mostrar as resistências africanas ao Imperialismo a partir da luta e da resistência das mulheres negras.

ATIVIDADE: RAINHAS NEGRAS AFRICANAS: os alunos e alunas devem apresentar e mostrar a importância das mulheres negras para o continente africano.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade mostrando outras visões de África e as resistências ao Imperialismo pelas mulheres negras;

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 2

Após a descrição da atividade, os alunos e alunas assistiram ao *trailer de Rainhas Africanas (2023) – Netflix* – para responderem às questões solicitadas pelas sequências didáticas. Foram selecionadas quatro respostas, de duas alunas e dois alunos, devido à relevância das respostas, a participação com a pesquisa e o envolvimento na temática. Foram dados os seguintes nomes fictícios: Lurdes, Fernanda, José e Fabrício para a verificação de suas impressões após verem e analisarem o trailer. As respostas foram separadas nos seguintes quadros abaixo:

LURDES – RESPOSTA

1 – Do que se trata a série?

R- Da Rainha Africana Nzinga.

2- Como as mulheres negras são representadas?

R- Guerreiras e Lutadoras;

3 - Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu?

R – Lutando e guerreando.

FERNANDA – RESPOSTA

1 – Do que se trata a série?

R- Das rainhas africanas.

2- Como as mulheres negras são representadas?

R- Rainhas e donas de exército

3 - Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu?

R – Mostrando seu poder.

JOSÉ – RESPOSTA**1 – Do que se trata a série?**

R- Nzinga.

2- Como as mulheres negras são representadas?

R- Mulheres fortes e poderosas.

3 - Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu?

R – Emboscadas e mortes;

FABRÍCIO – RESPOSTA**1 – Do que se trata a série?**

R- Mulheres Negras Rainhas.

2- Como as mulheres negras são representadas?

R- Força e poder;

3 - Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu?

R – Ataques e lutas.

Ao analisar as respostas dos alunos e alunas de forma conjunta e comparativa, temos as seguintes análises: no que corresponde ao item 1 - *Do que se trata a série?* Os alunos e alunas conseguiram identificar que a série trata de

Lurdes: “[...] da rainha africana Nzinga”.

Fernanda: “[...] das rainhas africanas” “Nzinga”.

José: “[...] mulheres Negras rainhas”.

Fabrício: “Mulheres Negras Rainha”.

Os alunos e as alunas evidenciam o protagonismo das mulheres negras na série, a partir de termos positivos como “rainhas”, “rainhas africanas”, ou seja, mostrando que essas mulheres exercem poder e autoridade naquele contexto, que não passam despercebidas diante dos acontecimentos e da realidade social e política da série.

Além disso, identificam a rainha africana pelo nome de origem “Nzinga” e pela sua trajetória ao longo do trailer da série. Segundo relatado de modo informal, muitos alunos e alunas não conheciam nomes de rainhas africanas, muito menos a vida e história de Nzinga, mulher negra de grande destaque não apenas no contexto de luta e resistência no avanço do Imperialismo nos seus territórios de origem, mas símbolo e referência política, social e cultural de sua comunidade.

Abrir possibilidades para a contextualização e entendimento de novas histórias para os

(as) estudantes, permitem outros olhares não só para o continente africano, mas para a reflexão sobre as questões de gênero e raça, evidenciando e trazendo a história e vida de mulheres negras autônomas, independentes, símbolos de poder, agentes no processo de transformação social.

Ao mesmo tempo, ajudam a transcender os pensamentos e as reflexões estereotipadas da sua inferioridade e dependência, sem representá-las atreladas ao trabalho e no processo de escravidão, mas lutadoras perspicazes na resistência contra os processos coloniais. Como comenta Laura Tirandelli (2021, p. 5):

Fornecer nomes e trajetórias a personagens femininas negligenciados pelos currículos escolares é, portanto, uma oportunidade de reparar historicamente este apagamento. Longe de objetivar a produção de novos heróis no imaginário dos estudantes, considero válida a tentativa de introduzir sujeitos históricos dotados de complexidade, diferentes dos tradicionais homens brancos valorosos e destemidos que embalsamaram o sono de tantas gerações sobre as mesas das salas de aula. Trazer para o ensino de história personagens capazes de instigar nos e nas estudantes o reconhecimento de que também são sujeitos históricos ao que possam se identificar com aquelas e aqueles que, assim como eles e elas, tiveram que enfrentar o silenciamento imposto pelos que exerceram o poder hegemônico.

Um ponto importante levantado por Tirandelli (2021), neste trecho que protagonizei, parte em dar abertura para o processo chamado de reparação histórica, em dar oportunidade de discutir-se, debater-se, empoderar os sujeitos antes invisibilizados e/ou silenciados pelas narrativas históricas, como a população negra e, principalmente, para as mulheres negras. Não se trata de supervalorizar suas imagens e representações em relação a outros indivíduos, mas mostrar o reconhecimento de suas ações nos processos históricos, evidenciando novas memórias para além das imposições coloniais, trazendo as mulheres negras africanas e afrobrasileiras como mobilizadoras e transformadoras de sua realidade a partir de suas lutas e resistências ao longo das temporalidades.

Em relação ao item 2 – *Como as mulheres negras são representadas no trailer da série*, os alunos e alunas responderam da seguinte forma:

Lurdes: R – “[...] Guerreiras e Lutadoras”;

Fernanda: R- “[...] Rainhas e donas de exército”;

José: R – “[...] mulheres fortes e poderosas”

Fabrcício: R – “[...] força e poder.

Os alunos e alunas usam termos que expressam o empoderamento das mulheres negras a partir do contexto e das relações africanas, ou seja, termos que remetem à representatividade

coletiva no seu contexto social, político e cultural, evidenciando não só autoridade, mas a representação de sujeitas que detêm um ideal, um símbolo, uma missão a ser seguida. São mulheres fortes, que lutam por seus ideais a partir da imagem e da função que representam em seu meio, como “rainhas”, “chefes de exércitos”, “guerreiras”.

O tema do empoderamento das mulheres negras é pouco visto e explorado na maioria das representações feitas nos materiais e nos livros didáticos de História, onde, tradicionalmente, são representadas no jugo escravista ou na dependência das funções relacionadas à autoridade masculina. Logo, é um tema importante a ser debatido e tornado presente nas aulas de História, pois modifica a perspectiva de representação de nós, mulheres negras, como bem expressam os estudantes nesta parte da pesquisa. Martha Nogueira (2017, p. 175)

Discutir o empoderamento das mulheres negras predispõe subjetividades que definem a mudança na condição e na posição das mulheres negras dentro da sociedade. Essas subjetividades são pensadas nesse estudo como formas de empoderamento, sugerindo um tipo de poder que estimula as mudanças, tanto individuais como coletivas, que é criativo e participativo proporcionando novos espaços e posições, permitindo a conquista da autonomia e representatividade nos contextos cultural, econômico, político e social (Sem; Grown, 1988; Deere; Leon, 2002).

Tratar do empoderamento em relação às mulheres negras nos estudos históricos na sala de aula, como evidencia Marta Nogueira, é mostrar para os estudantes como as mulheres negras conquistaram seus espaços sociais, mobilizaram ações de protagonismo e representatividade, e não se calaram diante das opressões e discriminações raciais, pelo gênero e pelas suas condições econômicas. Mas, como fazer isso em sala de aula no ensino de História? Mostrando e discutindo sobre sua história de vida e suas resistências, trazendo biografias de mulheres negras nos diversos contextos históricos e refletindo como reverteram situações difíceis e de conflitos, em práticas, de experiências de resistência e liberdade.

Dando continuidade nas análises, *em relação ao item 3 - Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu*, os alunos e alunas deram as seguintes respostas:

(Lurdes) – “[...] guerreando e lutando”;

(Fernanda) – “[...] mostrando seu poder”;

(José) – “emboscadas e mortes”;

(Fabrício) – “ataques e lutas”.

As respostas expressam como os alunos e as alunas veem a postura das mulheres

africanas diante do colonizador. Não são posturas de aceitação à dominação nem de dependência, como é reproduzido nas narrativas tradicionais que sustentam o protagonismo europeu, mas de lutas, guerras e enfrentamento dos sujeitos e sujeitas africanas, pois temos outras narrativas, outras histórias diante da ação colonial.

Trazer novas fontes, outras histórias e memórias de enfrentamento diante do eurocentrismo e o racismo para o ensino de História possibilita a abertura para posturas e atitudes para um ensino e aprendizagem decolonial, como comenta Gusmão Amorim (2023, p. 97):

O papel de uma perspectiva decolonial é justamente o de denunciar a lógica perpetuada pela história escolar, analisando seus conteúdos e práticas. É preciso recuperar e entender que o passado não é exatamente o narrado, que outros sujeitos e trajetórias existiram/existem e que foram/são negados pela historiografia tradicional. É possível e imprescindível, narrar outras histórias, outras memórias.

Finalizamos a Sequência 2 com análises pertinentes e importantes contribuições dos(das) estudantes sobre as questões relacionadas a novas visões sobre o continente africano, a partir do debate sobre gênero e raça, da importância do protagonismo das mulheres negras no ensino de História, bem como de práticas e ações que mobilizem a postura decolonial. Seguiremos para a última sequência didática direcionada ao oitavo ano do Ensino Fundamental – anos finais.

SEQUÊNCIA 3

TEMA: A VIDA DAS MULHERES NEGRAS NO PÓS-ABOLIÇÃO

ANO: FUNDAMENTAL II – 8º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: CULTURA E FIM DA ESCRAVIDÃO

HABILIDADES BNCC: (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e na consulta de fontes de diferentes naturezas; (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas; (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: Contextualizar o processo de pós-abolição e as consequências para a população e as mulheres negras;

2º Passo: Mostrar e contextualizar a vida, as práticas e as sociabilidades das mulheres negras no pós-abolição;

3º Passo: Desconstruir as reproduções do senso comum sobre a passividade e a dependência da população e das mulheres negras no pós-abolição;

4º Passo: Analisar e contextualização sobre a função do trabalho como símbolo de empoderamento e independência das mulheres negras no contexto nacional e local;

5º Passo: Mostrar as formas de enfrentamento em relação aos processos de racismo, discriminação e preconceito no passado e no presente.

ATIVIDADE: O trabalho e o empoderamento das mulheres negras ontem e hoje;

RECURSOS UTILIZADOS: imagens da época apresentadas no *PowerPoint*, do pós-abolição e vida da população negra no Brasil, charges e representações mostrando outras visões das mulheres negras no contexto do pós-abolição brasileiro e as resistências ao racismo e as práticas discriminatórias dirigidas às mulheres negras.

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 3

Após a aplicação da atividade avaliativa, os alunos e as alunas analisaram as imagens e responderam à questão solicitada. Para a análise desta parte da pesquisa, foram selecionadas as respostas de três estudantes Sofia, Amanda e Karina³¹. As respostas das meninas em relação à atividade proposta estão descritas logo abaixo:

Sofia – R: “[...] porque elas continuam vendendo tacacá atualmente, uma comida típica nossa”;

Amanda – R: “[...] porque vendem tacacá e guardam a nossa cultura”;

Karina – R: “[...] porque continuam nossas tradições do passado”.

As respostas evidenciam a relação entre as comparações das imagens, no passado e no presente, em relação ao trabalho das mulheres negras e ao processo de manutenção das tradições culturais amazônicas.

Sofia, ao responder à pergunta: *Como os trabalhos dessas mulheres negras ajudam a*

³¹ Lembrando que os nomes dos alunos e alunas são fictícios, usados para descrever o desenvolvimento da pesquisa.

pensar as tradições culturais amazônicas no passado e no presente? Afirma que as mulheres negras representadas nas imagens ajudam a refletir sobre as nossas tradições culturais, pois continuam a exercer uma prática tradicional em nossa cultura, que é a venda e o consumo do tacacá, uma “[...] comida típica nossa”. Daniel Bitter e Nina Bittar (2012) evidenciam que as comidas regionais ou tradicionais, além da função social de satisfazer nossa condição básica de alimentação, também expressam nossas produções culturais próprias e identitárias, que seguem as tradições e os costumes locais, além de configurarem elo das nossas manifestações sociais no passado e no presente.

Amanda e Karina evidenciam que, além da venda do produto típico e tradicional, que é a venda do Tacacá, as mulheres negras em representação ajudam a pensar nas nossas tradições culturais pois “[...] guardam nossa cultura”, “[...] continuam nossas tradições do passado”, ou seja, são mantenedoras, guardiãs das nossas culturas, tradições, costumes e ritos, são lugares de memória “vivos”.

Este conceito, formado por Pierre Nora (1993), define-o a partir de três termos: material, símbolo e funcional. Apesar de não serem um lugar em si ou um objeto material, as mulheres negras *tacacazeiras* estão munidas de uma carga simbólica cultural de extrema importância para nossa região, pois detêm, mantêm e perpetuam as memórias sobre os nossos saberes e a práticas rituais tradicionais que preservam nossa cultura e identidade.

Além disso, as mulheres negras vendedoras de tacacá também exercem a categoria funcional, pois estão revestidas de rituais e costumes, como a produção manual do tacacá, remetendo às lembranças e às memórias ancestrais. Suas práticas e tradições também podem ser interpretadas como “patrimônios vivos”, como afirmam Daniel Bitter e Nina Bittar (2012, p. 215), pois:

[...] essas mulheres vêm há gerações transmitindo seus saberes e dando continuidade a práticas sociais e culturais singulares. “Patrimônio”, aqui, assume outros contornos semânticos, revelando-se indissociavelmente ligado ao corpo, à alma, às relações sociais, a certos lugares, ao modo com que essas comidas são servidas e consumidas, à sua estética, e assim por diante. As [...] tacacazeiras não são apenas cozinheiras capazes de produzir com competência certas comidas, são atores sociais que veiculam concepções de mundo. Ser [...] tacacazeira é uma forma específica de ser, estar e agir no mundo.

Daniel Bitter e Nina Bittar (2012) trazem questões importantes ao refletirem as funções que as mulheres exercem há gerações, como guardiãs de saberes e de memórias, de determinadas práticas e culturas, mantenedoras da história de seu povo, a partir de diversos elementos. Com as mulheres negras, nos seus mais diversos contextos, não é diferente. Aqui na

Amazônia, no contexto paraense, com a produção e a venda de tacacá, não produzem só o alimento, mas possibilitam continuar tradições e costumes, que fomentam vínculos com nossas identidades regionais. Finalizamos as sequências didáticas para oitavo ano – Ensino Fundamental – anos finais – com importantes considerações dos alunos e alunas sobre os conteúdos a partir do olhar e protagonismo das mulheres negras. Passaremos para as sequências didáticas implementadas nas turmas do nono ano do Ensino Fundamental – anos finais – para as análises finais.

4.2 Sequências Didáticas - 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

SEQUÊNCIA 1

TEMA: O PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO INÍCIO DA REPÚBLICA

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: ECONOMIA, SOCIEDADE E REVOLTAS NA REPÚBLICA VELHA – O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DO BRASIL

HABILIDADES BNCC: (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil; (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: Situar o início do contexto republicano, as mudanças ocorridas no contexto político, econômico e social e o projeto de modernidade brasileira.

2º Passo: Analisar, junto com os alunos e alunas, o processo de sanitização racial e o chamado “bota-abaixo” e as consequências para a população e as mulheres negras;

3º Passo: Entender, junto com os alunos, sobre as estratégias utilizadas pela população negra para resistir às exclusões e às práticas discriminatórias;

4º Passo: Entender o protagonismo das mulheres negras nas práticas de enfrentamento e mobilizações contra as exclusões aos direitos sociais.

ATIVIDADE: AS MULHERES NEGRAS E MOBILIZAÇÕES SOCIAIS: os alunos devem

elencar as diferentes formas de mobilização das mulheres negras no passado e presente.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais sobre o racismo e as estratégias de resistência das mulheres negras.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 9º ANO: ANÁLISES E RESULTADOS

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 1

Para a análise da atividade avaliativa referente à primeira sequência didática, foram selecionadas as respostas de três estudantes: Mônica, Paulo e Gustavo, descritas abaixo:

Mônica: R – “Na charge, o médico tira as pessoas negras igual a piolhos, para limpar a cabeça do menino. Não aparece a luta das pessoas negras, só elas caindo.”

Paulo: R – “A imagem fala da retirada das pessoas negras pelo médico. Elas lutam e não deixam invadir suas casas”

Gustavo: R - “Negros são retirados das suas casas a força. Eles se defendem com ficando em suas casas.”

As respostas dos alunos à charge, acima, possuem grandes contribuições para o entendimento sobre o debate referente aos conteúdos vistos na sequência didática. Mônica faz a relação da imagem com a sanitização racial, evidenciando que há uma “limpeza” – representada pela ação do médico, no caso, Oswaldo Cruz, em relação à representação do menino.

A criança representa os espaços e centros da cidade, de onde é retirada a população negra, vista e representada junto a um pente fino, comparando-a “a piolhos”, a uma “doença”, um “mal” que deve ser retirado do menino, “caindo” e “escorrendo” pelo seu rosto nas favelas, os locais onde a maioria da população negra do Rio de Janeiro foi alijada devido ao processo de exclusão social, racial e mobiliária.

Em relação às formas de enfrentamento da população e das mulheres negras, a aluna comenta que “não aparecem”, ou seja, a aluna consegue identificar, na charge, a não expressão das formas de enfrentamento.

O que é representado é a ação de um membro da elite – o médico Oswaldo Cruz – em relação à população negra, com seu pente fino representando a Delegacia da Higiene, retirando-os tal qual as doenças que assolavam o período. Neste sentido, como afirma a aluna, esta charge não evidencia nem protagoniza as ações de mobilização da população e das mulheres negras,

apenas repassa o discurso de aceitação e dependência em relação às ações das autoridades e representações brancas.

Paulo comenta, em sua interpretação da pergunta, que houve a “[...] retirada das pessoas negras pelo médico”, ou seja, segundo sua análise, o processo de sanitização racial retirou não as pessoas de seus espaços sociais de origem, mas os reconfigurou para as elites e as autoridades brancas, que enxergavam a organização dos espaços compostos pela população negra como símbolo de desordem e atraso.

As pessoas negras que anteriormente ocupavam estes espaços, eram consideradas pelas elites como perigosas, focos de bagunça e falta de higiene que não condiziam com os modelos e referências de modernidade e progresso que vinham com as mudanças estruturais e o contexto republicano, como comenta Fabíola Souza (2017, p. 51):

Ao invés de uma democratização, os projetos de modernização urbana associaram “civilização” com a “aristocratização” e o afrancesamento do espaço público para as elites. Diretamente ligado a isso, o próprio Progresso significou, entre nós, uma ambiguidade. Como explica Monica Pimenta Velloso, a visão pessimista da nacionalidade, atrelada ao “atraso cultural” e à “inferioridade étnica”, trazia a ideia subjacente do darwinismo social de que “esse quadro de atraso e inferioridade poderia ser modificado, desde que o país conseguisse acelerar a sua marcha evolutiva”. A nacionalidade era vista como matéria-prima em estado bruto, a ser lapidada pelo saber científico das elites intelectuais, o que, frisa a autora, demonstra o caráter autoritário do pensamento político do modernismo no Brasil.

Fabíola Souza (2017) traz um ponto importante na sua reflexão: evidencia que, no novo governo republicano, o desejo de Progresso e a Modernidade, tão desejados pelas elites brancas brasileiras, não ocorreu para todos, principalmente em relação à população negra, pois, nesta dinâmica social – que envolvia as teorias raciológicas, o higienismo e o embranquecimento racial da população –, serviram para sustentar a culpabilização do negro aos problemas sociais e sanitários que ocorriam no país, justificando sua exclusão massiva dos centros urbanos, como forma de afastar o atraso cultural que as elites brancas defendiam existir no território brasileiro.

Pensando no enfrentamento ao processo de exclusão social e racial, Paulo evidencia uma abordagem diferente de Mônica. Comenta que a população e as mulheres negras resistiram aos processos de exclusão e discriminação a partir de lutas e resistências, entendendo que não possuíram uma postura de aceitação e internalização dessas ações e práticas, mas as enfrentaram de várias formas.

No seu caso, o aluno evidencia que uma das formas de resistência ao projeto e processo de “modernização” estrutural, social e racial estaria em não deixar invadir e tomar e/ou derrubar

suas casas, criando redes de apoio e vínculo, tal qual a Tia Ciata, na defesa contra a derrubada de sua casa.

Já para Gustavo, o processo de sanitização racial também está diretamente associado às práticas de violência contra a população e as mulheres negras, “[...] são retirados de suas casas à força”, atitudes infelizmente recorrentes no desenvolvimento das ações e da mobilização das autoridades e elites brancas contra estes sujeitos e sujeitas. Segundo Silvia Paulino e Roseane Oliveira (2020, p. 100), nestas ações contra a população negra e suas mulheres:

Percebe-se que há uma intenção de punibilidade e do afastamento do centro urbano da população excedente, que, saída da escravidão, não encontra uma nova inserção na lógica civilizatória instaurada no início do século XX no Brasil, criando uma segregação espacial urbana, utilizando por analogia o que nos diz Wacquant (2005) já de maneira contemporânea, tal segregação é a forma de intensificação de dificuldades sociais.

Para Gustavo, a população e as mulheres negras não ficam passivos aos atos das elites e das autoridades brancas, evidencia que umas das formas de enfrentamento seria a defesa dos espaços de origem a partir de sua manutenção nestes locais, ou seja, seus corpos e mentes são símbolos de luta e resistência contra os processos de exclusão e discriminação social e racial, onde existir, resistir e sobreviver à lógica racista já é uma prática transgressora e contestadora da ordem branca.

Finalizamos a Sequência 1 com importantes debates, análises e contextualizações feitas a partir do entendimento e da dinâmica de interpretação dos alunos e alunas do nono ano. Partiremos para a segunda sequência didática.

SEQUÊNCIA 2

TEMA: AS MULHERES NEGRAS E O ACESSO À CIDADANIA;

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: DIREITOS CIVIS

HABILIDADES BNCC: (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas [...], no contexto republicano (até 1964), [...] das populações afrodescendentes.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: Contextualizar o início do período republicano no Brasil e a exclusão da população negra do acesso à cidadania e aos direitos fundamentais;

2º Passo: Analisar junto, aos alunos e às alunas, os dispositivos legais de exclusão da população negra;

3º Passo: Conhecer as principais estratégias e soluções criadas pela população e pelas mulheres negras para o acesso à cidadania aos direitos;

4º Passo: Entender as lutas e resistências da população e das mulheres negras no passado e no presente.

ATIVIDADE: EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS: ELAS ESTÃO ONDE ELAS QUISEREM: os alunos e alunas devem analisar de que forma as mulheres negras acessam seus direitos e seus espaços.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época, apresentadas no *Power Point*; imagens da atualidade, mostrando as estratégias e as soluções encontradas para o acesso aos direitos fundamentais para a população e as mulheres negras.

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 2

Para a análise referentes à atividade avaliativa número 2, foram selecionadas as respostas de três alunos dos nono ano do Ensino Fundamental – anos finais–, respectivamente, as de Gabriel, Ana Paula e Denise, descritas abaixo:

Gabriel: R – “Pois elas são muito discriminadas. Maior apoio policial e militar”;

Ana Paula: R – “Porque sofrem com o racismo e da violência dos homens. Maior denúncia e apoio;

Denise: R – “Porque são pouco protegidas pelo governo. Uma das formas é mais leis duras.

As respostas do aluno e das alunas ajudam a refletir, junto com eles, a questão do acesso aos direitos pelas mulheres negras, principalmente o direito à segurança pública de qualidade e a questão do significativo número sobre a violência pelo qual somos constantemente atingidas.

Gabriel comenta, em sua resposta, que os motivos das mulheres negras serem alvo de inúmeras violências corresponde ao fato de serem “discriminadas”.

De fato, as mulheres negras, ao longo do processo, são multiplamente discriminadas e violentadas por diversas formas de opressão, principalmente relacionadas à questão racial, no qual são discriminadas pelo seu pertencimento étnico, mas também pelo gênero, por serem mulheres, atingidas diretamente pelos efeitos do patriarcado, do machismo e da misoginia.

Além dessas opressões, ainda são discriminadas pela função que ocupam na sociedade, muitas vezes em trabalhos manuais e que remetem ao passado escravista, como de babás, empregadas domésticas, cuidadoras, entre outros serviços que as exploram de várias formas, sem falar do trabalho doméstico e do cuidado, pelo qual também são responsáveis.

Para as mulheres negras, todas essas opressões confluem juntas no que Kimberle Crenshaw (2002, p. 174) chama de interseccionalidade. Segundo a intelectual, essas opressões combinadas “[...] atravessam a vida de mulheres e contribuem para a subordinação que historicamente vivenciam na sociedade”. Eline Santos (2018, p. 37) também comenta a questão da seccionalidade, evidenciando que entender o seu processo é um desafio, pois:

[...] diz respeito ao entendimento de que as mulheres negras necessitam de proteção contra fatores que não são vivenciados pelas mulheres brancas, como o preconceito racial; e não são vivenciados pelos homens negros como discriminação de gênero. No entanto, esses fatores as afetam e provocam sobreposição de discriminações em sua vida. Assim, se uma pessoa estiver no meio de uma intersecção ela sofrerá “colisões” que afetarão sua vida. Dentre as colisões mais significativas estão aquelas direcionadas contra as mulheres dos grupos racialmente discriminados. Isso ocorre porque “o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginalizam as mulheres que estão na base” dessa estrutura”.

Eline Santos evidencia que nós, mulheres negras, estamos expostas e atravessadas por diversas violências e discriminações, que nos atingem de formas múltiplas e específicas, a partir das exclusões favorecidas pelas práticas do racismo, pelo sexismo e pelas contradições de classe, condicionando-nos a vivências extremamente perigosas e prejudiciais à nossa existência. É por isso que necessitamos de um olhar forte do Estado, de dispositivos legais e de políticas públicas que nos protejam das diversas formas de opressão às qual estamos sujeitas.

Voltando às análises, a resposta de Ana Paula também reflete a duplicidade de opressões e violências, destacando o racismo como fator preponderante para os casos de violação e violência de gênero impostas a elas pelos homens, e que podem ocorrer de várias formas, física, psicológica, familiar, entre outras.

No entanto, quando perguntados sobre as formas de enfrentamento e resistência diante dessas práticas e atitudes, Gabriel evidencia que deve haver “[...] maior apoio policial e militar” a elas, assim como maiores números de delegacias especializadas no tratamento de violência à mulher, principalmente à mulher negra, a quem a incidência dos casos é consideravelmente

maior.

Já para Ana Paula, as medidas a serem tomadas seriam “maior denúncia e apoio” a nós, mulheres negras, principalmente as que possuem maior vulnerabilidade socioeconômica, que vivem na dependência de seus agressores – muitas vezes o companheiro ou alguém dentro do círculo familiar –, fornecendo mecanismos de acolhimento, apoio e direcionamentos psicológicos e legais para a sua defesa e proteção. Amanda Regina Rosa, Catarina Duarte e Livia Schumacher Corrêa (2019) comentam outras formas de defesa e enfrentamentos, como:

[...] as entidades que fazem parte das políticas públicas de violência contra a mulher. São, entre outras, as Delegacias da Mulher, os Centros de Referência de Assistência Social e de Atendimento à Mulher, as Casas de Passagem/Abrigo, e as Defensorias Públicas da Mulher. Além disso, há a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, oferecido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) desde 2005.

Para Denise, as mulheres negras estão extremamente vulneráveis aos casos de violência pois “[...] são pouco protegidas pelo governo”. O Estado, ao omitir e/ou não assegurar políticas públicas de combate à violência das mulheres, principalmente das mulheres negras, também compactua com as opressões e discriminações.

Além das políticas públicas, Denise comenta que uma das formas de enfrentamento organizadas pelos governos seriam “[...] leis mais duras”. Temos a Lei nº 11.340/2006 – a Lei Maria da Penha, que protege a mulher em situação de violência familiar e/ou doméstica.

No entanto, são necessárias leis que enfoquem a questão racial/gênero, pois são as mulheres negras as mais atingidas pela violência no Brasil e nos seus territórios. Segundo Vera Araújo (2023)³², “o problema é um reflexo do racismo estrutural que possibilita a distinção que o estado faz na proteção entre mulheres negras e brancas.”, ou seja, há todo um apoio e aparato legal e jurídico para as mulheres brancas, enquanto as mulheres negras ficam aquém dos processos protetivos do Estado dito de direito.

Finalizamos as análises da atividade avaliativa com expressivas e importantes questões e pautas levantadas pelos alunos e alunas. Daremos continuidade a partir da sequência número três.

³² ARAÚJO, V. Mulheres Negras e Periféricas são as Principais Vítimas de Femicídio no Distrito Federal. **Brasil de Fato**, Brasília, DF, 8 mar. 2023. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/08/mulheres-negras-e-perifericas-sao-as-principais-vitimas-de-femicidio-no-distrito-federal>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SEQUÊNCIA 3

TEMA: MULHERES NEGRAS ORGANIZADAS: MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

HABILIDADES BNCC: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas [...] quilombolas como formas de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: No início da aula: Contextualizar o contexto do processo ditatorial militar, principalmente a partir dos anos 1970 e 1980, com os movimentos de oposição ao regime;

2º Passo: Conhecer e entender as principais características do Movimento Negro Unificado e suas pautas na luta contra o racismo;

3º Passo: Entender a organização de coletivos e movimentos de mulheres negras no contexto dos anos 1970 e 1980;

4º Passo: Entender as demandas e as principais características dos coletivos de mulheres negras;

5º Passo: Conhecer e entender as principais características dos coletivos de mulheres na Amazônia.

ATIVIDADE: MULHERES NEGRAS EM AÇÃO! alunos e alunas devem compreender os motivos para a organização coletiva das mulheres negras.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais sobre as estratégias de resistência das mulheres negras.

ANÁLISE DE ATIVIDADE – SEQUÊNCIA 3

Para análise da atividade avaliativa referente à sequência didática número 3, foram selecionadas as respostas de três alunos: Lucas, Carla e Mariana. As respostas sobre a questão

foram direcionadas abaixo:

Lucas: R – “Para dizer quem somos. Não, pois muita gente tem vergonha da cor.”

Carla: R – “Para saber nossa origem racial. Alguns sim, outros não sabem a sua cor”

Mariana: R – “Para dizer nossa cor de verdade. É difícil, porque misturou muito.

As respostas dos alunos mostram questões importantes relacionadas ao pertencimento racial e à etnicidade. Quando perguntado sobre a importância de se “[...] identificar racialmente”, Lucas responde que é “para dizer quem somos”, ou seja, trata-se do processo de formação do sujeito, bem como do seu pertencimento ancestral/étnico.

Esta formação não se constrói de forma individual, mas na constante interação com o outro, no qual as diferenças são percebidas e, neste processo, constroem-se a ideia e a formação de si, principalmente quando relacionamos à identidade negra. Sansone (2003, p. 24) comenta a questão:

A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação um aos outros; as “diferenças” entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hierarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais.

O autor deixa evidente, no trecho acima, que a formação das identidades, principalmente das identidades negras, é criada a partir da percepção dos sujeitos de si e nas relações com os outros, em que as diferenças vão se construindo e se edificando, conforme os meios sociais e culturais nos quais os estão envolvidos.

Em relação à segunda pergunta, “[...] se todos fazem” a identificação racial, Lucas responde de forma negativa e evidencia: “muitos têm vergonha de sua cor”. Devido aos intensos processos de exclusões e discriminações impostas aos sujeitos em nossa sociedade, muitos negam sua cor e pertencimento racial para serem inseridos na sociedade racista e colonial, e passam por um processo doloroso em relação aos seus corpos, como evidencia Viviane Fernandes (2016, p. 112):

[...] Assim, por vezes os negros são levados ao ódio com relação ao seu corpo e à sua condição, enveredando-se em um processo de autodestruição que se inicia pelo “apagamento” de marcas físicas (branqueamento físico, mutilações, entre outros) e psíquicas (negação de sua condição física de negro).

Como Fernandes evidencia, a imersão no contexto histórico, social e cultural

extremamente racista, que incentiva as ideologias e as relações de poder da branquitude, reforça estereótipos negativos em relação à identidade negra e ao pertencimento étnico-racial, podendo mobilizar, nos sujeitos, diversos prejuízos emocionais, sentimentos de vergonha, aversão e até ódio de suas características fenotípicas, por “marcarem” as relações raciais e “impedi-los” de interação social no mundo branco. Por isso, é necessário desconstruir essas imagens e percepções, em todas as instâncias da sociedade, nos locais de formação, como nas escolas e no ensino de História, no sentido de mobilizar ações positivas em relação às identidades étnico-raciais.

Para Carla, a identificação racial é importante pois, a partir dela, podemos saber e conhecer a “[...] nossa origem racial”. Durante muito tempo, nossas histórias, culturas e memórias, principalmente as de matriz africana, foram silenciadas ou promovidas pelo processo de apagamento histórico. Como vimos, a partir dos discursos da branquitude, supervalorizou-se o processo de mestiçagem, bem como o ideal do branqueamento, na construção de uma identidade “única”, “brasileira”, que minou as identidades específicas a partir de seu projeto de apagamento étnico, em “sumir” com as memórias ancestrais.

É neste processo que, de muitos sujeitos, negros e negras, foi retirada a sua “consciência étnica”, e, assim, não conseguem se definir, saber “[...] sua cor”. Neste sentido, é de extrema importância a identificação racial, pois permite, além de conhecer e se afirmar com propriedade, a garantia do direito à memória, às origens, principalmente de matriz africana, como evidencia Rafael Bernardo, Caroline Silva e Francisco Neto (2023, p. 111):

É muito importante refletir e ponderar algumas formas de vivências que nos foram negadas, desmontar outras que nos foram e ainda são impostas. Pensar em um direito à ancestralidade africana, traduz-se em ultrapassar a lógica ocidental de direito, faz-se necessário um exercício em mergulhos em aspectos religiosos, filosóficos, culturais, históricos, e biológicos, nesse pensamento afrocêntrico compreendemos que somos um pequeno fragmento no presente, que carrega uma memória genética grandiosa dos nossos ancestrais.

Já para Mariana, a identificação racial é importante, pois, a partir dela, podemos conhecer, saber ou, pelo menos, refletir sobre as questões raciais, entender quem somos no mundo, quais são os nossos vínculos coletivos, culturais e sociais. Ao mesmo tempo, possibilita construirmos relações com o outro a partir da troca de experiências, vivências e saberes, de forma relacional, superando a ideia das diferenças como meio de afastar, julgar e discriminar o semelhante.

4.3 Após as Sequências Didáticas

Após a produção das sequências didáticas nas turmas do oitavo e do novo anos do Ensino Fundamental – anos finais–, foi repassado um questionário para saber as impressões dos alunos e alunas sobre as sequências didáticas, os seus conteúdos voltados para o protagonismo negro e para as mulheres negras, e se contribuíram para a reflexão e o debate sobre as identidades negras no ensino de História. As perguntas do questionário foram as seguintes:

- a) Os conteúdos de História vistos com as sequências didáticas ajudaram você a refletir sobre as identidades negras?
- b) A sua visão sobre a população negra mudou após o estudo destes conteúdos no ensino de História? Se sim, por quê?

Foram selecionadas as respostas de três alunos, independentemente das turmas nas quais a pesquisa foi desenvolvida. Foram selecionadas as respostas de Manuel, Bárbara e Luana, que foram descritas logo abaixo:

MANUEL:

Resposta 1: “Sim, falamos bastante sobre a importância da identidade negra para nossa comunidade”;

Resposta 2: “Sim, pois desde cedo descobrimos que a História do povo negro é silenciada”.

BÁRBARA

Resposta 1: “Sim, foi comentando em sala várias questões étnicas em vários contextos sobre a identidade negra, e também guerras, 'rebeliões', imigrantes, continentais e sobre alguns movimentos antirracismo;”

Resposta 2: “mudou completamente, só fez com que eu enxergasse os horrores que eles sofreram em sua jornada até a liberdade, apesar de até hoje infelizmente sofreram racismo”.

LUANA

Resposta 1: “Sim, sobre como falar das identidades negras é importante”;

Resposta 2: “Sim. Fez eu ver o quanto ainda temos discriminações e preconceitos em nosso

país.

Em relação à pergunta 1 - *Os Conteúdos de História vistos com as sequências didáticas ajudaram você a refletir sobre as identidades negras?* Manuel e Luana comentam afirmativamente, que este assunto foi bastante abordado ao longo das aulas, e sobre a importância deste debate para comunidade escolar e fora dela.

Para Bárbara, a resposta também é afirmativa e associada aos conteúdos vistos ao longo das sequências didáticas, dentre os quais cita: “[...] guerras, 'rebeliões', imigrantes, continentais e sobre alguns movimentos antirracismo”; evidenciando que o assunto das questões raciais e identitárias transpassa os conteúdos de várias formas, além de ajudar a refletir a percepção dos próprios sujeitos e na relação com outros, bem como entendê-la na perspectiva histórica. Segundo Jonathan Rutherford (1990, n.p.), a identidade:

[...] marca a conjuntura do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos. ‘Cada indivíduo é a síntese não apenas de suas relações atuais, mas da história destas relações. Ele é um resumo do passado.’ Fazendo assim, que nossas identidades possam apenas ser entendidas dentro do contexto desta articulação, na interseção das nossas vidas diárias com as relações de subordinação e dominação econômica e social.

Rutherford traz evidências importantes em relação ao processo de produção identitário: ele possibilita o contato com experiências ancestrais, com nossos vínculos de pertencimentos históricos, sociais e culturais, em que nossas raízes são exaltadas, para que nós sejamos as representações individuais e sociais do vínculo entre passado e presente, materializados em nossas ações, corpos e mentes.

Para a segunda pergunta - *A sua visão sobre a população negra mudou após o estudo destes conteúdos no Ensino de História? Se sim, por quê?* Manuel responde afirmativamente e comenta que, a partir das aulas e do tema proposto, é possível pensar a História do negro no Brasil, evidenciando que é uma história silenciada, pouco contada no contexto da sala de aula e no ensino de História.

Percebe, então, a importância desses conteúdos para o debate étnico-racial. Elaine Lopes (2022, p. 82) comenta a importância deste debate para nossa sociedade:

Refletir sobre a inserção da população negra em nossa sociedade é papel de todas e todos, pois ainda vivemos o racismo, a discriminação e a desvalorização na pele, para tentar minimizar essa desvalorização é importante mostrar o protagonismo dessa população, desfazer mitos sobre a inferioridade das negras e negros, tirar rótulos como escrava e escravo. Para isso a escola deve ser o ponto de partida dessa reflexão.

Elaine Lopes traz uma discussão basilar no trecho descrito acima. Evidencia que entender e compreender o papel histórico, político e social da população negra e das mulheres negras no contexto brasileiro, amazônico e paraense é de importância para todos os membros de nossa sociedade, negros e não negros, pois, além de possibilitar compreendermos o nosso trajeto de formação, também mobiliza o debate sobre as diferenças, as construções identitárias individuais e coletivas, e as relações com outros grupos e pertencimentos étnicos, evidenciando outros protagonismos para além do mundo branco. Deste modo, também mobiliza práticas de enfrentamento ao racismo e seus atravessamentos, como o sexismo e os conflitos de classe, vividos de forma tão intensa pela população e pelas mulheres negras. E que estas práticas devem ser mobilizadas no contexto escolar e no ensino de História.

Bárbara comenta, em sua resposta, que “[...] sua visão mudou completamente” e fez como que ela enxergasse “[...] os “horrores” e os “sofrimentos vividos pela população negra até a chegada de sua liberdade”, bem como as consequências do racismo e os processos de discriminação vividos até hoje pela nossa população. Além da percepção de sofrimento e dor em relação à população negra, está ciente das consequências nefastas do racismo e da sua propagação na sociedade brasileira e paraense.

Luana comenta que também a fez enxergar o quanto as ideias e as práticas racistas ainda estão fortemente presentes em nosso cotidiano, não estão presas aos contextos históricos, mas são constantemente ressignificadas para servir aos interesses da branquitude e da manutenção de seu poder. Trazer esta temática para a sala de aula, relacionada a outros mecanismos de exclusão e discriminação, como gênero e classe, é, segundo Eline Santos (2018, p. 17) uma forma de:

[...] trazer para o centro do debate as contestações originadas no campo dos movimentos sociais que culminaram nas políticas públicas de reparação à herança racista. [...] Tais práticas discriminatórias ainda se propagam na sociedade e repercutem na escola de modo institucionalizado, interferindo, segundo Gomes, na autoestima, na construção da identidade e no aprendizado dos alunos.

Após as análises sobre a impressão e a recepção dos alunos e alunas em relação às sequências didáticas nas turmas pesquisadas, verificou-se que as atividades fizeram os estudantes refletirem outras histórias, outras formas de entender e compreender a História da África e Afrobrasileira a partir do protagonismo das mulheres negras. Também contribuiu para o debate e entendimento, em sala de aula, da formação das identidades, principalmente das identidades negras. Apesar de alguns não terem participado com as atividades escritas, durante o diálogo e

debate em sala de aula, contribuíram de forma significativa em questões importantes sobre os conteúdos abordados. As sequências didáticas possibilitaram a abordagem das temáticas por outros ângulos, usando diferentes fontes históricas para o processo de ensino e aprendizagem, mesmo direcionando os alunos e alunas a partir da metodologia da aula expositiva dialogada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho até aqui desenvolvido objetivou contribuir na reflexão e no debate sobre a formação de identidades negras positivas no ensino de História, nas turmas de Ensino Fundamental, entre os(as) estudantes do oitavo e nono anos, na escola em que atuo como discente. A proposta deste trabalho é incentivar a formação dessas identidades a partir da imersão nos estudos históricos em sala que envolva a história, a luta e a trajetória das mulheres negras no passado e no presente.

Para este fim, a pesquisa dá ênfase, no primeiro capítulo, ao questionamento do silenciamento em relação aos estudos historiográficos sobre as mulheres e, principalmente, as mulheres negras, a partir das falácias do eurocentrismo, do racismo, do sexismo e das opressões de classe que dominaram as narrativas históricas em relação a elas, formando várias imagens deturpadas e estereotipadas, já que também era negada a elas, a escrita da própria História.

Evidenciamos que esse silenciamento histórico não ocorreu somente em nível nacional, mas envolveu e envolve as questões regionais e locais, principalmente se refletirmos sobre a região amazônica, durante muito tempo erigiu o “mito indígena” como processo central da formação identitária, silenciando e invisibilizando o protagonismo da população negra na nossa formação identitária.

Aliada a isto, também é questão muito forte no contexto paraense a defesa da identidade morena, como forma de amenizar os preconceitos e discriminações e como mecanismo de defesa e acesso à aceitação social para branquitude. Essas diversas identidades, construídas e reconstruídas em nosso contexto, terminam por negar não só a identidade negra na região, mas toda uma história, memória ancestral africana que se organizou na nossa região e é de extrema importância para nossa identificação como sujeitos negros e negras.

O debate ainda se acirra quando pensamos as relações raciais atravessadas pelo gênero e as questões de classe, em que não só a população negra e suas contribuições primordiais são esquecidas, mas suas mulheres também se encaminham nesse processo, sem espaço para voz e representatividade.

Questiono, ao longo do texto, junto as minhas ancestrais, a ideia de silenciamento, passividade e invisibilidade de nós, mulheres negras, ao longo das temporalidades. Desde a chegada no território brasileiro e amazônico, lutamos para existir e resistir constantemente. Produzimos diversas estratégias de inserção e mobilização social para mantermos nossa História, memória, cultura e identidade. Evidencio que mobilização se estendeu de várias formas, individual e coletivamente, através das lutas e reivindicações em movimentos

próprios, com racionalidades próprias, fundamentadas no feminismo negro, nos discursos afrocentrados e no debate da decolonialidade. Deste modo, lutar por afirmação é lutar por existência, é conhecer-se a partir da nossa história ancestral. No entanto, essa história não é contada, principalmente nos lugares onde os processos formativos e identitários deveriam ser reforçados: no contexto escolar e nos seus dispositivos legais.

É justamente este questionamento que trago no capítulo dois, evidenciando como as identidades são construídas e como as identidades negras são desenvolvidas no contexto escolar e no Ensino de História.

Questiono, ao longo da reflexão, que crianças e jovens são imersos diariamente na ideologia e na cultura da branquidade, atravessadas constantemente por ações e práticas racistas, sexistas e discriminatórias e que reverberam no contexto escolar, onde não aprendem sobre a história, memória e cultura afrobrasileira de forma positiva, pois não são apresentadas a eles referências de protagonismo negro. Este quadro se torna ainda mais tenso quando pensamos em mulheres negras como referência de histórias de lutas e visibilidade.

As representações no espaço escolar e, principalmente, no ensino de História, estão carregadas de estereótipos negativos e deturpados, influenciando diretamente na negação e/ou na aversão nas identidades de estudantes negros e negras e na permanência de visões e ações racistas por parte de alunos não negros, que reproduzem a ideologia do poder branco nestes espaços sociais.

Evidenciamos, então, a necessidade de se reforçar, nas escolas e, principalmente, no ensino de História, a importância de se estudar, refletir e debater a história, os conhecimentos e saberes da população negra para nossa sociedade, nas mais diversas instâncias, em nível nacional, regional e local.

Para além do *afeto à causa*, os profissionais do ensino, principalmente da História, devem tratar do assunto não de forma conteudista ou por imposição das leis educacionais, mas incentivando representações positivas negras nas narrativas históricas, a fim de promover a reflexão crítica e questionar as relações de poder, evidenciando a importância da História, da cultura e da memória para nossa formação social e identitária.

Deste modo, vencendo as estereótipias e os discursos deturpados pelo racismo, pelo sexismo e pelas discriminações sociais, no objetivo de propor outras formas de ver, entender e compreender a realidade social e contribuir para o desenvolvimento da autoestima de estudantes negros e negras, e para os alunos não negros, mobilizar ações anticoloniais, antirracistas e antissexistas.

A materialização destas questões é vista no capítulo três, no qual investigo, na

instituição escolar no qual trabalho, nas turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, como o ensino de História pode contribuir para o debate sobre as identidades negras positivas, a partir do estudo das trajetórias históricas, políticas e sociais da população e das mulheres negras.

Para isso, o trabalho de pesquisa seguiu em duas frentes: entender sobre os sujeitos pesquisados – estudantes do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental- a partir de questionários, averiguando sexo, idade, local onde moram, bairro e como se definiam racialmente; e na análise dos dispositivos institucionais escolares, principalmente voltados para o ensino de História, como o currículo, os temas históricos trabalhados em sala e seus conteúdos, presentes nos livros e nos materiais didáticos da instituição.

Após o levantamento e análise dos dados, observou-se que a maioria dos estudantes não sabia se definir racialmente. Além disso, após o levantamento feito nos currículos, nos conteúdos, nas imagens, representações e abordagens nos conteúdos, observei que, apesar de trazerem temas e assuntos voltados para a História e trajetória da população negra, eles ainda são minoria perto daqueles voltados para a História dos europeus.

Neste processo, os que trazem temáticas negras, muitas vezes, retratam-nos de forma passiva, inferiorizada, sem protagonizar suas histórias, lutas e trajetórias. Quando refletimos as questões raciais atravessadas pelo gênero, as mulheres negras e seu protagonismo não aparecem nos conteúdos históricos. Quando aparecem, materializam-se de forma ilustrativa, no contexto de servidão e escravidão, sem o questionamento da perpetuação dessas representações históricas.

É a partir deste contexto, que não deve ser único e exclusivo de minha instituição, que me propus a implementar novas formas de ver e compreender a História e seus sujeitos sociais, principalmente em relação à população e das mulheres negras, que foram implementadas a partir de sequências didáticas como produto educacional, que trazem à frente – a partir dos conteúdos ressignificados e das atividades afrocentradas, que mobilizem o debate sobre identidades negras positivas– os estudos históricos africanos, afrobrasileiros e da trajetória das mulheres negras, evidenciados no capítulo quatro.

As sequências didáticas foram feitas nas turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental – anos finais– na instituição escolar na qual exerço a função de professora. De acordo com as entrevistas feitas após a aplicação do produto, as respostas dos alunos e alunas sinalizaram mudanças significativas na forma de ver, representar e na expressão da história, memória e cultura da população negra e das mulheres negras.

Além disso, mobilizaram, de forma positiva, o debate e o processo de posituação das

identidades negras – entre os alunos e alunas negras e nos alunos brancos, fomentaram a consciência crítica das ações e práticas do racismo, como os afetam nas relações sociais e como sujeitos. Apesar das sequências didáticas serem pontuais, mobilizaram e movimentaram novos olhares, perspectivas e ações dos estudantes diante da população negra e das mulheres negras, representadas e protagonizadas de acordo com o empoderamento que sempre exerceram ao longo das temporalidades.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMARAL, L. A. **Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nome aos bois**. São Paulo: EDMETEC, 1988.
- ARAÚJO, A. S. A Mulher Negra no Pós Abolição. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 9, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/234>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- AMORIM, G. F. Ensino de História e Decolonialidade: proposta e experiência da escola afro-brasileira Maria Felipa. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n. 2, p. 89-104, 2023.
- ALMEIDA, M. das D. do R.; VIDEIRA, P. L.; CUSTÓDIO, E. S. Mulheres Negras Amazôni-das: Histórias Contadas por outros Olhares. **Revista Ártemis**, v. 32, n. 1, p. 255-27, jul.-dez., 2021.
- ALMEIDA, M. das D. do R.; MALCHER, M. A. F.; BENTES, R. N. de M. Faces da Luta das Mulheres Negras da Amazônia. In: SILVA, C. (org.). **Mulheres negras e populares do Norte e Nordeste**: experiências que se entrelaçam. Salvador: Cese/SOS Corpo, 2018. p. 45-63.
- ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019 [2021].
- BARROS, T. de N. M. N. Um Manifesto pelo Bem Viver: a Marcha das Mulheres Negras na Amazônia Paraense. **Revista da ABPN**, v. 14, ed. esp., julho, 2022.
- BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**: revista de História da África e de Estudos da diáspora africana. São Paulo: NEACP, n. 1, ano 1, p. 46-53, jun., 2008.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTER, D.; BITTAR, N. P. Comida, Trabalho e Patrimônio. Notas sobre o Ofício das Baianas de Acarajé e das Tacacazeiras. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 213-236, jul./dez. 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº**

03/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília DF: MEC, 10 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 17 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRAZ, A. C. F. **História e Decolonialidade:** as mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental. 2020. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Curso de História, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1114/1/HIST%C3%93RIA%20E%20DECOLONIALIDADE%20-%20ANA%20CLARA%20TCC%20-%20.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRAH, A. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, jun. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6884896/mod_resource/content/1/BRAH%2C%20Avtar.%202006.%20%E2%80%9CDiferen%C3%A7a%2C%20diversidade%2C%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D.%20Cader-nos%20pagu%20%2826%29%2C%20janeiro-junho%20pp.329-376.%20.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BENTES, R. N. de M. **Negritando.** Belém: Graffite, 1993.

BERNARDO, R. H.; SILVA, C. N.; NETO, F. Q. Direito à Ancestralidade Africana: reparação histórica da população preta e parda do Brasil. **Captura Críptica:** direito, política, atualidade. Florianópolis, v. 12, n. 1, 2023.

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

CÂMARA, F. **Mulheres negras amazônicas frente à cidade morena**: O lugar da psicologia, os territórios de resistência. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAROLINE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, M. B. **Sequências didáticas**: orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024.

CARNEIRO, S. Identidade Feminina. **Cadernos Geledés – Instituto da Mulher Negra**, ed. esp., 1993. Disponível em: https://www.geledes.org.br/cadernos-geledes/?amp=1&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA9vS6BhA9EiwAJpnXwxhiZpWD_ZOsGjb-TZppLmn_28BEwD7Ie6Tqs_P4YBPenu-LptAPnKR0CIGAQAuD_BwE. Acesso em: 14 dez. 2024.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma Vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção Consciência em Debate).

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003. v. 49, p. 58.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2002.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de 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.

CONRADO, M. P.; REBELO, N. Mulheres Negras Amazônicas: Ação, Organização e Protagonismo nas Práticas Políticas. *In*: RIBEIRO, M. (org.). **Políticas de igualdade racial**: 200 reflexões e perspectivas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

CONRADO, M.; CAMPELO, M.; RIBEIRO, A. Metáforas da Cor: Morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia Paraense. **Revista Afro-Ásia**, v. 51, p. 220-221, 2015.

CUSTÓDIO, E. S.; SOUZA, S. R. A. de; ALMEIDA, M. das D. do R. História, cultura e identidade: olhares sobre comunidades quilombolas no estado do Amapá. **Projeto História**, São Paulo, v. 66, p. 220-254, set.-dez. 2019.

CUSTÓDIO, L. A. T. **Um Estudo de Classe e Identidade no Brasil: Movimento Negro Unificado (MNU) – 1978-1990**. 2017. 95 f. Dissertação, (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2017.

CRUZ, M. de N. da C. A Trajetória de Vida de Mulheres Negras em Instâncias de Poder na Amazônia Paraense (1995-2015), **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 15, p. 149, jan./jun., 2019.

DIAS, M. O. L. da S. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Artigos Tempo**, v. 12, n. 23, 2007.

EDMUNDO, L. **O Rio de Janeiro do meu tempo (1880-1961)**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 680 p.

FERNANDES, A. S. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2016.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. São Paulo: Dominus, 1965. v. 1.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. de. Identidade Negra entre Exclusão e Liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 112, 2016.

PEREIRA, A. A. “Por uma autêntica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **História Hoje**, v.1, n.1, p. 111-128, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 2, n. 31, p. 374-389, 2011.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, J. G. C.; SOUZA, L. F.; COSTA, G. da S. Ensaio sobre as mulheres negras na Amazônia Brasileira: uma história de exploração, opressão e violência na periferia da periferia. **Desigualdade Social e de Gênero: desafios, perspectivas, retrocessos e avanços**, p. 92-113, 2021.

FONSECA, M. B. Por que precisamos conhecer histórias de mulheres africanas poderosas? **Revista África e Africanidades**, ano 14, ed. 38, 2021.

GESSER, R.; COSTA, C. L. J. Menina Mulher Negra: Construção de identidade e o conflito diante de uma sociedade que não a representa. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 26, n. 1, 18-30, 2018.

GIACOMINI, S. **Mulher e Escrava**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GODIM, N. **A Invenção da Amazônia**. Manaus: Valer, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletria**, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702#:~:text=A%20escola%20C3%A9%20vista%2C%20aqui,de%20classe%20e%20de%20idade>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**, 13 mar. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA9vS6BhA9EiwAJpnXw3k3R0yKZzOW0DLAAfr_5LNS60BysHMhKnobrfj8FVn_UZGSpYVB9hoCiRE-QAvD_BwE. Acesso em: 14 dez. 2024.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Trad. de Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça**. Unidade 3 – Movimento negro e movimento de mulheres negras: uma agenda contra o racismo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2010. Módulo III. p. 192.

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Florianópolis, UFSC, p. 464-478. 1995.

KABENGELE MUNANGA: a difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Portal Geledés**, 17 jun. 2009. Estudos Avançados. Disponível em: https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-dificil-tarefa-de-definir-quem-e-negro-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA9vS6BhA9EiwAJpnXw7sG_MOB4-Ezmww1-s2rrCe35SYcfKvXOMNvKXU-WkW_Z40C5drN-1xoC4cUQAvD_BwE. Acesso em: 14 dez. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, G. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em: https://schwarzemilch.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/kilomba-grad_2010_plantation-memories.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

LANGER, J. O Mito do Eldorado: origem e significado no Imaginário Sul-Americano (Século

XVI). **Revista de História**, v. 136, 1997.

LEAL, L. A. P. O Feminino na Formação Intelectual Negra Amazônica. **Revista Gênero na Amazônia**, Belém, n. 7-12, jul./dez., 2017.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, ed. esp., p. 131-150, 2006.

LEMOS, R. **O Feminismo negro em construção**: a organização do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro. 1997. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, S. B. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

LOPES, E. **História das Mulheres Negras no Ensino de História do Brasil**: a história de Maria Firmina dos Reis. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

LOURAU, J.; CAVALCANTE, A.; SANTANA, E. Do ‘Problema do Negro’ às Dificuldades de ‘Ser e Viver negro’ no Brasil: algumas reflexões afrocentradas e antirracistas. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 36, p. 189-217, 2021.

LUGONES, M. Rumo ao Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set.-dez., 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coord.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARINGONI, G. O Destino dos Negros Após a Abolição. **Revista Eletrônica Desafios do Desenvolvimento**. ed. 70, ano 8, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 30 jun. 2024.

MARINHO, T. A.; SIMONI, R. C. da S. O Matriarcado negro nos “terreiros”: Da cosmovisão do feminino ao feminismo de terreiro. In: VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 2019. **Anais [...]**, 2019.

MATTOS, W. R. de. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, Políticas Educacionais e Currículos Escolares. **Revista da FAEBA**. Salvador, v.1, n 19, p. 229-234, 2003.

MEINERZ, C. B. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MIRZA, H. S. **Black British Feminism**. London: [edição do autor], 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO A. do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. *In: AFROCENTRICIDADE: uma abordagem inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. Coleção Sanfoka, v. 4.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, M. M. B. Empoderamento das mulheres negras: cultura, tradição e protagonismo de dona Dió do acarajé na “lavagem do beco”. **Revista Mosaico**, v. 10, p. 174-190, 2017.

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História**, v. 10, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVA, A. R. Notícias sobre a África: representações do continente africano na revista veja (1991-2006). **Revista Afro-Ásia**, v. 38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21164>. Acesso em: 26 jun. 2024.

OLIVEIRA, B. C. de. **Movimento de Mulheres Negras**: constituição e principais lutas na capital paraense. 2017. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Faculdade de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém-PA, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748171/2/TCC%20-BRENDA%20CARDOSO%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

OLIVEIRA, B. C.; MELO, C. N. de. Por uma Educação Antirracista: reflexões sobre o currículo de história para a promoção das relações étnico-raciais. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 23, dez. 2021.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, R. **Relações Raciais na Escola**: uma experiência de intervenção. 1992. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIM, E. A. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. *In: ENTRE textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016. 566 p.

PAULINO, S. C.; OLIVEIRA, R. Vadiagem e as Novas Formas de Controle da População Negra no Pós-Abolição. **Revista Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2020.

PINON, A. A. M.; LEAL, L. A. P. O Ensino de História da África e as Representações do Continente Africano na Educação Básica. *In: 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*,

Recife, 2019. **Anais [...]**, Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564668832_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOVERSAOFINALDEALERRANDSONPINONOENSINODEHISTORIA-DAAFRICAEASREPRESENTACOESDOCONTINENTEAFRICANONAEDUCACAOBASICA.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 258, jul./dez., 2014.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO, G. S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007. p. 93-126.

RUTHERFORD, J. **The Third Space**. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SZLACHTA JUNIOR, A. M.; RAMOS, M. E. T. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. *E-book*.

SALLES, V. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Universidade Federal do Pará, 2005 [1971].

SALIS, C. L. G. de; COSTA, M. P. Fontes para o Ensino de História. In: PESQUISA e Ensino de História: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente. Guarapuava: Unicentro, 2011.

SANTOS, B. Quem são as mulheres pan-africanistas e como podem reescrever as relações internacionais? **Nexo Jornal**, 28 jun. 2021. Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2021/06/28/quem-sao-as-mulheres-pan-africanistas-e-como-podem-reescrever-as-relacoes-internacionais>. Acesso: 30 jun. 2024.

SANTOS, G. da S.; CANUTO, E. C. A. S. A Mulher Negra na Sociedade Brasileira. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2017. **Anais [...]**, 2017. Disponível: http://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, E. de O. **A Mulher Negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Departamento de Educação,

Programa de Pós Graduação em Ensino de História. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SCHMIDT, M. A. O Historiador e a Pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

SCHWARCZ, L. M. Usos e Abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Revista Afro-Ásia**, v. 18, p. 77-101, 1996.

SCHWARCZ, L. M. Nem Preto Nem Branco, Muito pelo Contrário: Cor e Raça na Intimidade. *In*: NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ; L. M. **História da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, F. H. S. da. Mulheres Negras: processos de resistência e mobilização social para garantia de direitos. **Revista Eletrônica OAB/RJ**, 2021. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabRJ.org.br/wpcontent/uploads/2021/05/MULHERESNEGRASPROCESSOS-DE-RESIST%C3%80NCIAS-E-MOBILIZA%C3%87%C3%83O-SOCIAL-PARA-GARANTIA-DE-DIREITOS-2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, G. V. da. **Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos 2021 finais (2005 e 2014): ausências ou presenças**. 2021. 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, Curitiba, 2021.

SILVA, M. J. **Racismo à Brasileira: Raízes Históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 4. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, W. de S. e; MORENO, S. A. G.; MONTEIRO, F. M. da C. da L.; GOMES, E. C. P. B. As Mudanças Epistemológicas da História na História. *In*: V CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, Maceió-AL, 2010. **Anais [...]**, 2010. Disponível em: <http://www.congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/594/361>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago / Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOUZA, A. C. **Ensino de História e a Mulher Negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Campus Universitário de Araguaína, Araguaína-TO, 2020.

SOUZA, F. S. **Astros, órbitas e poderes: modernidade, desenvolvimentismo e modernização na Primeira República**. 2017. 373 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Minas Gerais, 2017.

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, É. V. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006.

TIRANDELLI, L. G. A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais através da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola. *In*: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 12, Florianópolis, 2021. **Anais [...]**, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, A. L. da. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. 1994. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Rio de Janeiro, 1994.

VALE, E. da S. do. **Floresta Negra: A Presença Africana na Amazônia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

VIEIRA, D. D. J. Pelas ruas da cidade: cotidiano e trabalho de mulheres negras em Belém (1888-1900). **Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UNB - Em Tempo de Histórias**, Brasília-DF, n. 36, p. 1-10, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

**APÊNDICE A - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS –
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

SEQUÊNCIA 1

TEMA: ENTENDENDO O RACISMO ESTRUTURAL E A HIERARQUIZAÇÃO DAS SOCIEDADES – ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS

ANO: FUNDAMENTAL II – 8º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: TEORIAS DO SÉCULO XIX: O DARWINISMO SOCIAL

HABILIDADES BNCC: (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo; (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais; (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: será apresentado os conteúdos aos alunos e a contextualização sobre ciência no século XIX, os avanços e o impactos das Teoria biológicas, entre elas, o Evolucionismo proposto por Charles Darwin;

2º Passo: Explicar sobre as Teorias Raciológicas: o racismo, o determinismo e as influências das teorias biológicas nas teorias raciais, como o Evolucionismo Social e o Darwinismo Social;

3º Passo: Entender juntos com os alunos, sobre as estratégias utilizadas pelas teorias raciológicas para justificar o Darwinismo social – utilizando as imagens e representações da época;

4º Passo: Entender como estas teorias estão presentes no dia a dia, o que é o racismo estrutural, suas estratégias e com afetam a vida das pessoas, brancos e negros; principalmente às mulheres negras;

ATIVIDADE: Como o racismo atinge às mulheres negras e formas de enfrentamento;

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais sobre o racismo e as estratégias de resistência das mulheres negras;

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 1

Esta sequência didática foi implementada no segundo bimestre de 2023, a partir de aula expositiva dialogada, a partir do conteúdo *Teorias do Século XIX: o Darwinismo Social*, previsto na 4 unidade do Livro 2, conforme visto em tópicos anteriores.

Para iniciar a aula, comentei com os alunos e as alunas sobre o contexto histórico do século XIX e dos avanços científicos na época, principalmente relacionado à teoria evolucionista, proposta por Charles Darwin. Também foi comentado com os estudantes que no mesmo período histórico, as teorias raciais ganharam destaque no contexto europeu, remetendo o foco de suas ideias – voltadas para o racismo – não só para descrever, mas implementar a divisão social baseada nas raças, utilizando como justificativa, o discurso científico.

Antes de explicar sobre as teorias, pedi para que os alunos e as alunas escrevessem em seu caderno o que entendiam sobre o racismo e como se manifestava em nossa sociedade. Primeiro, um grande silêncio na sala. Após um tempo, alguns alunos e alunas responderam afirmando:

A. L., 8º ano: “racismo é você xingar o outro pela cor da pele”.

B. S., 8ºano: “racismo é a exclusão do negro na nossa sociedade”.

R. G., 8ªano³³: “racismo é a negação do outro pelo tom de pele”.

Após ler as respostas, comentei sobre o significado do termo racismo, a partir das considerações de Nilma Lino Gomes (2005, p. 52), em que afirma ser “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”.

Logo, em parte, os alunos e alunas da série pesquisada, têm noções correspondentes à prática, ao comportamento racista, como: a “negação”, o “xingamento”, aversão do outro pela cor da pele, tipo de nariz e cabelos, mas também é fruto de “[...] um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (Gomes, 2005, p. 52).

Esses grupos, queriam estabelecer essas ideias como verdadeiras e únicas para a explicar e organizar as sociedades de maneira geral. Essas ideias, espalharam-se de várias formas

³³ As respostas dos alunos e alunas foram retiradas da atividade proposta no caderno e recolhidas ao final da aula.

ao longo de nossas sociedades, baseadas nas teorias racistas que estudávamos em sala.

Após esta dinâmica, expliquei aos alunos sobre as teorias do Determinismo Social e Geográfico, do Evolucionismo Social e do Darwinismo, a partir das imagens e explicações representadas abaixo, na apresentação da aula produzida por mim no *Power Point* e não estão presentes no livro didáticos dos alunos:

Figura 13 – Apresentação em Power point sobre o Determinismo Social e Geográfico - Turma 8º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

Utilizamos a Figura 13 para representar as explicações sobre a teoria do *Determinismo Social e Geográfico*, evidenciando, conforme explica Lilia Moritz Schwarcz (2003, p. 46), que seus principais representantes, Friedrich Ratzel e Henry Buckle, consideravam “[...] que o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado pelo meio”.

Ou seja, o ambiente e o clima iriam ditar o foco do processo de desenvolvimento da população, quanto mais os países estavam próximos à Linha do Equador e de clima quente, suas nações eram consideradas “menos evoluídas e degeneradas” e quanto mais longe da Linha do Equador e de clima frio, os países tinham suas nações consideradas “mais desenvolvidas e com alto grau de civilização”, remetendo-se aos países europeus.

Aliado a isto, foi explicado aos estudantes que teorias pseudocientíficas adequaram as teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin à Teoria Racial, adotando o chamado Evolucionismo Social, conforme a escala mostrada na Figura 10, logo mais abaixo:

Figura 14 – Apresentação em Power Point sobre o Evolucionismo Social - Turma 8º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

Segundo esta teoria o processo de evolução das sociedades partiria das chamadas “raça humanas”, justificaria a diferença de cor e traços físicos, e também, seriam responsáveis pelo “desenvolvimento das nações”, onde as “sociedades primitivas”, “bárbaras”, “inferiores” eram compostas por negros e negras, enquanto as ditas “civilizadas”, consideradas “sociedades complexas”, estariam formadas por brancos e brancas.

E forma de organização social que dividia e hierarquizava as sociedades conforme as raças era chamada de *Darwinismo Social*, conforme a representação da Figura 11 (logo abaixo), utilizado como “justificativa científica” para diferenças raciais, físicas e intelectuais:

Figura 15 – Apresentação em Power Point sobre o Darwinismo Social - Turma 8º Ano Ensino Fundamental

DARWINISMO SOCIAL: A HIERARQUIA DAS RAÇAS



Hierarquia das Raças

Um diagrama em forma de pirâmide com três níveis. O topo (branco) é rotulado 'Branços - Caucasianos'. O meio (amarelo) é rotulado 'Amarelos'. O fundo (marrom) é rotulado 'Negros'. À esquerda, uma seta vertical aponta para cima, rotulada 'SUPERIOR', e para baixo, rotulada 'INFERIOR'. À direita, há um ícone de uma mulher com um ponto de interrogação e o rótulo 'Mulatos'.

ESTRATÉGIAS PARA JUSTIFICAR A INFERIORIDADE RACIAL



Ilustrações de perfis de cabeças humanas de diferentes raças, rotuladas como 'Profile of Negro, European, and Oran Outlet.'.

Fonte: Oliveira (2023).

Nesta parte da aula, algumas alunas perguntaram: “e no caso brasileiro professora? Em que houve muita mistura entre brancos, negros e índios?” Também éramos considerados inferiores?” (A. J. e J. P., 8º ano).

A pergunta também mobilizou outras discussões em sala entre os estudantes, se ainda existiam “raças” separadas ou devido aos processos de mistura racial, só existiam os “misturados”.

Na tentativa de explicar as dúvidas dos alunos e alunas, a partir das questões levantadas por eles, expliquei que o termo “raça” foi utilizado como categoria para diferenciar os seres humanos a partir das diferenças físicas e étnicas naquele contexto, mas com o avanço dos estudos biológicos e genéticos, desconstruiu-se essas ideias e todos pertencemos à espécie humana, independente de nossas diferenças.

No entanto, evidenciei para eles e elas, que essa categoria ainda permaneceu e permanece em nosso contexto social e cultural, usada para justificar a exclusão e separação de culturas e povos.

Em relação à pergunta de (A.J e P.J, 8º ano), comento que para os moldes e referências europeias do contexto, o processo de mistura racial ou miscigenação e o seu produto, no caso, os miscigenados, segundo Fernando Ortiz (1994, p. 21) eram vistos como seres inferiores e responsáveis “[...] para os autores da época, (pelo) defeito e taras transmitidos pela herança biológica”.

A mestiçagem também era mal vista no contexto europeu e simbolizava a “[...] a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto.” (Ortiz, 1994, p. 21). Estas acepções,

segundo Munanga (2008, p. 48), tornaram-se um problema para os estudiosos brasileiros, em definir os “rumos da nação” diante de uma “[...] pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo” (Ortiz, 1994, p. 49).

Comentei junto aos estudantes, que a saída encontrada pelos estudiosos brasileiros das elites brancas, foi a defesa da mestiçagem, como Sílvio Romero, como um processo “[...] apenas uma fase transitória e intermediária, no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca” (Munanga, 2008, p. 49-50).

Ou seja, que o objetivo das elites brancas era o apagamento social e racial das diferenças, onde todos seriam brasileiros e brasileiras, apenas com a identidade nacional, onde as nossas origens ancestrais e étnicas, principalmente negras seriam apagadas e invisibilizadas, perdidas no caminho da miscigenação e no ideal do embranquecimento, que consistia, segundo Iray Caroline e Maria Bento (2016, p. 69-70):

O pressuposto dos estudos sobre o branqueamento, no sentido de adequação do negro a uma sociedade branca e embranquecedora, supõe que, para atender às demandas racistas de embranquecimento da população brasileira, sua parcela negra tenderia a desenvolver a negação de sua racialidade e promover formas de embranquecimento, tanto na busca de parceiros para a miscigenação, no desejo de ascendência social através da “melhoria do sangue”, quanto no comportamento, discreto e distanciado de sua comunidade de origem, visando assemelhar-se ao branco.

Discuti com os estudantes que este processo influenciou diretamente na construção de nossas identidades e/ou no pertencimento racial, onde muitas vezes, não conseguimos nos identificar entre negros, indígenas e/ou brancos, atribuímo-nos identidades intermediárias.

Dei exemplos sobre essas identidades em sala escrevendo algumas delas no quadro, como o “moreno(a)”, “pardo(a)” e “mestiço(a)”. Evidenciei também que este apagamento e silenciamento não só das diferenças, mas dos conflitos e violências em relação às questões identitárias e raciais, formulou “o mito da democracia racial”, mito este que viveríamos no “paraíso racial”, onde “não teríamos casos de racismo, de violências raciais, preconceitos e discriminações” tal qual os outros países, como Estados Unidos e África do Sul.

Este caso, segundo Martiniano Silva (2009, p. 271) é uma das características do nosso racismo brasileiro, em afirmar que não há racismo e racistas em nossa sociedade, e ao deixar a “[...] impressão de não existir, como se nada justificasse combatê-lo [...]”.

No entanto, deixo claro durante o final da aula, que sua dita “invisibilidade” e “silenciamento”, só se rompem quando questionamos as relações de poder em nossa sociedade, e analisamos o principal responsável pela divisão de nossas estruturas e organizações sociais, o

chamado *Racismo Estrutural*.

Segundo Silvio de Almeida (2021) nas estruturas jurídicas, políticas, econômicas e culturais e na manutenção dos privilégios de um grupo racial, no caso os brancos. Junto com ele, cito outros fatores que também ajudam a diferenciar os grupos, como as questões de gênero – a relações sociais construídas para homens e mulheres e às questões de classe – às condições econômicas que envolvem os diferentes grupos sociais.

Comento junto com os estudantes, a partir das premissas Eline Santos (2018, p. 13), que as consequências e práticas do racismo, das violências de gênero e as contradições de classe atingem diretamente às mulheres negras, pois sofrem múltiplas formas de discriminações e preconceitos, por serem negras, mulheres e pela condição social no qual foram colocadas.

No entanto, trouxe exemplos mulheres negras no presente, fortes, bem sucedidas e de grande prestígio, que ressignificaram e ressignificam suas histórias e trajetórias diariamente, a partir da luta contra discriminação racial, de gênero e classe, no cenário internacional e brasileiro, como demonstrado nas imagens abaixo:

Figura 16 – Apresentação em Power Point sobre Mulheres Negras Empoderadas a Nível Internacional - Turma 8º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

Figura 17 – Apresentação em Power Point sobre Mulheres Negras Empoderadas a Nível Nacional - Turma 8º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Oliveira (2023).

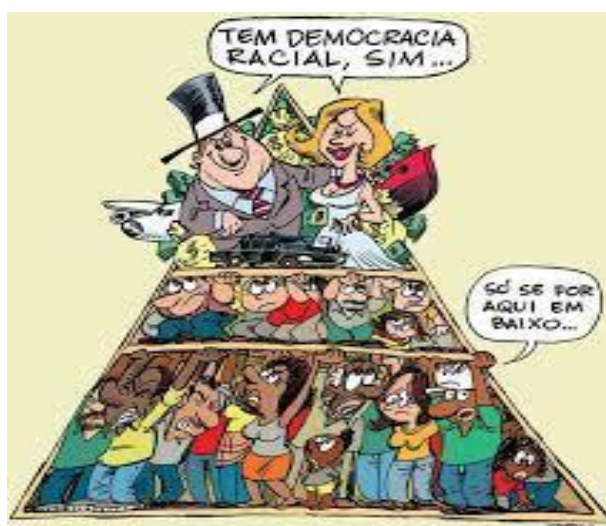
Após a apresentação e explanação sobre os exemplos de mulheres negras referências no cenário internacional e brasileiro e suas lutas diante das opressões da raça, gênero e classe, os(as) estudantes foram direcionados à atividade avaliativa.

ATIVIDADE AVALIATIVA 1: O RACISMO E AS MULHERES NEGRAS, FORMAS DE ENFRENTAMENTO

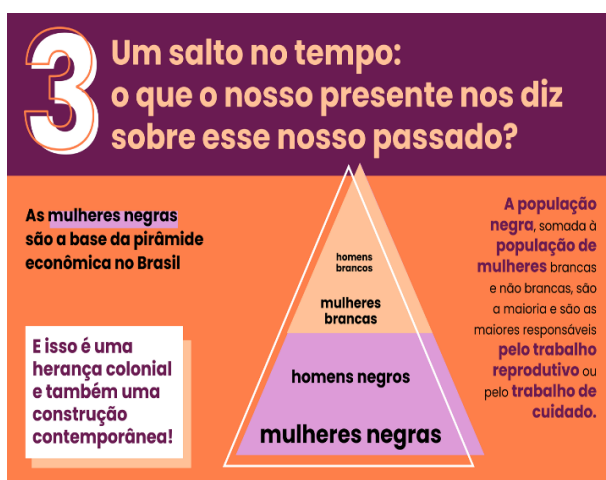
Após os direcionamentos e discussões feitas em sala de aula sobre as teorias raciais, a manifestação do racismo e como atingem as sociedades e as mulheres negras, ao fim da aula, foi direcionado aos estudantes as seguintes atividades avaliativas:

1 Observar e analisar as imagens 1 e 2:

(Imagem 1)



(Imagem 2)



2) Identificar os temas presentes nas duas pirâmides sociais:

b) A partir das análises da imagem 1 e dos conhecimentos vistos em sala, definir o que é racismo estrutural e como ele se desenvolve em nossa sociedade.

c) Definir, a partir da imagem 1, o que seria a chamada Democracia Racial.

d) A partir da análise da imagem 2, comente porque as mulheres negras ocupam a base econômica da pirâmide social brasileira e as formas de enfrentamento do racismo e das violências de gênero e classe.

3) Montar um quadro temático mostrando imagens sobre mulheres negras paraenses de grande importância no cenário amazônico.

SEQUÊNCIA 2

TEMA: AS MULHERES NEGRAS E O ACESSO À CIDADANIA;

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO;

CONTEÚDO SELECIONADO: DIREITOS CIVIS;

HABILIDADES BNCC: (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas [...], no contexto republicano (até 1964), [...] das populações afrodescendentes;

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: Contextualizar o início do período republicano no Brasil e a exclusão da população negra do acesso à cidadania e aos direitos fundamentais;

2º Passo: Analisar junto aos alunos e alunas os dispositivos legais de exclusão da população negra;

3º Passo: Conhecer as principais estratégias e soluções criadas pela população e as mulheres negras para o acesso à cidadania aos direitos;

4º Passo: Entender as lutas e resistências da população e das mulheres negras no passado e no presente;

ATIVIDADE: EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS: ELAS ESTÃO ONDE ELAS QUISEREM: os alunos e alunas devem analisar de que forma as mulheres negras acessam seus direitos e seus espaços.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, imagens da atualidade, mostrando as estratégias e as soluções encontradas para o acesso aos direitos fundamentais para a população e as mulheres negras.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 2

A segunda sequência didática para a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental – Anos finais, foi produzida uma semana após a primeira sequência didática. Apesar deste conteúdo está na unidade do Livro 3, ela foi adiantada por conta da dinâmica da metodologia das sequências didáticas.

A aula inicia apresentando o assunto do capítulo, chamado de *Imperialismo na África*. Mas, antes das explicações históricas do conteúdo, pedi para que os alunos e alunas escrevessem em um papel, sem se identificar, anotando a primeira palavra que vinha em suas mentes ao pensar e lembrar do continente africano.

Após este processo, seriam anotadas no quadro para discussão com estudantes. As palavras escrita no papel pelos alunos e alunas sobre suas impressões sobre o continente africano foram colocadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Quadro temático sobre o continente africano

“pobreza”	“africanos”	“exploração”	“comércio”
“fome”	“escravizados”	“violência”	“safari”
“doenças”	“savanas”	“medo”	“zoológico”
“animais”	“girafas”	“crise”	“deserto”

Fonte: Oliveira (2023).

Ao fazermos as análises relacionadas aos termos escritos pelos alunos e alunas relacionados ao continente africano, verificamos que os estudantes estavam imbuídos de conceitos, imagens e representações negativas que a mídia e reprodução cultural permeiam sobre este território ao longo do tempo e que foram internalizados na memória coletiva.

Das palavras elencadas, (6) delas estão relacionadas ao que entendem da situação socioeconômica do país de forma reducionista e negativa: “pobreza”, “fome”, “exploração”, “violência”, “crise”, “doenças”. Outras (6) palavras estão relacionadas à questão da natureza e aos animais, como se o continente fosse reduzido ao “selvagem”, “exótico”, ao “natural”: “animais”, “savanas”, “safari”, “zoológico”, “deserto”, “girafas”.

Uma palavra relacionada a universalização das diversas culturas e povos: “africanos”, uma palavra, relacionada ao contexto da escravidão: “escravizados”; e outra relacionada ao receio do continente: “medo”. Anderson Ribeiro Oliva (2008, p. 141) comenta sobre a constituição dessas visões e estereótipos:

[...] podemos afirmar com alguma segurança que, independentemente de termos formação superior ou não, sermos professores ou estudantes, nossa postura mental referente à África é influenciada pelos desconhecimentos, pelos estereótipos e pelos tecidos históricos relacionais, compartilhados com a África e construídos em um longo, médio ou curto espaço de tempo.

Oliva (2008, p. 141) nos traz uma questão importante as visões sobre o continente africano: com ou sem formação nos processos educacionais, nossos olhos e mentes estão social e culturalmente treinados para formular imagens e representações estereotipadas sobre a África e suas diversas populações.

Este processo é marcado não só pelas imagens distorcidas que o ocidente perpassa a séculos, mas a carência de estudos, conhecimentos e e saberes em relação a este espaço tão importante para a nossa formação histórica, social e cultural. Recentemente, que as escolas e sistema de ensino, e até mesmo em universidades, trazem em seus currículos e materiais didáticos, temas relacionados ao continente africano, muitas vezes, marcadas no ímpeto e obrigatoriedade da lei.

No entanto, apesar dos grandes debates históricos e historiográficos sobre a importância histórica do continente, ainda continua sendo pouco visto e estudados na formação de jovens, crianças e adultos, fazendo permanecer as imagens e versões estereotipadas sobre a África. Isto é visível quando os estudantes da pesquisa elencaram as palavras no quadro acima.

A partir deste levantamento com os estudantes, foi perceptível que os conhecimentos sobre o continente e a diversidade, cultura, memória, tradições e costumes dos diversos povos que ocuparam e ocupam o continente africano no passado e no presente são insipientes e necessitam de outros olhares, outras perspectivas.

É necessário mostrar outras histórias que evidenciem um olhar positivo e protagonista África, como território de grande importância para humanidade, para seu desenvolvimento técnico e científico, econômico, filosófico, social e cultural, que permitiu e possibilitou o crescimento de grandes civilizações, formando várias sociedades ao longo do planeta. Alerrandson Pinon e Luiz Augusto Leal (2019, p. 1-2) citam Anderson Oliva (2008, p. 3) e comentam a importância das mudanças epistemológicas em relação ao Ensino de História:

Segundo Oliva (2008, p. 3) é urgente “que se faça uma revisão da perspectiva eurocêntrica do ensino de História”. Não podemos mais abordar a História da África e dos africanos como um apêndice da História europeia e brasileira ligada sempre a temáticas como a da escravidão, do domínio colonial e das graves crises econômicas, sociais e políticas em que foram inseridos boa parte dos países africanos criados no século XX.

O Ensino de História durante muito tempo, reproduziu o eurocentrismo, o etnocentrismo e o racismo em suas narrativas históricas, reforçando a ideia em que o continente africano “não teria história”, que suas sociedades “não evoluíram para grandes civilizações” e que estavam “presas na “barbárie e na selvageria”, criando várias “justificativas” que também contribuíram para discursos de inferioridade do continente e de seus povos.

A partir da luta dos movimentos negros e dos coletivos, dos novos estudos sobre História da África e Afrobrasileira e das Relações Étnico-raciais, bem como da aprovação de legislações que implementassem nos currículos um novo olhar, discurso e representatividade em relação a eles (Lei nº 10.639/2003), modificou-se também os rumos do Ensino de História para África e para História Afrobrasileira.

No entanto, não se trata apenas de implementar os discursos fornecidos pelas novas legislações, mas fornecer narrativas positivas, olhares para os conhecimentos, saberes e representações do continente, como território pátrio de nossas origens, cultura e identidade. Não é apenas um compromisso de lei, mas um dever histórico, político, social e cultural que o Ensino de História possibilite novas histórias, relações, vínculos e representatividade com África.

Seu entendimento para jovens em formação possibilita não só conhecer as diversas histórias, mas entender as nossas origens ancestrais, o protagonismo não só na formação histórica e cultural da nossa nação, mas ser entendido como elo fundamental no processo de pertencimento étnico e cultural. Alerrandson Pinon e Luiz Augusto Leal (2019, p. 2) também comentam como as narrativas históricas podem ajudar nas mudanças de perspectivas dos estudantes em relação a História da África e Cultura Afrobrasileira:

É preciso entender que as narrativas históricas difundidas através dos materiais didáticos e das aulas dos professores nas escolas são de fundamental importância para gerar representações no pensamento histórico dos alunos. Talvez o poder de influência das narrativas históricas escolares na formação do pensamento histórico de nossos discentes não tenha o mesmo nível de influência que as narrativas da mídia, das redes sociais do cinema e da TV, porém, não há dúvida “que as narrativas escolares possam contribuir para orientar os discentes na atribuição de outros sentidos à História da África e dos africanos (Oliva, 2008, p. 3).

Como salienta Pinon e Leal (2019, p. 2), as narrativas históricas influenciam diretamente os estudantes no seu processo de formação e representação social e cultural. No que tange as narrativas históricas voltadas para o continente africano e a cultura africana e afrobrasileira, elas devem ser ressignificadas para que não se perpetuem visões estereotipadas e os sujeitos possam acessar aos conhecimentos e saberes de suas raízes ancestrais, possam conhecer os avanços, as técnicas, riquezas e desenvolvimento que tanto o eurocentrismo e a

colonialidade perpetuou em esconder deste continente e de seus povos, mobilizando assim vínculos e pertencimentos sociais com as origens étnico raciais.

Diante desta prerrogativa, propôs-se um novo olhar para o conteúdo da sequência didática em questão – *O Imperialismo na África*: a maioria das narrativas históricas sobre o assunto e mesmo livro didático da instituição, como vimos, centralizam a temática na referência europeia, branca, evidenciando os motivos para a investida no continente.

Mostram as justificativas usadas para os discursos da invasão ao continente africano e o processo de ocupação europeia no continente, como algo rápido, pacífico e sem conflitos.

Assim, a aula deu continuidade evidenciando para os alunos e alunas, que para além dos estereótipos, a África possui muitos griôs³⁴ e várias histórias a serem contadas. Neste processo, para mostrar e debater com os alunos e alunas sobre a questão, utilizei como recurso didático o uso do Power Point para mostrar imagens e representações sobre uma nova abordagem em relação ao continente africano, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 18 – Nova Abordagem sobre o continente Africano

África: uma Nova abordagem...



“Berço da Humanidade”:

- Primeiros fósseis humanos encontrados;
- Diversidade genética;
- Diferentes tipos de hominídeos...

Fonte: Oliveira (2023).

³⁴ Segundo a professora Luciane de Campos Olenzki (2020, p. 1) “[...] os “griots” (dizemos griôs) e “griottes” (mulheres) são contadores de histórias, muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem. As histórias que eles contam trazem ensinamentos de vida e tratam de uma grande diversidade de assuntos, tais como, costumes, saberes, modos de viver, saúde, eventos históricos, coisas do passado e do presente. [...]”.

Na imagem da Figura 18, trabalhamos junto com os alunos e alunas, uma nova abordagem em relação ao continente Africano: protagonizá-lo como “*Berço da Humanidade*”, evidenciando que foi neste grande território, que foram encontrados os fósseis mais antigos do homem na terra, remetendo às origens humanas ao continente africano.

Esta abordagem quebra os estereótipos sobre as origens humanas terem bases europeias, onde suas origens remontam os gregos e romanos. Este discurso histórico foi abordado e reproduzido durante muito tempo ao longo do Ensino de História, nos currículos letivos da disciplina e nos seus conteúdos didáticos.

Apesar de haver a desconstrução desta narrativa, não é por acaso – que a História dos gregos e romanos é um dos conteúdos mais vistos ao longo dos anos letivos, principalmente em relação à Grécia, considerada na tradição do eurocentrismo europeu como o “berço da humanidade”.

Neste contexto, também trouxe para análise com os(as) estudantes uma série de avanços e técnicas pioneiras produzidas pelos primeiros homens africanos para a sobrevivência e permanência deles no planeta, evidenciando o pioneirismo africano em várias frentes, como podemos ver na representação da imagem abaixo:

Figura 19 – Representação do Pioneirismo Africano



Fonte: Oliveira (2023).

Foi comentado, junto aos alunos e alunas, sobre os avanços protagonizados pelos povos africanos – evidenciando na figura 19 - ocorridos em vários setores da sociedade, como: *na produção da agricultura, na produção do ferro, na matemática, engenharia, filosofia, artes, medicina, estética*, quebrando as ideias racistas e preconceituosas de inferioridade e atraso técnico científico reproduzidas pela branquitude e europeus ao longo do tempo, principalmente no século XIX. Neste período, em que a falácia negativa europeia sobre os povos africanos e de seus descendentes se tornou legitimidade para processos de invasão e tomada de territórios pelos europeus no contexto Imperialismo Europeu.

Em relação à quebra dos estereótipos em relação à questão sócio econômicas dos territórios africanos, também trouxe imagens e representações sobre os Impérios Africanos para os alunos e alunas, evidenciando que a história africana vai muito além das narrativas de escravidão, fome e miséria, comumente repassada e reproduzida pela ideologia racista, e reproduzida pela mídia, presentes representações no imaginário coletivo até os dias de hoje.

Neste aspecto, trago para análise e estudo com a turma, a localização dos *Impérios Africanos*, bem como as narrativas históricas que evidenciam sua riqueza e poder, a partir do comércio transsaariano de sal, ouro e especiarias, como o do Mali e de Gana, e outros com grande prestígio e poder militar como vemos na imagem abaixo:

Figura 20 – Representação dos Reinos Africanos



Fonte: Oliveira (2023).

A partir destas abordagens, comento com os alunos e alunas, que a maioria dessas imagens e representações, no qual trago para visualização, conhecimento e trocas de saberes, infelizmente, não estão em seus livros didáticos de História.

As abordagens em relação ao continente africano não resgatam o seu contexto histórico de maneira processual, as narrativas do período histórico analisado, focam consideravelmente no contato e nos discursos tradicionais sobre a função da África e de seus habitantes em relação aos interesses dos europeus: importante para “mão de obra barata, comércio de escravizados, territórios coloniais e mercado consumidor”, não contextualizam a dinâmica do continente antes da chegada do europeu, apenas as consequências do processo colonizador.

Trazemos então, as explicações históricas “às avessas”, evidenciando a grande e a importância africana nos diversos setores da sociedade e posteriormente, como se deu a dinâmica do contato e o todo o processo de resistência perante a ocupação europeia no contexto neocolonial. Seguimos assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais* (2004, p. 23 e 24) que direciona:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:
[...] conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

Ou seja, de acordo com o documento que orienta o processo de ensino e aprendizagens das relações étnico raciais, os estudantes devem ter acesso não só a contribuições culturais, como culinária, danças e festejos, mas os conhecimentos e saberes que permitiram o avanço e o desenvolvimento das sociedades ao longo dos tempos, como na Matemática, Medicina, Filosofia, entre outros; que sem mostre os avanços técnico-científicos de matriz africana e como foram importantes para resolução de problemas passado e no presente. Isto desconstrói as ideias e visões eurocêntricas que chegam aos estudantes, de um povo e continente “atrasados”, “sem avanços históricos e sociais”.

Dentre os conhecimentos destacados durante a aula em relação às questões africanas, também apresento aos alunos e alunas a importância das mulheres negras para os povos e cultura africana, através das rainhas africanas, como é demonstrado na imagem abaixo:

Figura 21 – Representação das Rainhas Africanas



Fonte: Oliveira (2023).

Evidencio para os(as) estudantes que elas são responsáveis pelas famílias, pela manutenção dos costumes e tradições, bem como pelas relações de poder e desenvolvimento das comunidades e territórios, pois delas partem os conhecimentos ancestrais que fomentam as ações e mobilizações para a manutenção da história, memória e permanência de suas raízes e povos.

Estão à frente dos comandos militares, ao assumir os governos, bem como no desenvolvimento da vida guerreira como sinal de prestígio, autonomia e centralidade feminina nos diversos contextos africanos. Seguimos as premissas de Mariana Fonseca (2021, p. 2) ao evidenciar o protagonismo das mulheres negras ao contar a História da África e do cenário africano:

É preciso aprender a História da África a partir do protagonismo feminino. Perceber as mulheres africanas como agentes ativos da História, com poder e autoridade. Nas sociedades pré-coloniais eram elas que dirigiam os mercados, que controlavam a riqueza, definiam os casamentos, conduziam os ritos de passagem. A capacidade feminina de se comunicar com a natureza, conhecer os segredos da Terra, fertilizar, garantir prestígio social. Através do poder espiritual, muitas ascenderam ao poder político, [...].

Mariana Fonseca traz um questionamento importante e basilar para pensar e refletir a História Africana no Ensino de história. Em vez de mostrar o continente do ponto de vista tradicional, evidenciando aspectos geográficos, espaciais e de condições econômicas, podemos aprender sobre a África a partir do ponto de vista histórico-cultural feminino, onde as mulheres negras africanas, a partir de suas trajetórias, experiências de vida em comunidade, colaboram e muito para se entender as novas faces deste continente.

Mostrar nos estudos históricos africanos, como elas organizam a sociedade, ditam os ritmos políticos e sociais, organizam os rituais e mobilizam guerras e conquistas, evidenciam também um novo olhar sobre as mulheres negras, como protagonistas e transformadoras de sua realidade, podendo influenciar e mobilizar o protagonismo de muitas crianças e jovens negras, que possuem baixa autoestima ou vergonha de sua identidade racial, de gênero e condição social, mostrando que podem se empoderar na força e na trajetória de luta das mulheres negras africanas.


Somente após esta contextualização, sobre esta abordagem do continente africano e das mulheres negras africanas, que pontuo o contato entre europeus e africanos. No entanto, em vez de evidenciar o contexto de dependência e dominação africana em relação a colonização europeia, comento que os povos africanos também se beneficiaram com o comércio de especiarias e produtos europeus, apesar do intenso processo de comercialização de escravizados se sobressair nesse contexto.

Também evidencio com os alunos e alunas, a nova investida europeia em relação aos territórios e interesses comerciais no que corresponde ao continente africano, agora no século XIX, chamado de *Neocolonialismo ou Imperialismo*, que também se utilizou das teorias raciológicas (vistas nas sequências didáticas anteriores) como justificativa para o processo de ocupação e dominação dos povos e culturas africanas.

No entanto, a maior ênfase da aula está nas diversas resistências ao processo imperialista pelas sociedades africanas, desconstruindo a ideia de domínio “rápido” e “total” do território e dos povos, como a falácia racista europeia por anos reproduziu. As diversas resistências foram elencadas na imagem mostrada para os(as) estudantes, demonstrada na figura abaixo:

Figura 22 – Representação das Resistências Africanas ao Imperialismo

Resistências ao Imperialismo



- Ataques e guerras contra os colonizadores;
- Queima de produtos e matérias primas dos colonizadores;
- Recusa dos produtos estrangeiros;
- Produção e vendas de produtos locais;
- Expulsão dos Colonizadores europeus;
- Recusa de pagamentos de impostos;
- Proteção do território;
- Valorização da cultura local;

Fonte: Oliveira (2023).

No que consiste ao processo das resistências, destacamos ao fim da aula, o protagonismo das mulheres negras em relação ao contexto do Imperialismo, formando as bases de enfrentamento diante da invasão e ocupação de seus territórios, participando ativamente de diversas maneiras, a frente dos comandos dos exércitos e missões, como representantes e chefes militares, mentoras das estratégias de batalha.

Evidenciamos também, as mulheres negras africanas como mantenedoras da cultura e tradições locais, no sentido de recusar a imposição dos costumes e tradições estrangeiras, bem como no processo de produção local, recusando os produtos trazidos pelos europeus, entre outras formas.

Após a apresentação e discussão com os alunos sobre o protagonismo das mulheres negras ao do contexto do Imperialismo no continente africano, foi repassado para os alunos e alunas a atividade avaliativa sobre a sequência didática número 2, no qual veremos abaixo.

ATIVIDADE AVALIATIVA 2: O PROTAGONISMO DAS RAINHAS NEGRAS AFRICANAS

Após as discussões e conhecimentos vistos sob outra abordagem do continente africano no contexto do Imperialismo no século XIX, bem como sobre o protagonismo das mulheres negras como referências na luta contra o processo do Neocolonialismo em relação aos seus territórios, foi feita a seguinte atividade:

- Assistir o trailer da série *Rainhas Africanas* (2023) – Netflix, disponível na plataforma do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=vnnRP5wkbwY>

Figura 23 – Representação do Trailer da Série Rainhas Africanas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vnnRP5wkbwY>. Acesso em: 28 jun 2024.

- Após assistir o trailer da série, responder a seguinte questão:
- Do que se trata a série?
- Como as mulheres negras são representadas?
- Quais as táticas de enfrentamento e resistência diante do colonizador europeu?

SEQUÊNCIA 3

TEMA: A VIDA DAS MULHERES NEGRAS NO PÓS-ABOLIÇÃO

ANO: FUNDAMENTAL II – 8º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: CULTURA E FIM DA ESCRAVIDÃO

HABILIDADES BNCC: (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas; (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: Contextualizar o processo de pós abolição e as consequências para a população e as mulheres negras;

2º Passo: Mostrar e contextualizar a vida, práticas sociabilidades das mulheres negras no pós abolição;

3º Passo: Desconstruir as reproduções do senso comum sobre a passividade e dependência da população e das mulheres negras no pós abolição;

4º Passo: Analisar e contextualização sobre a função do trabalho como símbolo de empoderamento e independência das mulheres negras no contexto nacional e local;

5º Passo: Mostrar as formas de enfrentamento em relação aos processos de racismo, discriminação e preconceito no passado e no presente.

ATIVIDADE: O trabalho e o Empoderamento das Mulheres Negras ontem e hoje.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens da época apresentadas no *Power Point*, do pós abolição e vida da população negras no Brasil, charges e representações mostrando outras visões das mulheres negras no contexto do pós abolição brasileiro, e as resistências ao racismo e as práticas discriminatória dirigidas às mulheres negras.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 3

A terceira sequência didática se dá uma semana após a segunda sequência. O conteúdo visto nesta sequência, chamado *Cultura e Fim da Escravidão*, está presente no Livro 4 do material didático, mas foi adiantado para o sequenciamento da atividade proposta na pesquisa. A aula inicia a partir do questionamento com os alunos e alunas sobre a Abolição e a vida da

população negra e seus descendentes, a partir do tema da apresentação feita em *Power Point*, em que lê: “*Após a Abolição (1888) ... livres ou excluídos*” e da charge proposta e representada na imagem abaixo:

Figura 24 – Representação de charge sobre o contexto Pós-abolição



Fonte: Oliveira (2023).

Foi perguntado aos estudantes quais as suas impressões da charge em relação ao contexto do pós Abolição no cenário brasileiro. Alguns teceram as seguintes respostas orais: “[...] só os brancos comemoravam”; “[...] os negros continuaram trabalhando”, “[...] sua vida não mudou”; “[...] tiveram que continuar a trabalhar”.

Era esta contextualização, com ajuda e interpretação dos estudantes, que utilizei para desenvolver o conteúdo relacionado à temática, evidenciando com eles e elas que a Lei da Abolição, apesar de remeter ao processo de Liberdade aos escravizados, não os incluía em programas de socialização e nem os inseria no processo de cidadania brasileira, ficando excluídos dos direitos fundamentais, deixando-os à própria sorte.

No entanto, comento com os alunos e alunas que a população negra e as mulheres negras não ficaram na dependência e na passividade após o processo de abolição, ou mesmo “sumidos” da história, como muitos livros de História evidenciam no contexto do pós abolição.

Estes e estas sujeitas, criaram estratégias para vivência e sobrevivência para a inserção na sociedade. Os homens, como ajudantes, carregadores, pedreiros, carpinteiros dentro e fora das terras de seus antigos patrões, e as mulheres negras, em trabalhos informais na rua, como vendedoras de alimentos, produtos e frutas regionais ou prestadoras de serviços, lavadeiras, passeadeiras, babás, amas de leite, arrumadeiras, entre outras, como evidencia Ariella Araujo (2013, p. 29) e Fernandes (1965) logo abaixo:

Segundo Fernandes (1965), o estrato feminino teve condições mais favoráveis ao novo estilo de vida, principalmente devido aos serviços domésticos: “[...] é a mulher (e não o homem) que vai contar como a agente de trabalho privilegiado – não no sentido de achar um aproveitamento ideal ou decididamente compensador, mas por ser a única a contar com ocupações persistentes e, enfim, com um meio de vida” (Fernandes, 1965, p. 66).

Neste aspecto, que evidencio na aula, a luta e a resistência das mulheres negras, mesmo diante do processo da exclusão racial, social e econômica, utilizando as diferentes formas de trabalho, não mais como meio de “dependência”, “marca” de “inferioridade”, como se reproduziam os discursos e narrativas oficiais racistas, mas um meio para conseguir sua sobrevivência, para o sustento de suas famílias, bem como o seu processo de independência e autonomia.

Era na liberdade em circular por vários e espaços e ambientes, que mobilizando diferentes formas de sociabilidade, nós mulheres negras, conseguimos existir e resistir. Estas formas de resistência e sociabilidades, foram representadas nas imagens que mostrei aos alunos e alunas, trazidas a seguir:

Figura 25 – Representação das mulheres negras no Pós-abolição



Fonte: Oliveira (2023).

Também foi comentado os alunos e alunas que, no contexto regional amazônico e paraense, as mulheres negras seguiam as premissas do contexto nacional brasileiro e mobilizavam uma série de atividades e trabalhos, em casas de família, nas prestações de serviços como arrumadeiras, lavadeiras, cozinheiras, amas de leite.

Esses trabalhos também eram realizados fora dos lares dos patrões, nas ruas como

vendedoras de doces, mingau, quitutes, açaí, de tacacá, nas feiras e centros de Belém. Atuavam na produção e na venda de cheiro, verduras, frutas, alimentos, gerando uma rede de sociabilidades e possibilidades de existências não só ligadas ao trabalho, mas ao lazer, na criação de vínculos e redes de apoio.

Bezerra Neto (2009, p. 8) destaca que a presença feminina negra na cidade de Belém era marcante, principalmente nas redes de comunicações que criavam, a partir das suas diversas formas de comércio e vendas, citando as “*vendedoras de tacacá*” ou “*tacacazeiras*”, famosas e tradicionais nas ruas da cidade até os dias atuais, como evidencia nas prerrogativas abaixo:

Também *tacacazeiras* ou *vendedeiras de tacacá*, como a mulher negra de turbante à cabeça retratada no livro *Tipos Regionais do Brasil* do IBGE, da década de 1960. Embora essas atividades não fossem exclusivas de mulheres negras, escravas ou forras, o sendo também de mulheres livres que disputavam com aquelas os fregueses nas ruas da cidade, tal como a cabocla de feições indígenas com flores de jasmim ao cabelo, pintada por Antonieta Santos Feio na tela *Vendedora de Tacacá*, de 1937[...].

Bezerra Neto, nesta citação, evidencia que apesar das atividades de venda de tacacá e/ou outros produtos não tivessem só direcionados só as mulheres negras, elas estavam circulando nesses espaços, disputando clientes nas relações comerciais, “ganhando a vida” com outras atividades, criando laços de pertencimento com seu território de origem. Ou seja, não ficaram passivas diante das dificuldades, mas mobilizaram diversas ações para sua sobrevivência.

Justamente para contextualizar e mobilizar as discussões sobre as mulheres negras na região amazônica e no Estado, utilizo com os alunos e alunas, as telas de Antonieta Santos Feio – *A Vendedora de Tacacá* (1937) e *A Vendedora de Cheiro* (1947), como podemos ver na tela de apresentação da aula representada abaixo:

Figura 26 – Representação das mulheres negras Regionais Amazônicas



Fonte: Oliveira (2023).

Ao final da aula, comento com os alunos e alunas que as práticas de produção alimentar na região amazônica, assim como no contexto nacional, foram fruto de misturas das tradições culturais indígenas e principalmente africanas, que mobilizaram a grande diversidade regional alimentar de nossas terras.

Flávia Câmara (2017, p. 135 e 136) salienta que comidas de raízes africanas, como “[...] vatapá, caruru, farofa, bebida feita de milho verde, etc.)” foram trazidas para “[...]cozinha amazônida que por aqui se juntaram ao açaí, à farinha e outras da cultura indígena.” Construindo assim, os laços das relações e vínculos culturais entre a Amazônia e a cultura Africana. A venda desses alimentos e produtos nas ruas também remete a uma ancestralidade africana na região, como evidencia David Vieira (2020, p. 169) ao citar Dias (1995, p. 158)

Vender doces (e outros produtos) pelas ruas da cidade lembra o caso das “escravas e forras de tabuleiro”, que vendiam “quitutes e biscoitos”, tendo por sua vez uma ancestralidade africana. O pequeno comércio na costa ocidental da África era uma prática essencialmente feminina de relevante importância social, devido ao “papel econômico de provedoras e organizadoras da circulação de gêneros alimentícios”. Além disso, adquiriam autonomia em relação aos homens, pois “as mulheres africanas, mesmo casadas e contando com a linhagem e terras do marido, que deviam trabalhar, estavam acostumadas a ter de sustentar-se a si próprias, e aos filhos, com o seu próprio dote, mantendo-se, mesmo casadas, economicamente independentes” (Dias, 1995, p. 158).

Flávia Câmara evidencia questões importantes, mostrando que a venda de produtos e quitutes nas ruas, além de evidenciar uma tradição ancestral africana, demonstra protagonismo, poder e autoridade das mulheres negras africanas e de suas descendentes no contexto brasileiro,

amazônico e paraense. A autonomia em relação ao trabalho, família e a própria liberdade de circulação, demonstram a representatividade de mulheres negras à frente nas questões sociais, econômicas e culturais, sendo exemplos importantes de reflexão sobre a história, vida e cultura das mulheres e podem contribuir para identidades positivas, principalmente, em relação às mulheres negras, costumeiramente representadas no Ensino de História como cativas, presas ao trabalho e aos ambientes domésticos.

Ao finalizarmos a sequência número 3, sobre o contexto do pós abolição e a vida e sociabilidade das mulheres negras no contexto nacional, regional e local, realizamos a atividade avaliativa referente aos assuntos vistos ao longo das discussões propostas no conteúdo abordado.

ATIVIDADE AVALIATIVA 3: AS MULHERES NEGRAS AMAZÔNICAS NO PASSADO E NO PRESENTE

Após o debate e a discussão em sala sobre o contexto do pós abolição no cenário nacional e local sobre e a vida e sociabilidade da população e das mulheres negras, aplicamos a seguinte atividade:

1 – Observe e compare as duas imagens:



**A Vendedora de Tacacá -Antonieta
Santo Feio (1937)**



Vendedora de Tacacá (2023)

a) Como os trabalhos dessas mulheres negras ajudam a pensar as tradições culturais amazônicas no passado e no presente?

**APÊNDICE B - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS –
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

SEQUÊNCIA 1

TEMA: O PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO INÍCIO DA REPÚBLICA

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: ECONOMIA, SOCIEDADE E REVOLTAS NA REPÚBLICA VELHA – O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DO BRASIL

HABILIDADES BNCC: (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil; (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: Contextualizar o início do contexto republicano, as mudanças ocorridas no contexto político, econômico e social e o projeto de modernidade brasileira.

2º Passo: Analisar junto com os alunos e alunas o processo de “sanitarização racial” e o chamado “bota a baixo” e as consequências para a população e as mulheres negras;

3º Passo: Entender juntos com os alunos, sobre as estratégias utilizadas pela população negra para resistir as exclusões e as práticas discriminatórias;

4º Passo: Entender o protagonismo das mulheres negras nas práticas de enfrentamento e mobilizações contra as exclusões aos direitos sociais.

ATIVIDADE: AS MULHERES NEGRAS E MOBILIZAÇÕES SOCIAIS: os alunos devem elencar as diferentes formas de mobilização das mulheres negras no passado e presente.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais sobre o racismo e as estratégias de resistência das mulheres negras.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 1

As sequências didáticas feitas com a turma do Nono Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, também no segundo bimestre de 2023 tal qual para a turma do ano anterior, a partir de aulas expositivas dialogadas, e envolvendo os conteúdos referentes aos livros didáticos usados pelos alunos e alunas ao longo dos semestres. O conteúdo previsto nesta sequência didática, compete ao Livro 1, na primeira unidade, intitulado o *Processo de Urbanização e Modernização do Brasil*.

No início da aula comento com os alunos e alunas sobre o contexto brasileiro no início do processo republicano, constantemente relacionado ao contexto do projeto de “modernidade e progresso” para o país, com grandes mudanças significativas no contexto político, social e econômico, com investimentos na urbanização das cidades, iluminação elétrica e bondes públicos, movimentavam o processo de “modernização” das cidades, principalmente, Rio de Janeiro, São Paulo, Manaus e a nossa capital, Belém, enriquecida no processo da produção da borracha e vivendo a Belle Époque Amazônica.

Comento aos estudantes que junto com esse processo de modernização, também estava o processo de sanitização e de higiene, na tentativa de combater doenças que assolavam os grandes centros urbanos, como a febre amarela, tifo, sarampo, tuberculose e outras provenientes da falta de saneamento e esgoto, já que muitas cidades não possuíam.

Também temos nesse processo, com grande força a ideologia do branqueamento, que fortalecia que a ideia da modernidade e do progresso também dependia, tal qual os países europeus, de uma sociedade embranquecida, de “boa aparência”, longe da ideia de “passado”, “atraso” e “inferioridade” que a população negra remeteria ao passado escravista e imperial, que tanto as autoridades insistiram em negar e queimar, como fez Rui Barbosa, então ministro da fazenda no início do período republicano.

Neste processo, também temos a chamada “sanitarização racial”, também conhecido como “Bota a Baixo”, onde a população negra foi expulsa dos centros urbanos e dos cortiços onde moravam, demolidos para “a vinda do progresso”, da “higiene” e da boa ‘aparência’ das cidades e avenidas, sem a presença do(a) negro(a), como comenta Geilza Santos e Ellen Canuto (2017, p. 5 e 6):

A imposição de uma boa aparência agregada a recusa do negro está relacionada à ideia da política de branqueamento, que idealizou o branco como um padrão de beleza. (Gomes, 2006, p. 122). Essa ideologia contribuiu para manipulação de uma representação negativa sobre o negro e a padronização do poder branco. A questão da boa aparência esta relacionada a limpeza, higiene, onde para os padrões direcionados aos negros lhe é negada essa apresentação, desta forma “[...] a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra em nossa sociedade.” (Gomes, 2006, p. 140).

No contexto republicano, da modernidade, da urbanização dos centros urbanos, de acordo com os autores, não tinha espaço para a população negra. O ideal do branqueamento racial aliou-se com as ideologias higienistas, evidenciando que a sociedade deveria passar pela não só pela higienização física, mas nos costumes, na cultura e na sociedade. O ideal de indivíduo “saudável” e de “boa aparência” seria o branco, que deveria ser o centro e a representação social desta modernidade, relegando a população negra, a responsabilidade pelo “atraso social”, pelas “doenças” da época, pela “condição de inferioridade”, devendo ser expurgado dos centros urbanos, brancos, elitizados com as reformas estruturais do período. Um deles, ficou conhecido como “Bota a Baixo”.

Para sensibilizar os alunos e alunas sobre essa questão e o debate, trouxe na apresentação da aula, as imagens sobre o “Bota a Baixo” para reflexão e contextualização, como podemos ver abaixo:

Figura 27 – Representação sobre o “Bota a Baixo” no início da República



Fonte: Oliveira (2023).

Comento, com os alunos e alunas, que o próprio título da apresentação já prediz os acontecimentos do período, “o progresso e a modernidade” não tinham espaço para o negro e nem para as mulheres negras.

Muitas foram expulsas de suas casas e dos centros urbanos, sem indenizações pelas autoridades competentes, novamente expostas à sorte de suas vidas. Com as transformações estruturais e urbanas e o aumento dos preços dos imóveis, a maioria da população negra e seus descendentes, tiveram de migrar para longe dos centros urbanos, construindo suas casas em locais onde tivessem condições de existir, dando origem às chamadas *favelas*.

No entanto, deixo claro para os(as) estudantes que, a população negra não ficou passiva e conformada com todas as situações de violência, discriminação e exclusão social a eles submetidos, comumente presentes as narrativas tradicionais racistas. Estas narrativas não comentam como se deu as lutas e resistências da população negra diante deste contexto histórico.

Mas vamos além dessas histórias, ao comentar sobre a existência de várias formas de resistência e enfrentamento diários diante das situações discriminatórias. Entre essas formas de luta e resistência, as mulheres mantinham espaços de sociabilidade, resistências ao processo de expulsão de seus territórios. Organizavam nesses lugares, atividades culturais que além de manterem as tradições ancestrais africanas, seriam formas de resistir as investidas do Estado.

Atividades como, a capoeira, o samba, a ginga, os jogos podiam ser realizadas sem a ação truculenta e violenta das autoridades, que perseguiram constantemente essas manifestações culturais negras, com seus códigos de “posturas e higiene” tão comuns no início do contexto republicano. Muniz Sodré (2002, p. 150-155) dá o exemplo de casas de luta e resistência das mulheres negras no contexto do “Bota a Baixo”:

A casa da Tia Ciata tinha suas defesas. Metáfora viva das posições de resistência adotadas pela comunidade negra, a casa continha elementos ideologicamente necessários ao contato com a sociedade global: “responsabilidade” pequeno burguesa dos donos; os bailes na frente da casa (já que ali se executavam músicas e danças mais conhecidas, mais “respeitáveis”; nos fundos, os sambas (onde atuava a elite negra da ginga e do sapateado); também nos fundos, a batucada – terreno próprio dos negros mais velhos, onde se fazia presente o elemento religioso – bem protegida pelo “biombo” cultural da sala de visitas.

Segundo Flávia Helena Silva (2021, p. 8-9) esta casa foi a única que se manteve em pé com a reforma do “Bota a Baixo”, devido à estratégia da chefe feminina negra – Tia Ciata, de criar redes de apoio e forças de socialização com outras casas, para impedir a derrubada de seu espaço pessoal e social. Tia Ciata, mobilizou um espaço independente, mas inteiramente conectado “[...] à maneira de uma Pólis” (Silva, 2021, p. 8-9) aos laços e raízes culturais

ancestrais. Segundo a autora, este exemplo demonstra:

[...] a força e resistência das mulheres negras que, apesar das adversidades e omissões do Estado em relação ao tratamento delas enquanto cidadãs, lutam e continuam derubando barreiras para o alcance de direitos, como a cidadania, por exemplo, a qual foi alijada dessas mulheres por séculos. Reagem contra o racismo e sexismo para alcançarem o direito à humanidade (pois foram e são invisibilizadas), preconizada pela Constituição da República Federativa de 1988.

Trazer o exemplo de Tia Ciata neste contexto e para o Ensino de História, é reforçar o que Flávia Silva evidencia no trecho acima. É mostrar, que as mulheres negras, através de suas ações e mobilizações, resistiram aos processos de exclusão e discriminação sofridas ao longo dos tempos na sociedade brasileira, amazônica e paraense. É evidenciar que criaram mecanismos próprios não só para resistência, mas para terem acesso a direitos sociais, como saúde, educação e neste caso, a moradia; negados pelas instâncias institucionais do Estado, mas mobilizadas por elas em redes de sociabilidade e apoio.

Após abordar, durante a aula, o protagonismo da população negra e das mulheres negras diante dos processos de ocupação e expulsão de seus territórios pelas elites e autoridades brancas, a sequência didática finaliza com a aplicação da atividade avaliativa abaixo.

**ATIVIDADE AVALIATIVA 1:
“O BOTA ABAIXO” ...COMO SE DEFENDER?**

1 – Observe e analise a charge abaixo:



Comente a relação da charge com a “sanitarização racial” e as formas de enfrentamento da população e das mulheres negras diante do processo de exclusão social e racial.

SEQUÊNCIA 2

TEMA: AS MULHERES NEGRAS E O ACESSO À CIDADANIA

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: DIREITOS CIVIS

HABILIDADES BNCC: (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas [...], no contexto republicano (até 1964), [...] das populações afrodescendentes.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: Contextualizar o início do período republicano no Brasil e a

exclusão da população negra do acesso à cidadania e aos direitos fundamentais;

2º Passo: Analisar junto aos alunos e alunas os dispositivos legais de exclusão da população negra;

3º Passo: Conhecer as principais estratégias e soluções criadas pela população e as mulheres negras para o acesso à cidadania aos direitos;

4º Passo: Entender as lutas e resistências da população e das mulheres negras no passado e no presente.

ATIVIDADE: EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS: ELAS ESTÃO ONDE ELAS QUISEREM: os alunos e alunas devem analisar de que forma as mulheres negras acessam seus direitos e seus espaços.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, imagens da atualidade, mostrando as estratégias e as soluções encontradas para o acesso aos direitos fundamentais para a população e as mulheres negras.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 2

A segunda sequência, organizada para a turma do Nono Ano do Ensino Fundamental – Anos finais, foi aplicada uma semana depois da primeira, a partir da metodologia da aula expositiva dialogada e com debate dos alunos e alunas durante a contextualização dos conteúdos. O conteúdo a ser abordado também faz parte do Livro 1, correspondendo à primeira unidade, tem como temática os *Direitos Civis*, remetendo ao processo de conquista de direitos fundamentais da população negra a partir do seu protagonismo social e político.

No início da aula, é comentado com os alunos e alunas, sobre o contexto republicano (1889), no qual foi instaurado um ano antes do processo de Abolição da escravatura (1888) a partir da crise governamental e política que se organizava no Segundo Reinado Imperial, movimentando o golpe organizado pelos militares e oligarquias regionais para a chegada não só de seus representantes no poder, mas de suas pautas e interesses políticos e econômicos.

Também foi lembrado com os (as) estudantes sobre as ideias de “progresso e modernidade” vistos na sequência anterior, com os projetos de reformulação estrutural das grandes cidades e centros urbanos, a partir da expressiva movimentação econômica disposta pela economia cafeeira, principalmente voltadas para as cidades de Rio de Janeiro, São Paulo e Belém e Manaus, frutos do chamado *Boom da Borracha*.

Junto ao processo de urbanização, lembramos a eles sobre as medidas de sanitização e higiene, dispostas ao longo das cidades, com o objetivo de conter as “doenças e males” que

afetavam os ditos “cidadãos brasileiros” e impediam o desenvolvimento da modernidade e do progresso. Com essas medidas, vieram a “*sanitarização racial*” e o “*Bota à Baixo*”, práticas e mobilizações feitas pelas elites brancas para impor a ideologia do branqueamento e “resolver” a questão ou “problema” do negro no Brasil.

Comento com os alunos e alunas que este “problema” foi ignorado no momento desde o processo abolicionista, no qual a lei implementava a libertação dos escravizados e seus descendentes, no entanto, não mobilizava formas de inserção da população negra à sociedade formal nem medidas de acesso às terras, formas de trabalho e sobrevivência.

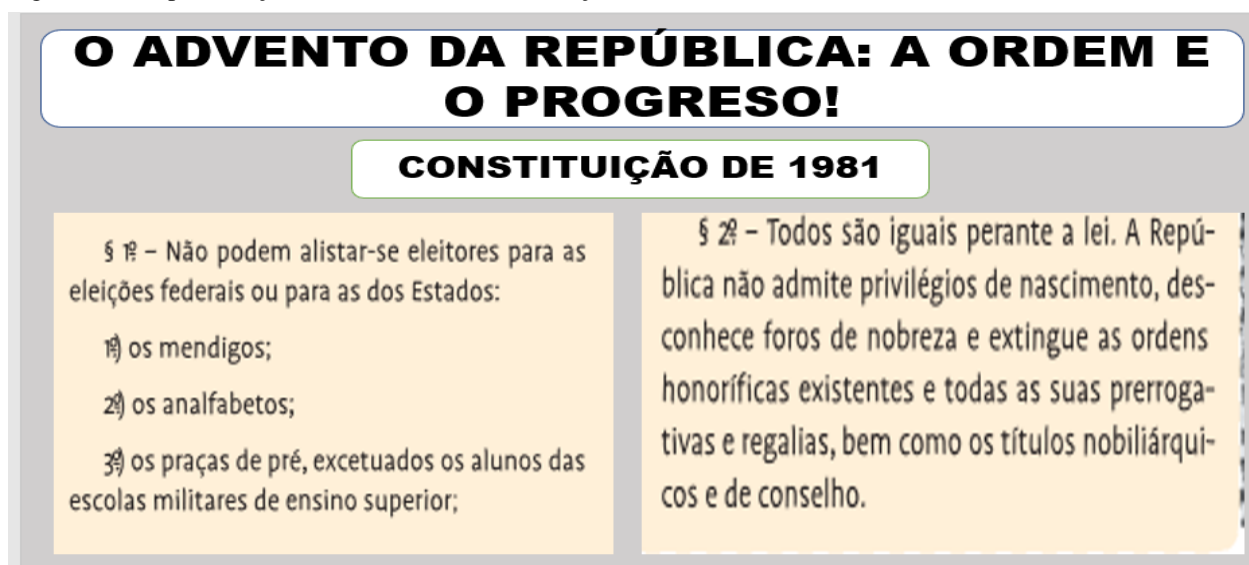
Foram deixados à própria sorte, sem “função social” específica no contexto social da época. Aliado a isto, as mudanças na política do contexto político imperial para a republicano, não foram considerados cidadãos brasileiros, como comenta Gilberto Maringoni (2011, n.p.):

O novo regime, apesar das promessas, não viera para democratizar a sociedade ou possibilitar uma maior mobilidade social. Por suas características acentuadamente oligárquicas, a República brasileira chegara para manter intocada uma estrutura elitista e excludente.

O contexto republicano, como evidencia o autor, transformou o contexto político, retirando a antiga autoridade do poder e o modificou, para que o “povo” tivesse acesso aos fins republicanos e democráticos. No entanto, a definição de povo neste governo está restrita, endereçada as elites brancas e detentoras do poder nacional, regional e local. Exclui-se a maioria da população, entre elas, a população negra, não só de seus direitos políticos, mas sociais e culturais, pois serão negados tanto o acesso como a manifestações de suas tradições e costumes identitários.

Para evidenciar e entender o contexto de exclusão da população negra ao contexto de cidadania e o acesso aos direitos, trouxe para os alunos e alunas dois artigos da Primeira Constituição Republicana – 1891, materializada na representação abaixo:

Figura 28 – Representação sobre a Primeira Constituição Brasileira, 1891



Fonte: Oliveira (2023).

Comento com os alunos e alunas sobre os primeiros artigos da Constituição. No primeiro artigo, o texto evidencia que “[...] não podem alistar-se para eleitores para eleições federais ou para as dos Estados: 1º) mendigos; 2º) analfabetos;”, o que correspondiam a maioria da população negra.

No primeiro contexto republicano, a população negra e as mulheres negras, grande parte nas ruas, diariamente criava formas de sobrevivência e existência, com condições de vida precárias e de miserabilidade, sem moradias dignas e sem acesso ao trabalho formal ou a direitos fundamentais, como evidencia Luiz Edmundo (2003, p. 147) ao exemplificar as moradas e contexto vivido pela maioria da população negra do país:

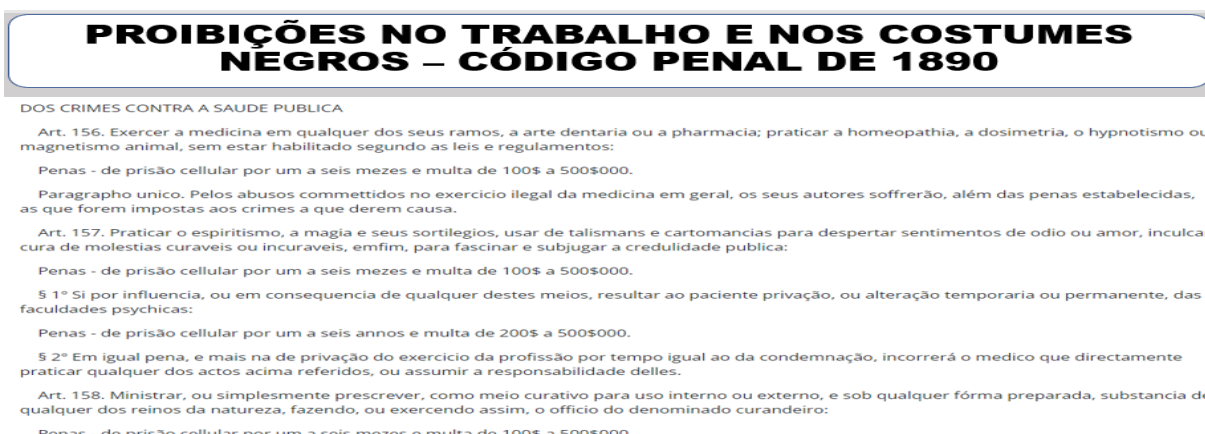
Em Santo Antônio, oiteiro pobre, apesar da situação em que se encerrava na cidade, as moradas são, em grande maioria, feitas de improviso, de sobras e de farrapos, andrajosas e tristes como os seus moradores. Por elas vivem mendigos, os autênticos, quando não se vão instalar pelas hospedarias da Rua da Misericórdia, capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte: mulheres sem arrimo de parentes, velhos dos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida, porém, o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus...

Neste contexto, comento com os alunos e alunas, que houve um projeto para que o negro, suas raízes, tradições e cultura “desaparecessem” aos poucos do país, seja pela ideologia do branqueamento – inculcar nas mentes e corpos da população negra o “desejo de embranquecer”, bem como a criação de vários dispositivos institucionais que os criminalizavam de todas as formas, como os Códigos de Conduta, tão comuns em vários territórios brasileiros.

Esses códigos também restringiam diversas expressões sociais e culturais de matriz

africana, como forma de manutenção das relações de poder da branquitude e uma das maneiras de manter as divisões sociais, a partir do critério racial. Para a contextualização deste debate, trago para os(as) estudantes trechos do Código Penal de 1890, como podemos ver representado na imagem da apresentação da aula, logo abaixo:

Figura 29 – Representação sobre o Código Penal, 1890



Fonte: Oliveira (2023).

Comento com os alunos, que as proibições presentes no Código Penal da República de 1890, afetam diretamente à população negra e as suas práticas culturais e religiosas, exercidas muitas vezes nas ruas, como formas de vivência e existência.

Proibições como, “[...] praticar o espiritismo, magias e sortilégios”, “usar talismãs e cartomâncias”, “[...] prescrever [...] substância de quaisquer reinos da natureza, fazendo ou exercendo assim, o ofício do denominado “curandeiro”, e mesmo praticar a medicina, a “arte dentária ou a pharmacia”, eram todos crimes puníveis com prisão de seis a um ano e seis meses, com multas a pagar.

A lei culpabiliza e responsabiliza a população negra pelos seus atos de sobrevivência e as formas de garantir a vida, gera penalidades também para aqueles que não conseguem trabalho, para as manifestações culturais que gerem ofensas “[...] da moral e dos bons costumes”, ou seja, acabam os proibindo de existir.

No entanto, evidencio para os alunos e alunas, que apesar de tantas medidas excludentes, discriminatórias e racistas, a população negra e principalmente as mulheres negras, como formas de lutas e enfrentamentos diante dessas medidas, também criaram mecanismos de acesso à direitos e a cidadania, bem como formas de inserção na sociedade republicana, mesmo com todas as barreiras e retrocessos.

A própria comunidade negra criou os espaços de sociabilidade, lazer, de acesso à direitos e a cidadania, também meios e veículos de denúncia ao racismo e as práticas

discriminatórias, como salienta Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto (2010, p. 173-174):

Essa situação discriminatória impulsionou os/as afro-brasileiros/as a construírem espaços próprios de sociabilidade, onde pudessem evitar constrangimentos de cunho racial nos momentos de lazer. Alguns desses espaços erguidos pela e para a comunidade afro-brasileira foram, aos poucos, se tornando mais propositivos no que diz respeito ao combate do racismo. Os jornais que circulavam no interior da comunidade, além de noticiarem casamentos, aniversários, festas e eventos esportivos, passaram a evidenciar e discutir situações de preconceito racial vivenciados pelos membros desse grupo.

Entre os espaços de sociabilidade, lazer e livre manifestação da cultura e tradições de matriz africana, como os autores evidenciam, eram espaços em que a população negra podia criar redes de apoio, mobilizar acessos a direitos, a partir da criação das associações beneficentes, criadas por negros e negras que tiveram acesso à ascensão social e tinham boas condições econômicas.

Tinham como objetivo, ajudar a comunidade negra ao acesso à direitos fundamentais como à educação e auxílios em geral, na busca de empregos, moradias e acesso à participação na vida política – mediante alfabetização e melhora na condição de vida – bem como acesso ao lazer, como bailes de carnaval, clubes, eventos, festas etc.


Eram nesses espaços que se mobilizavam auxílios a algum membro da comunidade e/ou como expressão do processo de protagonismo negro diante do acesso aos meios sociais e culturais, negados pelas elites brancas na sua lógica social e racial. Neste contexto de formação e produção dessas ações e mobilizações, as mulheres negras eram as que estavam à frente desses processos. Para a contextualização deste debate com os alunos e alunas, apresento-os imagens do período relacionadas às associações beneficentes, representadas na imagem abaixo:

Figura 30 – Representação sobre as Associações Beneficentes

AS DIFERENTES FORMAS DE RESISTÊNCIA: AS ASSOCIAÇÕES

Função Social:

- Garantir o Lazer;
- Produtoras de identidade;
- Relações de Pertencimento;
- Relações de Solidariedade: trabalho voluntário.



Fonte: Oliveira (2023).

Comento, junto aos alunos e alunas, que essas associações beneficentes negras, que tinham as mulheres negras à frente, deram origem às agremiações carnavalescas, presente até os dias de hoje. São representações e símbolos fortes das manifestações culturais brasileiras, no qual os ritos, as formas de organização, o enredo, os sambas, as fantasias expressam o fino trato das manifestações religiosas e de matriz cultural africana.

Além dessas associações e agremiações, outras práticas de resistências e enfrentamentos diários e ao longo do tempo contra o racismo e da discriminação racial, foram protagonizadas por homens e principalmente pelas mulheres negras, não só pela sua vivência e existência, mas para a preservação das práticas culturais e religiosas ancestrais, materializadas na arte, dança, linguagem, na história, culinária entre outras.

Ao fim da aula comento com eles e elas que o processo de lutas e resistências organizadas pelos movimentos negros e pelas mulheres negras, alcançaram avanços significativos, como apresento-os nas imagens a seguir:

Figura 31 – Representação das conquistas e lutas dos Movimentos Negros e de Mulheres Negras



Fonte: Oliveira (2023).

Entre os direitos conquistados pela luta da população e das mulheres negras, comento com os (as) estudantes: a criminalização do racismo, acesso à educação com as cotas raciais e as Lei nº 10.639/2003, que implementa a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira.

Temos também o acesso à saúde, moradia, lazer entre outros direitos fundamentais. A luta pelo protagonismo racial é evidenciada no Dia Nacional da Consciência Negra – 20 de novembro, homenageando a vida e obra de Zumbi dos Palmares, grande líder da resistência negra. Deixo claro que faltam outros direitos e demandas a serem conquistadas, que a luta antirracista deve ser uma prática diária, onde negros e brancos, devem agir com postura combativa, de denúncia e enfrentamento. Após a proposição da segunda sequência didática, foi proposta aos alunos atividade avaliativa referente aos assuntos vistos ao longo do desenvolvimento da aula.

ATIVIDADE AVALIATIVA 2: OS DIREITO CIVIS E AS MULHERES NEGRAS

Após os debates propostos pela segunda sequência didática, relativo ao acesso aos direitos fundamentais e a luta constante para o acesso e permanência deles, em relação à população e as mulheres negras, foi proposta a atividade avaliativa a seguir:

1 - Observe o trecho abaixo e responda a questão a seguir:

[...] O Fórum Brasileiro de Segurança Pública evidencia que 21,5 milhões de mulheres acima de 16 anos já sofreram algum tipo de violência e destas, 65,6% são mulheres negras. Este é o maior índice de violência contra mulheres registrado pela pesquisa ao longo de 4 anos.

Fonte: NASCIMENTO, S.; FRANCA, L. Garantir os Direitos e Emancipação das Mulheres Negras é Reconstruir um Brasil Democrático. **Revista Eletrônica Brasileiro de Fato**, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/08/8m-garantir-os-direitos-e-emancipacao-das-mulheres-negras-e-reconstruir-um-brasil-democratico>. Acesso: 30 jun. 2024.

A partir dos dados acima, responda: Porque os índice de violência contra a mulher negra são altos? E quais formas de garantir o direito à segurança pública a essas mulheres?

SEQUÊNCIA 3

TEMA: MULHERES NEGRAS ORGANIZADAS: MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS

ANO: FUNDAMENTAL II – 9º ANO

CONTEÚDO SELECIONADO: DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

HABILIDADES BNCC: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas [...] quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

PASSOS METODOLÓGICOS:

1º Passo: O início da Aula: Contextualizar o contexto do processo ditatorial militar, principalmente, a partir dos anos 70 e 80, com os movimentos de oposição ao regime;

2º Passo: Conhecer e entender as principais características do Movimento Negro Unificado e suas pautas na luta contra o racismo;

3º Passo: Entender a organização de coletivos e movimentos de mulheres negras no contexto dos anos 1970 e 1980;

4º Passo: Entender as demandas e principais características dos coletivos de mulheres negras;

5º Passo: Conhecer e entender as principais características dos coletivos de mulheres na Amazônia.

ATIVIDADE: MULHERES NEGRAS EM AÇÃO! Alunos e alunas devem compreender os motivos para a organização coletiva das mulheres negras.

RECURSOS UTILIZADOS: imagens e representações da época apresentadas no *Power Point*, charges da atualidade, matérias de jornais e as estratégias de resistência das mulheres negras.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA 3

A sequência didática número 3 foi implementada uma semana depois da sequência 2. Esta está baseada no conteúdo referente aos *Movimentos de Oposição à Ditadura Militar*, presente no **Livro 3, unidade número 6**. A sequência seguiu como metodologia, a aula expositiva dialogada com debates e contextualizações com os alunos e alunas.

A aula inicia com a contextualização com os alunos e alunas sobre a década de 1970 e 1980 e o cenário brasileiro, marcado ainda pelo regime ditatorial e militar. Neste processo, a

década também foi marcada por uma série de mudanças e transformações, no qual ora o regime aumentava o seu controle e repressão, ora uma série de movimentos de oposição à ditadura ganham força política e visibilidade.

Produzia-se uma gama de críticas, passeatas, levantes e manifestações que marcaram o contexto de contestações externas e crises internas, demarcando o desgaste do tempo ditatorial no Brasil. Comento junto as alunas e os alunos que entre os movimentos de oposição à Ditadura Militar estava o Movimento Negro Unificado – MNU, no qual Lourival Custódio (2017, p. 8) comenta um pouco a sua trajetória:

[...] fundado em 18 de junho de 1978, nascendo assim no seio do levante operário de 1978, e que existe até os dias atuais [...], tendo sido parte de imenso movimento social, operário e popular, que se colocou contra a Ditadura Militar, sendo a conformação do MNU como parte e resultado deste processo de mobilização social. [...] O MNU influenciou a formação da identidade negra no Brasil, [...], contribuiu no Brasil para o debate de Raça e Classe; e recebeu influências externas à experiência vivida no Brasil.[...].

Para contextualizar o Movimento Negro Unificado – MNU e suas principais características com os estudantes, trago na apresentação em Power Point, imagens sobre o Movimento na época e as principais frentes de luta, representados na imagem abaixo:

Figura 32 – Representação das conquistas e lutas dos Movimentos Negros e de Mulheres Negras

MOVIMENTOS DE OPOSIÇÃO À DITADURA: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO- MNU

- ❖ Fundação: 1978;
- ❖ Denúncia do Racismo no contexto ditatorial;
- ❖ defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais ;
- ❖ Contradições dentro do movimento negro;
- ❖ Mulheres Negras – posição secundária



Fonte: Oliveira (2023).

Comento com os alunos que o processo de organização e mobilização coletiva da população negra não começa neste contexto das décadas de 1970 e 1980, mas possuem uma

trajetória histórica de longa duração, se refletirmos os processos de contestação, lutas e resistências contra as práticas discriminatórias e excludentes que nos afetam desde os períodos em que sua permanência é estabelecida em território brasileiro.

No entanto, em relação a este contexto histórico, evidencio para os estudantes, que o Movimento Negro Unificado ganha força não só por escancarar os excessos, repressões e violências que caracterizaram o regime ditatorial, durante sua implementação no Brasil, mas a constante negação da existência do racismo, que o governo defendia. Custódio (2017, p. 66) descrever a ideologia ditatorial:

[...] a defesa do caráter nacional estava diretamente relacionada ao estado de ordem social, que demonstra o atrelamento profundo do projeto de nação brasileira que era levado à frente pela elite nacional com a defesa de uma democracia racial que não precisasse incluir a população negra como um ator social independente, uma vez que todos estavam sendo tratados igualmente como brasileiros. Sendo assim o debate sobre a identidade negra e as reivindicações sociais que as organizações do movimento negro começaram a incitar se opunham frontalmente ao projeto do Brasil.

De acordo com o trecho descrito, o regime defendia a ideia de um país sem problemas sociais e raciais, onde a democracia racial “realmente existia” e a defesa de unidade nacional, onde “todos seriam considerados brasileiros”, era o centro do projeto ditatorial, na defesa de uma identidade única, “geral para todos”.

As diferenças sociais, raciais e culturais “atrapalhariam” e “separariam” os sujeitos do projeto de unidade e “desenvolvimento da nação”. Deste modo, havia uma perseguição constante às pautas identitárias, raciais e sociais, que também questionavam o poder e ações imperativas do regime ditatorial no Brasil e nas demais partes do território brasileiro.

É neste processo, que saliento aos alunos e alunas, sobre a importância da organização e da mobilização dos movimentos negros neste momento histórico, no sentido de justamente escancarar o racismo e as posturas excludentes e discriminatórias existentes no cenário brasileiro.

Também evidenciou, que “o racismo à brasileira” é aquele que justamente nega a sua existência, que mascara suas práticas na chamada cordialidade, na ideia da “igualdade social” e da “harmonia das raças” tão bem defendidas pelo mito da democracia racial. Lilia Schwarcz (1998, p. 181-182) comenta a questão:

[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas a sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquele de quem sofre o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia de universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para a sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. [...].

Deste modo, há uma “normalização” e reprodução social e cultural do discurso das elites brancas, que afirmam: “não há racismo no país”. E se “não existe”, não há motivos para contestar, se reunir e mobilizar contra o racismo e suas “ditas práticas”, reforçando a ideia de comodismo e aceitação das condições sociais e raciais a negros e negras.

Esta característica do racismo brasileiro, explica as estratificações baseadas na raça como “algo natural”, como “sempre foi assim” e repassando a culpa das exclusões e condições de vida à população negra – eles/elas “não estudaram”, “não se esforçaram o bastante” – o famoso discurso da meritocracia, que nega o racismo estrutural e institucional vigente em “nossa espinha dorsal” – social.

Assim, comento com os alunos e alunas, que o Movimento Negro Unificado também defende a pauta de afirmação das diferenças, pois é nela que se afirmam a legitimidade das identidades e suas especificidades, principalmente sobre a identidade negra, mostrando que a sua existência, cultura e memórias ancestrais permanecem, existem e resistem mesmo diante da lógica das elites brancas, que durante séculos tentaram apagá-las.

Este apagamento se dá nos discursos, ora da supervalorização da mestiçagem e do mestiço, ora na ideologia do branqueamento, onde se inculcou o “fetiche” de “branquear” como forma de inserção na lógica branca. Neste processo, temos a perda e/ou negação da identidade negra, até o seu “futuro desaparecimento”.

Neste sentido, é reforçado juntos aos estudantes, que o Movimento Negro Unificado foi e é de grande importância para que as pautas contra o racismo e suas práticas estejam em constante debate, pois suas posturas e atitudes não estão presas ao passado, mas constantemente agindo no presente, em nossa sociedade, estratificando e organizando as estruturas de poder social, econômicas e políticas.

No entanto, deixei claro para eles e elas, que apesar da sua importância e dos necessários debates trazidos pelo Movimento Negro Unificado, havia contradições em seu meio,

principalmente relacionados as relações de poder, interesses e pautas a serem debatidas e discutidas.

Essas contradições foram reivindicadas pelas mulheres negras e fomentadas pela estratificação de gênero que o movimento possuía: os homens exerciam as lideranças, protagonismo político e de suas pautas, enquanto as mulheres negras, exerciam papéis secundários e/ou de secretariados, suas demandas e questões específicas não “eram importantes” e/ou “dignas de pauta” no movimento, sendo relegadas pelo machismo e o sexismo, para segundo plano no movimento.

As mulheres negras também participavam do Movimento Feminino, também eram excluídas das relações de poder, agora pelas mulheres brancas, que exerciam “sua autoridade” como “patroas”, decidindo os rumos políticos do movimento feminista, com pautas totalmente fora do contexto e demandas das mulheres negras. Oliveira (2017, p. 25) cita Lemos (1997, p. 277) para o debate da questão:

Lemos (1997, p. 277), também comenta que no Movimento Negro, as mulheres negras começaram a questionar seus lugares sociais na organização e a reivindicar um papel de agentes de luta e participação política, já que muitas de suas tarefas no movimento se destinavam a operações domésticas, como cozinhar, limpar; e cargos na secretaria, ou como elaboradoras das atas sobre os eventos que o movimento organizava. A luta por espaços de poder entre homens e mulheres no movimento começava a ser latente; o machismo e o sexismo terminavam por se enraizar na organização a partir dos estereótipos criados, o assédio sexual também fazia parte da realidade dessas mulheres, [...].

Essas contradições e exclusões presentes tanto no Movimento Negro como no Movimento Feminino, e o silenciamento em relação as demandas específicas das mulheres negras, fizeram com que construíssem espaços próprios de luta, reivindicação e resistência. Estes espaços também seriam redes de apoio, sociabilidades, onde as mulheres negras puderam compartilhar experiências, dores, anseios e conquistas.

Converso, junto com os alunos e alunas, que entre as mulheres negras que começam a questionar e a reivindicar essas pautas nos movimentos negros e feminista, é Lélia Gonzalez, grande intelectual e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, representada na imagem da apresentação da sequência didática, a seguir:

Figura 33 – Representação sobre as Pautas de Lélia Gonzalez

CRÍTICAS AO MOVIMENTO NEGRO E FEMINISTA: LÉLIA GONZALÉZ (1984)

- ❖ Temática Racial: Raça, Classe e Sexo;
- ❖ Influência marxista;
- ❖ Racismo: cria mecanismos para estruturação de classes e estratificação social;
- ❖ Crítica ao estereótipos da mulher negra: papéis sexuais, laborais e maternos;
- ❖ Condições de Posse e poder a mulher;
- ❖ Crítica ao movimento negro – machismo e invisibilidade da mulher;
- ❖ Crítica ao Movimento Feminista;



Fonte: Oliveira (2023).

Além das reivindicações diante das práticas, atitudes e posturas que invisibilizavam à mulher negra nos espaços coletivos dos Movimentos Negro e Feminista, comento com os alunos e alunas, que a intelectual também questiona o racismo e as formas como se estrutura em nossa sociedade e principalmente, aos estereótipos sobre a mulher negra em nossa sociedade, como evidencia Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto (2010, p. 192):

Intelectual e ativista do movimento negro e de coletivos de mulheres negras, Gonzalez escreveu contra a ideologia nacional que relegava as mulheres negras a papéis sexuais, laborais e maternos, herdados do passado escravista. A representação da mucama, mãe preta e ama, segundo Lélia Gonzalez, foi transposta para as imagens contemporâneas da mulata, da empregada doméstica e da babá, respectivamente. Esse tipo de imagem confinava as mulheres negras a determinados lugares e papéis sociais, restringindo-as ao sexo e ao trabalho manual, particularmente aqueles relacionados às casas de família.

As autoras, no trecho acima, comentam sobre as críticas e reivindicações feitas por Lélia González em relação às imagens que foram construídas e sobrepostas de nós mulheres negras ao longo do tempo, no cenário nacional, regional e local. Evidencia que os papéis e funções direcionadas a nós na sociedade brasileira, remete ao passado colonial, evidenciando que estas representações, prendem-nos a estereótipos e a diversos tipos de discriminações e exclusões sociais.

Em meio a tantos questionamentos sobre o seu papel na sociedade, ontem e nos dias de hoje, bem como a situação de invisibilidade social e de suas pautas e demandas, que ao longo da década de 1980 e 1990 as mulheres negras, se organizam em movimentos próprios, mobilizando ações e práticas de enfrentamento diante do racismo, sexismo e as opressões de classe.

Também buscam de exercer, finalmente, o protagonismo, o empoderamento social e político que tanto foram negados a elas, mesmos em movimentos de pautas semelhantes. Heilborn, Araújo & Barreto (2010, p. 197) evidenciam as motivações para nós mulheres negras, organizarmo-nos em coletivos específicos:

[...], o movimento de mulheres negras via a necessidade de manter seu questionamento sobre a pertinência de focalizar políticas para suas demandas específicas, uma vez que, embora o sexismo atingisse todas as mulheres, sobre as mulheres negras recaía ainda o racismo, outro tipo de dominação, que incidia sobre aquelas cujas características físicas afastava-se do padrão estético branco. Esse fenômeno social exigia medidas direcionadas para coibi-lo, especialmente a ação combinada dessas discriminações (por gênero e por raça) com outras formas de dominação e exploração (como a econômica) potencializava os efeitos negativos para as mulheres negras

Finalizo o debate sobre os movimentos e coletivos de mulheres negras, ao evidenciar aos alunos e alunas, que esses coletivos se espalharam em todos os estados brasileiros, inclusive na nossa região e na capital paraense, com organizações que mobilizam estudos e políticas de ações afirmativas para a população negra paraense, como o Cedenpa – Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, e o Neabi – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, e os coletivos de mulheres negras no Pará, representados na imagem abaixo:

Figura 34 – Representação sobre os Movimento de Mulheres no Pará



Fonte: Oliveira (2023).

Entre os coletivos e organizações que mobilizam ações, práticas de protagonismo e defesa dos direitos e cidadania das mulheres negras, estão: o Coletivo Fulanas, o Coletivo Marias, o Mocambo – Pará, o Negritato, entre outros³⁵.

Após a aplicação da sequência didática número 3, foi proposto aos alunos e alunas atividade avaliativa referente aos assuntos vistos e debatidos durante as sequências didáticas.

**ATIVIDADE AVALIATIVA 3:
A QUESTÃO DA IDENTIDADE RACIAL E OS MOVIMENTOS NEGROS
E DE MULHERES NEGRAS**

As sequências didáticas número 3 trataram da importância dos Movimentos Negros e das Mulheres Negras no passado e no presente, para denúncias de práticas antirracistas e como meios de autoafirmação. A partir deste debate, será proposta a atividade abaixo:

1 – Leia o texto do quadro abaixo e responda à questão:

[...] A “identidade” se revela na manifestação do sujeito, é um processo inacabado, em construção, [...] é produzida [...] na tomada de consciência entre a diferença e contraste com o outro [...].

(Fonte: SILVA, Gillys Vieira da. **Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos 2021 finais (2005 e 2014): ausências ou presenças**. Curitiba, 2021). (adaptado)

A partir da leitura do texto e dos conhecimentos vistos ao longo da sequência didática, responda:

Por que é importante se identificar racialmente? É algo que todos (as) fazem? Por quê?

³⁵ Para estudo aprofundado sobre as Organizações e Movimentos de Mulheres Negras do Pará, ver o seguinte trabalho: OLIVEIRA, B. C. de. **Movimento de Mulheres Negras: constituição e principais lutas na capital paraense**. 2017. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Faculdade de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará - UFPA, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748171>.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



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

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Nome da pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MULHERES NEGRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Docente Pesquisador: Brenda Cardoso de Oliveira

Objetivo da Pesquisa: Entender como o Ensino de História pode contribuir para o debate sobre as Identidades Negras no contexto escolar, a partir do estudo histórico da trajetória da população negra, e principalmente das mulheres negras pelos estudantes do Nono Ano Ensino Fundamental, nas escolas nas quais a disciplina é desenvolvida. A pesquisa não possui fins financeiros ou de índole maliciosa. Os sujeitos envolvidos na pesquisa (os alunos e alunas) não terão seus nomes expostos ou citados no trabalho, apenas será analisado suas perspectivas em relação à aprendizagem histórica na temática *racismo e gênero no Ensino de História*, e de que forma podem mobilizar saberes e práticas para defesa de uma sociedade politizada, que enxerga as diferenças e a diversidade racial, social e cultural do ponto de vista positivo e de contribuição na luta antirracista.

RELEVÂNCIA DA PESQUISA: Proporcionar um campo de discussões no ensino e aprendizagem da História comprometido no combate e na superação do racismo, concepção que age de forma estrutural no contexto social brasileiro e que se reproduz de forma ativa e velada também dentro e fora das escolas. Essa temática também tem grande relevância no Ensino de História, pois possibilita aos estudantes o acesso a uma formação cidadã, de entendimento e reconhecimento de seu passado, da história do povo negro no Brasil e de sua importância para a formação da sociedade brasileira, no sentido de ressignificar suas representações no presente e os alunos, consigam enxergá-lo sem as lentes dos processos discriminatórios e racistas.

PERMISSÃO PARA ENTREVISTA:

EU (responsável do(a) aluno(a) _____) autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ para a Pesquisa O Ensino de História e as Mulheres Negras: contribuições para a formação de identidades negras no contexto escolar, em atividades que envolvem: entrevistas, questionários e a produção de atividades em sala de aula relacionadas ao Ensino de História e a pesquisa. Reiterando, o objetivo é puramente acadêmico, e seguindo as normas e os rigores da pesquisa científica, no qual o nome ou qualquer identificação do(a) aluno(a) não será exposto na pesquisa (será utilizado um pseudônimo para que apenas as experiências sejam coletadas e relatadas).

Quaisquer dúvidas ou informações: Professora Brenda Oliveira: Telefones: **(WhatsApp): (91) 9 8873-6309 / (91) 987652546**

E-mail: brenda.cardoso.oliveira@hotmail.com

Assinatura do Responsável

Assinatura do(a) aluno(a)

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1:
DIRETORES, COORDENADORES, MONITORES
E TRABALHADORES DA ESCOLA**



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

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA -1
DIRETORES, COORDENADORES, MONITORES
E TRABALHADORES DA ESCOLA**

1 – COMENTE SOBRE O HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO;

2 – COMENTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

3 – COMENTE SOBRE A DINÂMICA PEDAGÓGICA DO DIA A DIA ESCOLAR:

4 – COMENTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 2:
SOCIOECONÔMICO DE PESQUISA DOS ALUNOS E ALUNAS**



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

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA -2
SOCIOECONÔMICOS DOS ALUNOS E ALUNAS**

1 – NOME:

2 – IDADE:

3 – SEXO:

4 – LOCAL – BAIRRO DE MORADIA:

5 – INSTITUIÇÃO DE ESTUDO:

6 – ANO RELATIVO AO ENSINO:

7 – COMO SE CONSIDERA RACIALMENTE?

8 – COMO É A SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA?

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 3:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**



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

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA -3
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

1 - Os Conteúdos de História vistos com as sequências didáticas ajudaram você a refletir sobre as identidades negras?

2 - A sua visão sobre a população negra mudou após o estudo destes conteúdos no Ensino de História? Se sim, por quê?
