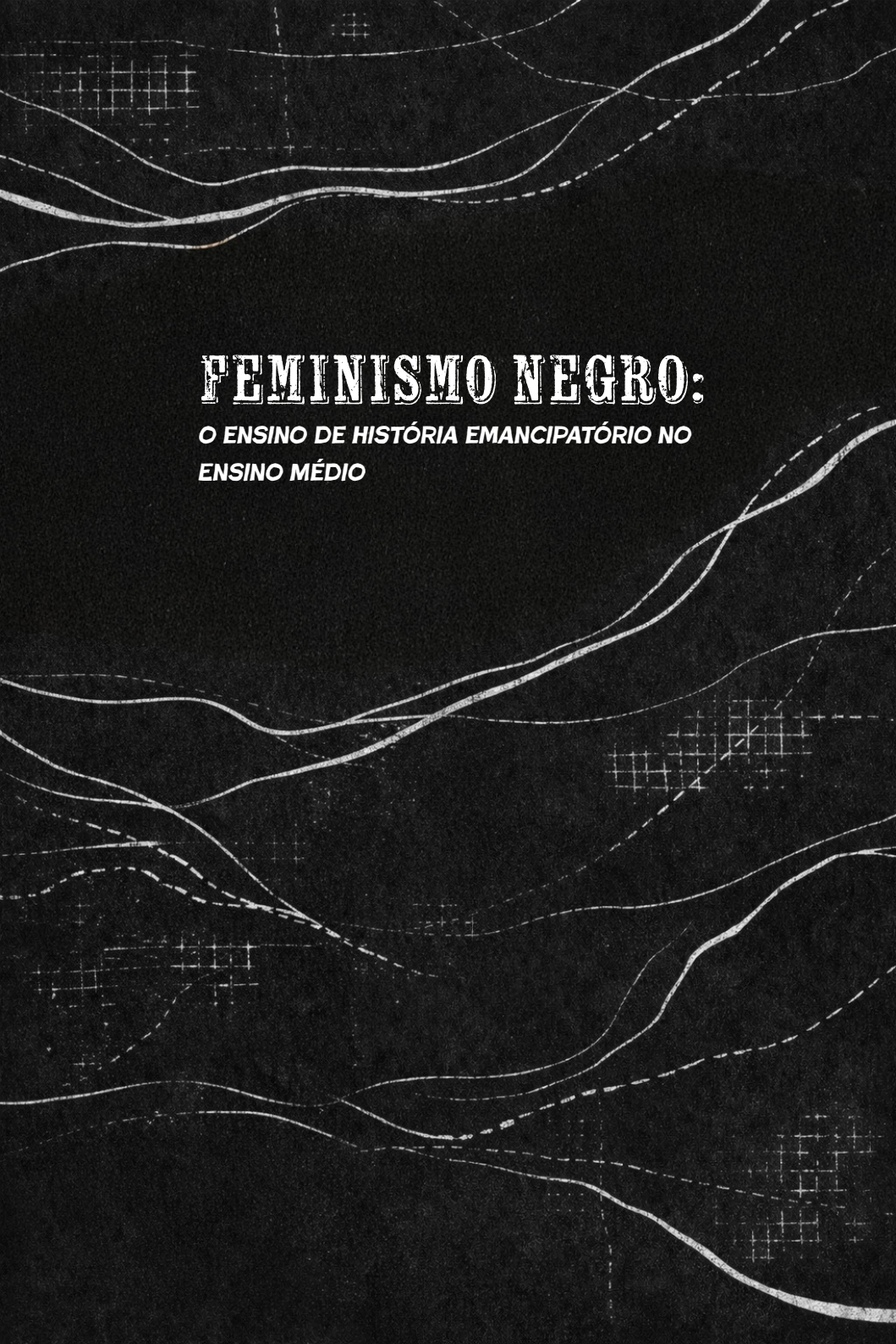


SUELLEN GERLANE DA SILVA

FEMINISMO NEGRO:

O ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPATÓRIO NO ENSINO MÉDIO





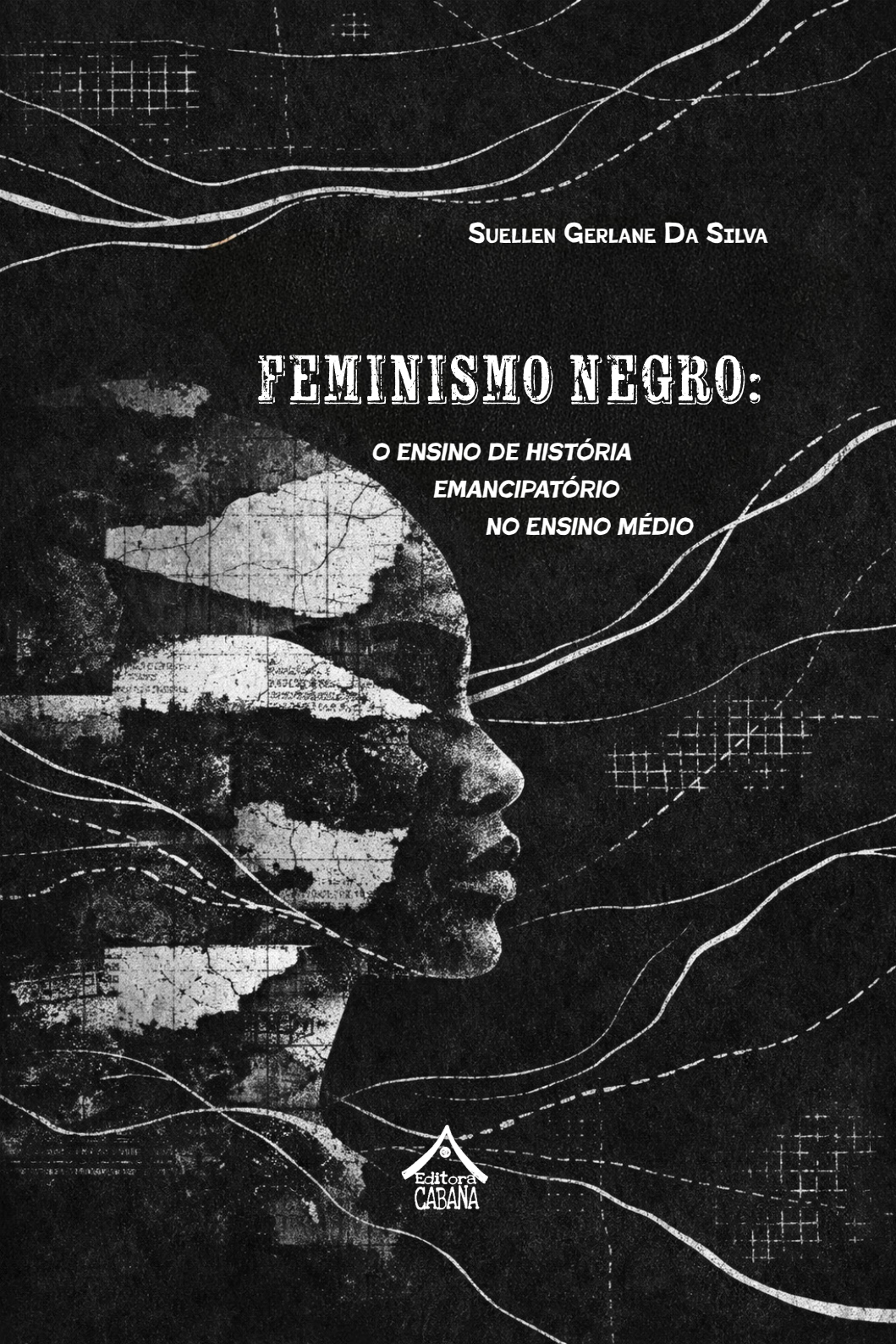
FEMINISMO NEGRO:

O ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPATÓRIO NO
ENSINO MÉDIO

SUELLEN GERLANE DA SILVA

FEMINISMO NEGRO:

O ENSINO DE HISTÓRIA
EMANCIPATÓRIO
NO ENSINO MÉDIO



Editora
CABANA

Copyright © 2026 Editora Cabana

Copyright do texto © 2026 Suellen Gerlane Da Silva

Todos os direitos desta edição reservados

© Direitos autorais, 2026, autora.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Os autores

Imagem de capa: *Aya* de Cíntia de Andrade, 2026.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Silva, Suellen Gerlane da.

S586f

Feminismo negro: o ensino de história emancipatório no Ensino Médio / Suellen Gerlane da Silva. – Ananindeua-PA: Editora Cabana, 2026.

133 p., fotos.; 14 X 21 cm (recurso eletrônico, PDF)

ISBN 978-65-82718-00-7

1. Feminismo negro. 2. Ensino de História. I. Silva, Suellen Gerlane da. II. Título.

CDD 305.42

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Feminismo negro



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

DR. ANDERSON DANTAS DA SILVA BRITO (UFOB)

DRA. ADRIANA ANGELITA DA CONCEIÇÃO (UFSC)

DRA. ANA ZAVALA (FACULTAD DE LA CULTURA, INSTITUTO UNIVERSITARIO – CENTRO LATINOAMERICANO DE ECONOMÍA HUMANA. MONTEVIDEO, URUGUAY)

DRA. CAMILA MOSSI DE QUADROS (IFPR)

DRA. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (UFRGS)

DRA CLÁUDIA MORTARI (UDESC)

DR. FRANCIVALDO ALVES NUNES (UFPA)

DRA. JULIANA TEIXEIRA SOUZA (UFRN)

DRA. LUCIANA ROSSATO (UDESC)

DRA. LUCIANA OLIVEIRA CORREIA (UNEB)

DR. MARCELO LUIZ BEZERRA DA SILVA (UEPA)

DR. MÁRCIO COUTO HENRIQUE (UFPA)

DR. SANDOR FERNANDO BRINGMANN (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO

DR. ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO (UFPA)

DRA. EDILZA JOANA OLIVEIRA FONTES (UFPA)

DR. ELISON ANTONIO PAIM (UFSC)

DR. MARCELO DE SOUZA MAGALHÃES (UNIRIO)

DRA. MÔNICA MARTINS SILVA (UFSC)

DR. WILIAN JUNIOR BONETE (UEMG)

DRA. PIRJO KRISTIINA VIRTANEN (UNIVERSITY OF HELSINKI, FINLAND)

“É crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço de intervenção”.

(bell hooks)

A FORÇA DE UMA MULHER E PROFESSORA QUE SE (RE)CONHECE

Margarida Maria Dias de Oliveira¹

A primeira e mais forte imagem que tenho de Suellen Gerlane da Silva é da sua indignação e ênfase sobre o que ela não sabia e havia descoberto a partir de um curso à distância realizado em pleno ano de 2020, de nefasta memória para toda a humanidade da pandemia do corona vírus. O curso feito de forma remota pelas necessidades de afastamento por questões sanitárias foi sobre decolonialidade e sobre o feminismo negro.

Por que esta imagem ficou gravada em minha memória? Porque a autora que você irá ler tinha muita pressa de estudar, conhecer mais e, sobretudo, queria com rapidez, levar tudo para a sala de aula em que ensinava, queria também comunicar aos colegas na sala dos professores, queria conversar muito com diversas pessoas sobre isso.

Sabedora que o conhecimento serve quando compartilhado, dialogado, vivido, transformado em prática, Suellen, como muitos Silvas deste país, queria transmutar antigos privilégios em elemento de construção de novas realidades.

Que traço melhor para se conhecer em uma professora que esse? Por isso, essa imagem ficou e persistiu, renovou-se e se fez concretude a partir da minha convivência com Suellen Gerlane da Silva.

Nós não nos escolhemos como orientadora e orientanda. Conforme regras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Profhistória, foi uma comissão que designou que trabalharíamos

¹ Professora Titular do Departamento de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

juntas e, a partir daí, nos descobrimos como parceiras que só precisavam de uma oportunidade.

A dissertação que Suellen Silva elaborou intitulada, *Feminismo Negro*: por um ensino de história emancipatório, traz as marcas dos melhores provenientes dessa poderosa política pública denominada mestrados profissionais: detecta problema de ensino-aprendizagem na sala de aula, reflete sobre articulando com aportes teóricos e metodológicos, dialoga com o conhecimento construído e elabora proposta original voltada para a comunidade que a demandou.

No caso deste trabalho a autora pautou a necessidade de combater a invisibilidade das mulheres, das mulheres negras, das condições a elas impostas na sociedade em geral, mas nas instituições escolares em particular e construiu uma proposta para ação na escola que poderá ser replicada ou alterada por docentes que diagnostiquem que nesse âmbito também deve ser sua atuação.

A proposta do Programas de Pós-graduação Profissionais e, em especial, o Proffhistória, não se quer de atualização historiográfica de forma restrita como se aos profissionais da educação fosse suficiente se inteirar das produções acadêmicas atualizadas. Sua força está na necessidade, que deveria ser constante dos planejamentos e avaliações dos sistemas educacionais, em refletir sobre público que estamos atendendo e objetivos e as dificuldades, desafios e potencialidades para se cumprir nossa intenção.

Suellen Gerlane da Silva cumpriu com louvor essa finalidade: descobriu novidades teóricas e metodológicas e, em vez de se contentar com o saber aprendido, fez o que uma docente comprometida com seu público e objetivo deverá sempre construir: conhecimento novo, estratégia, mobilizar recursos e transformar o ensino-aprendizagem em algo significativo e mobilizador dos sujeitos.

Docentes como leitores deste trabalho poderão encontrar consertos a fazer, adaptações ou mesmo, transformá-lo em novo. O mais importante é que nenhuma leitora ou leitor poderá passar apática(o) pelas páginas a seguir. Eu aprendi quando nos juntamos para construí-lo e fui instigada novamente nessa nova leitura que fiz. Os estudantes que estarão comigo nas próximas turmas que se avizinham serão tocados pelas letras de Suellen Gerlane da Silva. Tenho certeza que você também.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
-----------------	----

1

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A INSURGÊNCIA DO FEMINISMO NEGRO, 20

A escola, meu lugar de fala.....	24
“O mito da democracia de gênero?”: uma (des)construção social e epistemológica.....	30
Decolonizando a história das mulheres negras.....	55

2

TEORIA FEMINISTA: UM DIÁLOGO ACADÊMICO E POLÍTICO, 65

A sala de aula, o processo de ensino aprendizagem e a quebra de um paradigma hegemônico.....	65
Uma análise teórica e prática.....	83
Para além de dados e estatísticas.....	90



O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO FEMINISMO NEGRO, 98

Aspectos relevantes para a aprendizagem.....	102
Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	104
Desenvolvimento das habilidades.....	109
Avaliação do processo de aprendizagem.....	120
Considerações finais.....	122
Referências.....	126

INTRODUÇÃO

Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível (Ribeiro, 2021, p. 41).

A mensagem que passa a citação acima, disserta com a epígrafe para mostrar a importância de nomear uma determinada realidade, no meu caso, faço questão de nomeá-la: *Feminismo Negro: o ensino de História emancipatório no Ensino Médio*, que tem a proposição de fazer um posicionamento crítico das práticas educativas, dos currículos e materiais didáticos de cunho eurocêntrico ou versões distorcidas da história, sem ampliação das perspectivas e saberes construídos em outras vertentes, onde acabam contribuindo para a disseminação de uma versão única da história.

Temas e práticas como o Feminismo Negro, Interseccionalidade e a Interculturalidade, que estão em discussão no meio acadêmico e também em movimentos sociais, poucas vezes chegam às escolas de educação básica. Acreditando, porém, que toda essa invisibilidade e apagamento foram geradas por uma Cultura Escolar “normas e prá-

ticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2020, p. 10), a crítica que aqui se destaca é a primazia de conhecimentos eurocêntricos enraizados nos ambientes escolares construídos através da perspectiva tradicional de ensino por interesses próprios de uma classe dominante, e viabilizada através do ensino que privilegia e enaltece o homem branco, enquanto subalterniza e apaga qualquer forma de conhecimento que se diferencia do ocidental.

Portanto, conhecimentos “outros” como dos povos Africanos, dos povos originários, das mulheres, e tantas outras histórias subalternizadas em produções epistêmicas, acabaram sendo escamoteados do currículo, dos materiais didáticos e, posteriormente, nas práticas pedagógicas eurocêntricas que são vigentes de séculos passados e permanecem enraizados até os dias atuais.

Mediante o discurso histórico e sociocultural construído dentro da modernidade que embasado na Colonialidade do poder, do saber e do ser, que se fez e faz presente nos ambientes escolares como em todas as ciências, já que a maioria das disciplinas escolares ainda enfatizam os cientistas europeus, como únicos detentores de desenvolvimento e base científica, percebemos a necessidade de questionar a construção do conhecimento e da práxis educativa como forma de conscientização e formação de cidadãos críticos para uma sociedade igualitária e representativa em todas as suas diversidades.

Percebemos, como professores, que no material didático pouco se discute essas “temáticas-problemas” que aconteceram e acontecem nas terras colonizadas pelos europeus, pelo contrário, usa-se as “práticas pedagógicas do esquecimento” (Puri, 2019, p. 85) como forma de não tocar em assuntos muitas vezes tidos como tabu no campo educacional.

As discussões sobre o Feminismo Negro demonstram o quão necessário torna-se compreender os altos índices de violências que afligem as mulheres negras no Brasil, as desvalorizações nos ambientes de trabalhos, como também a falta de representatividade política, e de que forma essas opressões foram construídas a partir de uma cultura heteronormativa e misógina nos ambientes públicos, constatando-se assim que para as mulheres negras, falta-lhes um “lugar de fala” (Ribeiro, 2021).

Partindo da necessidade da construção de conhecimentos emancipatórios que empodere sujeitos a partir de práticas pedagógicas nas quais elucidem a importância de participações desses sujeitos nas esferas públicas e que haja realmente uma democracia e a garantia de direitos sociais de forma integral e não prioritário de determinados grupos, tornam-se esses debates necessários a serem expandidos no mundo acadêmico e nos ambientes escolares.

Sendo a aprendizagem um processo subjetivo e pela falta, muitas vezes, de capacitação pelos órgãos responsáveis necessita-se, mais do que nunca, dessas novas discussões e epistemologias que permeiam em âmbitos sociais e acadêmicos cheguem ao ensino básico, mais do que nunca essas discussões são de extrema importância para a relação teoria e prática do processo de ensino aprendizagem de história.

Com uma base cultural capitalista, a educação formulou suas bases com fins econômicos e tornou-se uma mediadora desses interesses utilizando-se muitas vezes de uma história narrativa enaltecendo “grandes homens” enquanto silenciava outros sujeitos e cosmovisões, e a partir de elementos históricos, implementava o padrão ocidental de conhecimento como única e verdadeira.

Durante o desenrolar das minhas pesquisas sempre objetivei priorizar por análises e debates sobre as opressões de grupos que fo-

ram subalternizados ao longo do processo capitalista, em especial as mulheres negras, na intenção de compreender e garantir a pluralidade de conhecimentos e a valorização das diversas formas de ser em sociedade. Propondo identificar o contexto histórico social da história das mulheres negras que foi construído a partir de desigualdades básicas provocadas pelo racismo, patriarcalismo e capitalismo global, como caracterizar as situações problemas enfrentadas por mulheres negras na sociedade brasileira e a partir delas valorizar teorias e pensamentos que reflitam diferentes olhares e perspectivas para além do que está nos materiais didáticos, garantindo assim a igualdade de Direitos e oportunidades sociais.

É importante destacar também as disseminações errôneas de cunho antidemocrático que permeiam o cenário político brasileiro como “escola sem partido” e “ideologias de gênero” fruto da ação dos setores conservadores voltadas aos interesses de partidos políticos que fere principalmente os Direitos Humanos, acabam por dificultar que as questões de gênero sejam perpassadas em diferentes contextos sociais, como a escola.

A categoria Gênero, não se constitui apenas como uma diferença sexual, “mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes” (Rago, 1998, p. 6), nas análises críticas da historiografia, nos materiais didáticos e até mesmo na prática docente, percebemos o quanto o discurso colonizador do homem branco está impregnado de valores que subalternizam numa matriz universalista da história o papel social das mulheres.

No primeiro capítulo nomeado *Práticas educativas e a insurgência do Feminismo Negro* está descrito uma análise crítica de como nossas bases epistemológicas dentro do ambiente escolar são estruturadas

a partir dos padrões europeus e do homem branco, que pela lógica da modernidade implementou seu alicerce hegemônico de exclusão, silêncio e silenciamento pautadas na educação, na cultura e política.

Coloco-me no meu universo profissional fazendo uma descrição do meu lugar de fala que é a Escola Estadual Maurício Freire, apresentando-a como uma escola de grande representação dentro do município de São Paulo do Potengi (RN), contextualizando com o cenário político que cerca o município. Dentro desse capítulo faço descrições pessoais e de descoberta de ser mulher negra e todas as minhas conquistas profissionais até a chegada no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Apresento algumas historiadoras, escritoras e ativistas sociais, como Angela Davis, bell hooks, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Lélia Gonzalez, entre outras que foram minha base teórica-metodológica, que com suas histórias pessoais e profissionais são referências para a luta e conquista de direitos civis e a valorização de outras epistemologias no campo acadêmico e escolar, propondo o enfrentamento das ideologias do racismo, sexismo e capitalismo global.

No segundo capítulo, com o título *Teoria Feminista: um diálogo acadêmico e político*, apresento a situação problema que me deparei em uma determinada sala de aula, que nomeei de Anastácia composta de 63,3% de meninos. Nessa turma, foi perceptível as insinuações de cunho machistas, como também o desprezo por temáticas que envolvesse mulheres, daí a situação que disparou meus anseios para tentar minorar o problema.

Fiz um levantamento de dados dos estudantes e também dos professores da escola que trabalho, com um questionário no google formulário que envolvi os conhecimentos prévios e o senso crítico sobre a temática, fiz questão de deixar dentro do capítulo algumas res-

postas na íntegra, para mostrar o quanto ainda persiste no discurso, o sexismo e misoginia e que não se trata de um problema menor com muitos acham, mas que são problemas reais que devem ser trabalhados tanto na escola quanto em políticas públicas de reparação e equiparação social.

Entrelaçando com as perspectivas do feminismo negro e com as leis que amparam a educação brasileira e o Ensino Médio Potiguar, algumas atividades foram realizadas dentro da Escola Estadual Maurício Freire com a temática que abrange a história das mulheres no que regem aos campos do trabalho, do empoderamento como ao enfrentamento das violências acometidas por elas.

Neste mesmo capítulo apresento um levantamento de dados dentro do Programa PROFHISTÓRIA, fazendo alguns apontamentos específicos e críticos a respeito da quantidade e a forma como a temática foram abordadas, dando ênfase a poucas produções acadêmicas e/ou a forma como foram abordadas. Finalizo com uma crítica para a ampliação da análise histórica, com produções midiáticas que envolvem as mulheres no cenário mundial, para além de dados e estatísticas que mostram as mulheres apenas como vítimas de violências, chamando atenção para outros lugares sociais que as mesmas podem ocupar, enquanto profissionais, produtoras de conhecimentos, lideranças políticas e comunitárias na luta e conquistas de seus direitos e representatividade.

No terceiro capítulo, intitulado *O ensino de História na perspectiva do Feminismo Negro*, propus como produto a criação de uma sequência didática, já que o intuito desse material didático é facilitar o acesso a essas temáticas através das ferramentas e mídias digitais e a propagação de novas epistemologias aos professores de História, propiciando um ensino emancipatório no ensino médio.

Elaborei uma sequência de atividades com referência em quatro obras de mulheres que inspiram e fazem a teoria feminista nos dias atuais, sendo elas: *Lélia Gonzalez* organizado por Flávia Rios e Márcia Lima; *Por um feminismo afro-latino-americano* e *Lugar de fala*, de Djamila Ribeiro; *O feminismo é para todo mundo*, de bell hooks e *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, de Sueli Carneiro. Totalizando nove atividades que estão relacionadas entre si, baseada numa aprendizagem problematizadora e situada, protagonizando o estudante numa construção de uma consciência histórica, na busca de reparação, valorização e justiça social, que iniciam com dinâmicas de sensibilização, perpassam por construções de murais físicos e virtuais e finalizam com a exibição e *review* de produções audiovisuais.

Para planejamento e execução dessas atividades se faz uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, buscando novas estratégias com intuito de promover uma didática significativa, novas competências e habilidades passam a ser exigidas, preparando o estudante para o mundo em que há uma difusão maciça de informação. Tais estratégias estão em consonância com as políticas educacionais das escolas, com a matriz curricular do Novo Ensino Médio e os direitos de múltiplos conhecimentos, que protagonizam o aluno, quebrando com os paradigmas eurocêtricos e tradicionais de ensino, que se projeta na educação bancária e visam apenas o professor como mero transmissor de conhecimento.

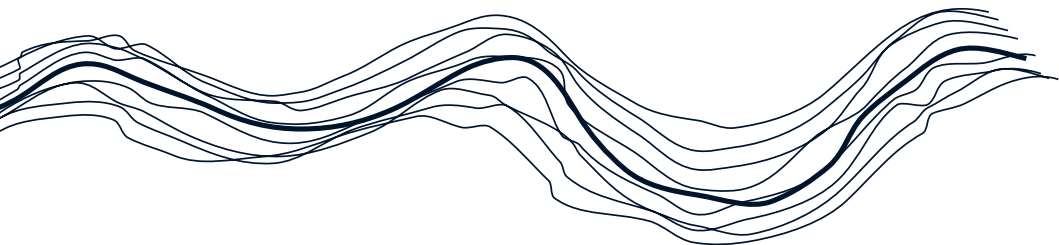
Superar esses paradigmas que estruturam e condicionam os sujeitos em estado de inferiorização faz do processo de ensino, vinculados com as realidades sociais, uma estratégia de análise, fazendo uso das metodologias ativas de forma democrática e prática que contemple a todos. Fazendo da escola um lugar democrático e participativo, abrindo espaço para discussões que busquem compreender várias

atrocidades que acometeram a sociedade brasileira. Principalmente que busque desconstruir os preconceitos que, pautados em elementos culturais estruturantes como o racismo, sexismo e todos os tipos de violências, acabam por subalternizar diferentes grupos de participações políticas e sociais no Brasil.

Ressaltar o Feminismo Negro é buscar compreender a formação social do Brasil numa educação propositiva e situada, a partir de sujeitos históricos que foram apagados das produções midiáticas, das práticas educativas, dos materiais didáticos ou das políticas públicas que regem a sociedade brasileira. Com a intenção de protagonizar as mulheres negras como detentora de saberes e símbolo de resistências, vislumbrar uma educação pautada nos moldes de um processo de ensino aprendizagem, que valorize a pluralidade epistemológica nos ambientes escolares e que modifique as práticas docentes de cunho patriarcal e colonialista “Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas; pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir, seja na criação de páginas, sites, seja em canais de vídeos, blogs” (Ribeiro, 2021, p. 86), portanto, ampliar e propagar novos conhecimentos é um ponto crucial nesse livro.

1

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A INSURGÊNCIA DO FEMINISMO NEGRO



Refletir sobre práticas docentes que priorizam conhecimento hegemônico¹ tem sido um dos grandes desafios dos professores e pesquisadores da área educacional. Tanto nas universidades quanto nas escolas, para a construção de conhecimentos significativos exigem uma quebra com a objetividade e neutralidade² em tais práticas e propõe nessa construção o reconhecimento e o envolvimento de diferentes perspectivas sociais e epistemológicas.

A construção de propostas educativas que venha a contemplar parte dessas discussões está no reconhecimento das diversidades culturais, linguísticas e nas relações étnico-raciais existentes em nosso país, bem como as estruturas de poder que fizeram parte dos processos históricos e culturais. Promover diálogos para geração de uma socie-

1 Segundo Santos (2021, p. 69) “um determinado sistema de conhecimento é hegemônico na medida em que omite convincentemente o desconhecido ou os conhecimentos com os quais (con)vive ou gera, um sistema que nega crivelmente a existência de qualquer tipo de conhecimento em qualquer sistema cognitivo concorrente”.

2 “A questão da objetividade diz respeito, em geral, a métodos e valores epistêmicos (simplicidade, consistência, capacidade explicativa, capacidade de previsão, etc.), enquanto a questão da neutralidade tem a ver especificamente com resultados e valores contextuais (morais, sociais, políticos)”. (Santos, 2021, p. 74).

dade realmente democrática e que respeite o Outro³, onde currículos e práticas docentes sejam pautadas também na amplitude das experiências de vida e promova o que Catherine Walsh chama de Interculturalidade, “que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (Walsh, 2019, p. 27), torna-se pauta para uma educação emancipatória.

Constituídos a partir do sistema colonialista o padrão europeu de dominação sobre as populações que viviam na América, África e Ásia foram estruturadas a partir da necessidade de produzir mercadorias, na exploração de bens naturais e de pessoas para o capitalismo mundial e assim legitimou antigas ideias europeias de superioridade/inferioridade agora no “Novo Mundo”, “Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual e de gênero”(Quijano, 2005, p. 118).

A colonialidade “nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismo histórico tem sido uma dimensão constituinte” (Mignolo, 2017, p. 2), após o fim do processo de colonização ser datado a 7 de setembro de 1822 aqui no Brasil, é perceptível nas estruturas que configuram a sociedade resquícios do sistema colonialista de forma estrutural, como a questão racial, as questões de gênero e de trabalho, de quem é digno ou não, dos melhores salários e privilégios sociais.

Uma identidade geocultural foi imposta pelo processo colonizador europeu, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articuladas numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental”(Quijano,

3 Para a Interculturalidade esse “Outro” “aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (Walsh, 2019, p. 9).

2005, p. 121), a implementação de tais padrões de supremacia do homem europeu e branco eram fortalecidos pelo discurso da modernidade, e implementadas nessa lógica configuram o cenário educacional, artístico, linguístico, cultural como exemplifica Walter Mignolo que, assim como na Europa, a estética Renascentista que florescia na Itália se propagava nas Américas.

Esse fundamento foi crucial no século XVI, quando homens e instituições europeias começaram a povoar as Américas, fundando universidades e estabelecendo um sistema de conhecimento, treinando os índios para pintar igrejas e para legitimar os princípios e práticas artísticos que eram conectados ao simbólico, no controle da autoridade, e aos econômicos, na cumplicidade mútua entre riqueza econômica e esplendores das artes (2017, p. 12).

A colonialidade iniciada pela busca do poder e da geopolítica mundial escondeu e mascarou as diferenças culturais e sociais, omitiu e negou sujeitos, numa situação de subalternização e desumanização, e a educação que pautadas no padrão ocidental implementou e normalizou “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis.”(Mignolo, 2017, p. 4).

Em sua obra *O fim do império cognitivo*, Boaventura apresenta as epistemologias do Sul como as formas que desafiam as epistemologias hegemônicas “incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão” (2021, p. 19), a valorização dos conhecimentos que são compartilhados pelas lutas contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado dos que resistem contra as exclusões sociais assim como cognitivas.

A valorização das diversidades culturais, da oralidade e das lutas dos movimentos sociais configuram-se como um contraponto para além do conhecimento científico do Norte Global e produz conhecimentos da sociedade como um todo, com uma aprendizagem que venha a fazer sentido no cotidiano dos alunos e que os mesmos se sintam representados e participantes da realidade ao qual estão inseridos, configura-se como conhecimento científico pós-abissal⁴.

A contribuição principal do conhecimento científico pós-abissal para a *minga* cognitiva consiste em esclarecer os diferentes modos de dominação: o que são e como funcionam em geral e no caso concreto de uma dada luta social; as suas causas e a sua trajetória histórica; as suas diferentes manifestações e disfarces; as suas forças e as suas fraquezas; os modos como articulam para reproduzir a dominação social, econômicas, política e cultural; os modos como os grupos oprimidos têm organizado a sua resistência e as suas lutas em diferentes espaços e tempos; os êxitos e fracassos; etc.(Santos, 2021, p. 215).

Partindo dessa linha de pensamento e da necessidade de práticas que venham a contemplar tais discussões alguns questionamentos em relação a minha trajetória pessoal e profissional que configuram meu lugar de fala⁵, o qual, ocupo enquanto mulher e professora de escola pública, faz-se necessário. Djamila Ribeiro em *Lugar de fala*, dialoga como negros, indígenas, mulheres e, em especial mulheres negras, foram consideradas pelo padrão hegemônico ocidental, o

4 Boaventura trata de conhecimento científico pós-abissal, processos de *conhecer-com* em vez de *conhecer-sobre*. (2021, p. 216, grifo do autor).

5 Em sua obra *Lugar de fala*, Djamila Ribeiro traz autoras negras e suas falas e acredita que “Pensar lugares de fala para pensadoras seria desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos a fim de fazer emergir não somente contradiscursos, posto que ser contra ainda é ser contrária a alguma coisa. Ser contra-hegemônica ainda é ter como norte aquilo que me impõem. Sim, os discursos trazidos por essas autoras são contra-hegemônicos no sentido de que visam desestabilizar a norma, mas igualmente são discursos potentes e construídos a partir de outros referenciais e geografias; visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante” (2021, p. 89).

“outro”, aqueles que não fazem o padrão normativo, que não detêm o poder e nem privilégios, e não têm lugar social representado. Interpelar meu espaço social, as metodologias e atitudes, enquanto sujeito social, desde as escolhas de materiais didáticos, escolhas curriculares até mesmo a efetividade de saberes emancipatórios torna-se necessária para construção de conhecimento pós-abissal.

Fazer da escola um lugar democrático e representativo em suas bases epistemológicas, práticas educativas e seus discursos é buscar reinterpretações históricas em oposição aos paradigmas tradicionais de ensino. Como as ideologias europeias escamotearam seres vivos, indígenas e africanos em produções epistêmicas e práticas pedagógicas frutos de um projeto de Modernidade e Colonialidade onde tiveram suas vozes silenciadas, seus corpos violados e suas histórias apagadas, devemos, pois, fazer uma educação propositiva, estreitando relações que englobam as teorias e práticas que garantam a Interculturalidade e a valorização das diversidades sociais.

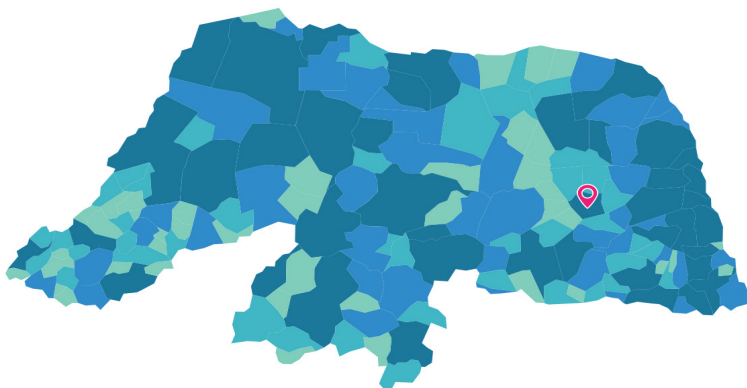
A ESCOLA, MEU LUGAR DE FALA

A Escola Estadual Maurício Freire é localizada na cidade de São Paulo do Potengi (RN), considerada uma área de expansão e influência na região do Agreste Potiguar, existindo o fluxo de 11 municípios diariamente, no qual protagonizam diferentes tipos de atendimentos que vão de serviços públicos a privados (Tavares, 2020).

Na oferta dos serviços educacionais, chama a nossa atenção a citada escola, com capacidade de matricular aproximadamente 750 estudantes, e nota-se a procura e o crescimento do quantitativo de alunos oriundos de outras cidades da referida região, nos turnos matutino e vespertino. Esses discentes justificam a saída de seus municípios

para estudar na referida instituição, pois onde eles residem algumas escolas estaduais não oferecem o Novo Ensino Médio Potiguar diurno, apenas noturno.

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO DO POTENGI NO MAPA DO RIO GRANDE DO NORTE



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-paulo-do-potengi/panorama>.

Com uma população de 17.858 habitantes (IBGE, 2021), São Paulo do Potengi pertencia ao município de Macaíba (RN), e pela lei estadual de nº 268, de 30 de dezembro de 1943, o município foi considerado distrito através da aliança política de Bento Urbano, comerciante local, e o coronel Maurício Freire, chefe político de Macaíba. Seu desmembramento potencializou o desenvolvimento urbano e implementação da feira dominical, com intuito de movimentar o comércio local e o desenvolvimento do município. Dentre os 14 prefeitos que exerceram seus mandatos, apenas uma mulher fez parte do poder executivo do município, Maria Nini Araújo Souto, de 31.01.1973 a 31.01.1977, diante desse cenário, pode-se questionar por que tivemos pouquíssimas participações femininas na política da cidade?

**FIGURA 2 – PROFESSORA PAULINA NUNES DE QUEIROZ,
A PIONEIRA NA EDUCAÇÃO POTENGIENSE**



Fonte: Acervo da Biblioteca Comunitária
Aluísio Azevedo/Escola Estadual Maurício Freire.

Documentos arquivados no acervo da Biblioteca Comunitária Aluísio Azevedo, nos mostraram que a partir do dia 17 de janeiro de 1922 foi enviada à cidade, à época ainda distrito de Macaíba (RN), a senhorita Paulina Nunes de Queiroz, a primeira mulher que dedicou seus primeiros trabalhos ou práticas educativas sem local físico específico à comunidade. Acredita-se que ela ensinava as crianças nas casas de famílias. Mas adiante, em 26 de novembro de 1929, foi construído um espaço para que a mesma realizasse seu trabalho. Como forma de homenagear o político de influência da época, o edifício foi nomeado de Grupo Escolar Cel. Maurício Freire, nas mediações mais habitáveis do então povoado, hoje denominada Rua

Bento Urbano, localizado atualmente no centro da cidade, onde funcionou como educandário até 1966, hoje a edificação é utilizada para atividades culturais, lazer e serviços de restaurante e bar (Associação Lítro e Recreativa).

Atualmente o município homenageia a professora Paulina Nunes de Queiroz e outras mulheres, no âmbito educacional público municipal, com uma das escolas com o seu nome e a constante manutenção da estrutura física e das condições de funcionamento nesta instituição de Ensino Fundamental I. Já a renomada escola a qual ela iniciou seus trabalhos na cidade, permanece com o nome do coronel de influência do processo de emancipação da cidade.

Dentro dessa perspectiva, verifiquei nos registros da Escola Estadual Maurício Freire, no período que concerne à gestão democrática de 2006 a 2022, quantas mulheres chegaram a ser diretoras via eleição democrática na comunidade escolar. Não se tem registros documentados que professoras mulheres tenham chegado ao cargo de diretora. Apenas 2 mulheres fizeram parte da gestão da escola, porém no cargo de vice-diretora, com nomeações bem recentes.

Outro ponto que me questionei era a quantidade de profissionais negras (os) que a escola teve nesse período. Em média nos últimos anos a escola aloca 25 a 30 professores e mais 20 servidores e terceirizados, existindo anualmente uma rotatividade devido a existência de permutas de professoras para rede municipal, transferências, mudanças de cargo devido às gestões democráticas, mas em um rápido levantamento que fizemos dentro dos documentos, apenas 10 educadores ou servidores, eu me incluo no total, dentro do quadro de efetivos, se consideram negros.

FIGURA 3– COMUNIDADE ESCOLAR NA COMEMORAÇÃO DOS 90 ANOS DE EXISTÊNCIA DA ESCOLA EM FRENTE AO PRIMEIRO EDIFÍCIO ONDE A ESCOLA MAURÍCIO FREIRE COMEÇOU A FUNCIONAR OFICIALMENTE



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A escola sempre realiza eventos culturais, desportistas, feiras de Ciências, saraus, aula de campo, dentre outras exposições. No ano de 2019 foi desenvolvido, com a ajuda de toda a comunidade escolar, o projeto para comemorar os 90 anos de funcionamento e formação educacional da população da cidade. Foram apresentadas à comunidade fontes materiais e imateriais, desde o período da fundação do Grupo Escolar até os dias atuais, onde buscou junto à comunidade elementos constitutivos de memórias coletivas e individuais

por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo quer se trate de família ou de nação o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência (Pollak, 1992, p. 7).

O projeto surgiu da necessidade de fazer da escola um lugar de Memória e Identidade Social, oportunizando a informação e um resgate histórico da escola desde sua origem no Grupo Escolar, hoje funcionando como Associação Littero Recreativa. Poucos potengien-
ses tinham conhecimento que a instituição Maurício Freire tinha seus trabalhos iniciais naquele edifício, pois o prédio funciona desde a década de 70 como um local de eventos.

Nessa comemoração a sociedade teve acesso ao acervo escolar, como livros de ponto, diários escolares, fichas de funcionários, e tantos outros bens que foram “guardados” desde 1929 que ficaram expostos à comunidade.

Não existe, entre os dois polos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas de memórias vivas das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos? Esse plano é o da relação com os próximos, a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto” (Ricoeur, 2007, p. 141).

Houve o estreitamento dos laços, integração e consolidação de ações que promovam o desenvolvimento das experiências como depoimento de professores, ex-alunos, caminhada histórica e desfile de comemoração junto da sociedade potengiense “o objetivo era verem reconhecida a interpretação do passado de cada um e, logo a sua memória específica” (Pollak, 1992, p. 6).

A partir de 1966, a escola passou a funcionar em um novo edifício situado à Rua José Claudino nº 35, cuja inauguração foi presidida pelo governador Monsenhor Walfredo Gurgel. Atualmente a escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo as modalidades Novo Ensino Médio, no diurno, e Educação de Jovens e Adultos, no noturno. No quadro docente todos os professores

efetivos graduados, atuando em suas áreas de conhecimento e alguns com especialização e mestrado. Administrativamente, adota a Gestão Democrática que opera em parceria com os segmentos que compõem a escola e o Conselho Escolar, em 2023 comemora-se seus 94 anos de existência. Situado meu lugar de fala, abre alguns posicionamentos pessoais que entram nos contextos epistemológicos do Sul, das práticas Decoloniais e Interseccionais.

FIGURA 4 – IMAGEM MAIS RECENTE DA FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO FREIRE



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/24048739-escola-estadual-mauricio-freire>.

"O MITO DA DEMOCRACIA DE GÊNERO?": UMA (DES)CONSTRUÇÃO SOCIAL E EPISTEMOLÓGICA

Assim como muitos potengienses, eu também faço parte dessa história, pois essa foi a escola pública que cursei todo o Ensino Médio, ainda nos dias de hoje, popularmente chamada de “o Maurício”. Um dos momentos que nunca saem das minhas lembranças, de todas as emoções que lá vivi, nos últimos dias de dezembro de 2006,

estando encerrando o 3º ano do Ensino Médio, foi receber o resultado da minha aprovação, neste ano letivo. Eu sabia que era apenas mais uma etapa concluída, pois havia prestado o ENEM e aguardava o resultado de uma vaga na universidade pelo Prouni (Programa Universidade para Todos).

Nos primeiros meses de 2007, recebia o resultado que havia sido contemplada com uma bolsa parcial, na universidade privada no curso de Licenciatura Plena em História, pela categoria de cotas, fato que sempre me deixa extremamente motivada quando recordo. Era um recém-criado programa do governo federal⁶, oportunidade única, que tornava possível meu sonho de ingressar no ensino superior.

Hoje sendo professora de história efetiva da rede pública e lecionando na mesma escola que concluí a educação básica, vejo como foi importante ter acreditado nesta oportunidade singular de ingressar no meio acadêmico. Naquele tempo, as condições das escolas públicas e as orientações dos profissionais eram mínimas, além disso, era o início de um programa nunca visto na história do Brasil, poucos acreditavam que poderia dar certo. Assim como acredita Nilma Lino Gomes em sua obra *Movimento negro educador* sobre as ações afirmativas

As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma nova forma de garantia de direitos. Nisso reside o seu potencial emancipatório. Para que tenha eficácia, o saber corpóreo negro advindo dessa nova situação precisa ser socializado e entrar em contato com outros saberes. Por isso, o encontro de jovens de diferentes pertencimentos étnico-raciais, via política de cotas, é acompanhado de mais uma tensão e de mais um conflito. Os jovens negros cotistas são, na realidade, corpos

6 A lei de criação do Prouni, 11.096/2005, de 13 de janeiro de 2005, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.

negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro (Gomes, 2017, p. 116).

Não recorro de, no currículo de graduação nas disciplinas que estudei, termos problematizado a questão dos negros na atualidade e a lógica da branquitude na sociedade brasileira, mesmo tendo pago uma disciplina – História da África. Mesmo assim, meu interesse pelo tema estava por despertar, já que meu trabalho final do curso teve como título: “A Educação sociocultural: uma discussão acerca da miscigenação e diversidade do povo brasileiro”.

Na pesquisa apresentei discussões sobre a formação social do Brasil e as diversidades culturais frutos dos processos históricos desde o século XV, também problematizei que tais discussões sobre diversidade brasileira se constituem para discussão apenas um tema transversal e sobre a falta de efetividade e reconhecimento da lei nº 10.699/2003 pelos professores da rede pública, problematizei hipotetizando, se na citada lei recentemente promulgada, faltava planejamento para efetividade nos materiais didáticos, nos currículos, como também nas práticas docentes. Posso afirmar isso, pelos relatos que ouvi de outros professores graduados em história, eles nem conheciam a existência de tal lei. Hoje analisando alguns argumentos na parte teórica do meu trabalho final de licenciatura, percebi que acabei em algumas partes corroborando o Mito da Democracia Racial⁷.

Concluí a graduação em licenciatura em História na Universidade Potiguar (UNP) em 2011 e, ainda no mesmo ano, consegui

7 Segundo Gonzalez; Hasenbalg (2022, p. 105), “A atual versão oficial das relações raciais teve sua formulação acadêmica feita no início da década de 1930 por Gilberto Freyre. Ao destacar as contribuições positivas do africano e do ameríndio para a cultura brasileira, esse autor subverteu as premissas racistas presentes no pensamento social do fim do século XIX e início do XX. Simultaneamente, Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro. A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou a formular a noção de democracia racial.

passar no concurso do Estado do RN para o cargo de professor permanente de nível III, no polo II ou 4ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). No ano posterior à minha formação, em meados de 2012 fui convocada para trabalhar na cidade de Riachuelo (RN), na Escola Estadual Manoel Severiano, nesses primeiros anos tentei me estabilizar como professora, pois para preencher minha carga horária tinha que lecionar aulas de História, Geografia e Artes, as ditas áreas afins, no ensino fundamental II.

Nesse período foi difícil buscar capacitação adequada à minha formação por vários fatores, primeiro que demandava muito tempo planejar aulas de outras disciplinas, sem ser somente a minha de formação e, depois na minha cidade, não havia oferta de formações continuadas. Ainda nesse ano, abriu uma turma de Especialização em Educação Ambiental e fui convidada a participar para “formar” a turma, ainda sendo de outra área, mas pensando nos constantes desafios do profissional de educação, aceitei cursar essa pós-graduação, não só para adquirir mais conhecimentos, como também subir de nível no plano de cargo e carreira do Estado.

Somente no ano de 2014 consegui a transferência para ministrar aulas na Escola Estadual Maurício Freire para trabalhar em São Paulo do Potengi (RN), cidade na qual já residia e estou até hoje. Era outra escola da mesma DIREC, porém com turmas exclusivas de nível médio. Outra realidade, novos planos de aulas, novos desafios, mas continuei com a mesma carga horária e uma grade variada de disciplinas, as ditas áreas afins para completar minha hora-atividade.

Dentro desse período que estou à disposição da educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte, já se passaram 10 anos e nunca fui convidada ou não houve processos formativos para professores de história, não nos oportunizaram conhecer nenhum material oriundo

de formações continuadas, ou orientações por parte do setor pedagógico da DIREC, para melhorar o nosso processo de ensino aprendizagem, nessa disciplina específica.

Foi na busca incessante por mais conhecimento que, desde o ano de 2018, tentei entrar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRN). Mas diante da prova de seleção, percebi o quanto estava desatualizada e concordando com bell hooks em sua obra *Ensinando a transgredir*, “Embora quisesse seguir carreira de professora, eu acreditava que o sucesso pessoal estava intimamente ligado à autoavaliação” (2017, p. 31), estava precisando aprender alguns conceitos que não estavam inseridos nos materiais vinculados às minhas práticas pedagógicas e a conhecimento histórico da minha formação inicial. A prova abordava novas epistemologias que estão no mundo acadêmico, e eu estava fora do contexto, pois fazia 7 anos da minha formação em História.

Partindo desse pensamento, eu fiz um curso isolado para o processo seletivo do ProfHistória nacional, que trazia discussões de referenciais teóricos com videoaulas gravadas, normalmente eu as assistia à noite porque era o único horário disponível e, diante dessa realidade, percebi que estava necessitando de uma pós-graduação na minha área.

Comecei a participar de congressos on-line e buscar novas leituras para capacitação em busca do mestrado. Em 2020 com a pandemia e isolamento social, comecei a fazer cursos de capacitação de forma on-line, o que mais impactou positivamente na minha prática docente foi o curso de aperfeiçoamento “Ensino de História Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas nas Interamazônias”, promovido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Nesse curso tivemos a oportunidade de participar de aulas com lideranças indígenas e africanas e de termos um novo olhar para

a História no aspecto cultural e social, numa perspectiva Decolonial e Intercultural. Tais profissionais foram me apresentando Outros Saberes e Fazeres dentro dos conhecimentos históricos. Até o primeiro contato com esse curso eu nunca tinha ouvido falar na Pedagogia Decolonial, Decolonialidade e Interculturalidade, fiquei impressionada, como eu, sendo formada em história não tinha conhecimento de tais debates que foram construídos ainda na década de 1990.

O curso me fez querer pesquisar, produzir conhecimento e, principalmente, me fez enxergar o quanto estava repleta de práticas educacionais colonialistas, ou que pela falta de análises críticas, o meu discurso em sala de aula estava impregnado pelo sistema opressor, patriarcal e sexista. Percebi que utilizava de práticas educativas de apagamento e silenciamento histórico e que nossos materiais didáticos estão impregnados de uma epistemologia ocidental. Eu nem percebia quanto temos de identidade, cultura e ancestralidade dos povos originários e dos povos africanos, é tudo tão implícito e subjetivo que tornava-se natural dentro das minhas práticas, meu discurso histórico totalmente ocidentalcêntrico⁸.

A busca por uma educação emancipadora, tornou-se essencial para uma nova forma de pensar e agir dentro da comunidade escolar, “esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (Freire, 2020, p. 53), objetivação das práticas produz naturalização e normatização, portanto, pensar de forma crítica e subjetiva para a compreender a realidade no qual os sujeitos estão inseridos, é capacitar os indivíduos para poder transformá-las.

8 Um exemplo de uma aula que preparava para turmas da 2ª série do Ensino Médio quando dentro do currículo tinha a temática - A colonização da América Portuguesa - mostrava a população originária como aqueles que foram catequizados pelos jesuítas, ensinados a matemática, o latim e a retórica, jamais como povos detentores de saberes e fazeres antes da chegada dos portugueses e que durante todo o processo de colonização das terras e das pessoas, resistiram e lutaram pelo direito de ser indígena no Brasil e continuam lutando até os dias atuais.

No Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início do milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação do conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir de *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 22).

Durante 31 anos de vida, nunca me reconheci como mulher negra e nunca observei nos estudantes o reconhecimento da identidade negra. Pelo contrário, assim como eu, muitas meninas antes dos 15 anos alisam os cabelos, para fazer parte de um padrão de beleza que a sociedade impõe. Somente durante a pandemia, no momento em que estávamos em casa, em isolamento social, sem poder sequer ter contato com profissionais de estética, que meu cabelo passou por um processo de transição capilar. A partir daí, comecei a pesquisar nas redes sociais, o discurso de outras mulheres que estavam passando pelo processo de aceitação de cabelos cacheados, então decidi deixá-los naturais, sem o processo químico do alisamento.

Foram momentos de difícil aceitação comigo mesma, não me reconhecia quando olhava no espelho, porque me impuseram no padrão de beleza social que eu devia ter, um cabelo sempre liso. Quanto mais eu pesquisava, mais me identificava com a forma do meu cabelo, e nessas leituras, me deparei com a pesquisadora Nilma Lino Gomes, em sua obra *O movimento negro educador*. Ela deixa claro todos os padrões de poder em volta da corporeidade negra, as relações do povo negro com o cabelo e estética como forma de resistência, então ficou claro que todos os padrões que estavam no meu

subconsciente foram projetados por uma sociedade branca, e meu corpo estava passando por um processo de emancipação.

A educação crítica-social discute sobre as marcas do colonialismo europeu e seus desdobramentos nos aspectos econômicos, políticos e sociais e dentre algumas leituras que estava fazendo, percebi apontamentos sobre o Feminismo Negro, e comecei a questionar sobre o papel da mulher negra na História e a invisibilidade de tais discussões. Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, em *Lugar de negro*, exemplificam como configurou-se alguns valores que com o mito da democracia brasileira projetam-se diretamente nas identidades sociais;

Em suma, elas sentem vergonha de sua condição racial e passam a desenvolver mecanismos de ocultamento de sua “inferioridade”. Esses mecanismos recobrem um amplo quadro de racionalização que vai desde um efetivo racismo às avessas (negros ou “brancoídes” que, por palavras e atos, “não gostam de preto”) até atitude “democrática” que nega a questão racial, diluindo-a mecanicamente na luta de classes (por aí vê como certas posições de esquerda nada mais fazem do que reproduzir o mito da democracia racial, criado pelo liberalismo paternalista que elas dizem combater) (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 68-69).

A negação de ser negro está intrínseca ao colonialismo e à construção do conceito de raça, está na lógica do sistema econômico da época, que como forma de controle de trabalho e exploração, busca de forma eficaz uma estruturação para dominação. Segundo Anibal Quijano, não se tem conhecimento do conceito de raça antes da Modernidade, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (Quijano, 2005, p. 117), então se afirmar como classe “inferior” numa sociedade que é por formação dicotômica (superior/inferior), é se autoafir-

mar como inferior na classificação social, projetar-se como o homem branco ou mulher branca seria um ideal a ser atingido.

Partindo das premissas e conquistas do Movimento Negro⁹ e dando continuidade à minha vida acadêmica, comecei a desenvolver atividades que integrassem a realidade de toda a comunidade e através da pluralização da história, dar visibilidade e protagonizar no ambiente escolar, como também nas pesquisas outras formas de saber, fazer e ser na sociedade, sempre pautando-me na lei n° 10.639\2003, que altera a lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que estabelece no seu artigo 26^a - A

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.

Com uma Pedagogia Interculturalidade e Interseccionalidade¹⁰ e todas as outras discussões que envolvem diálogos das relações étnico-raciais e pluralidade de história, busco inserir nas minhas práticas educativas, mostrar Histórias Outras, novos sujeitos e novos pro-

9 Segundo Nilma Gomes (2017, p. 49), “Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar.

10 “A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem em conjuntamente na produção da injustiça” (Collins, 2019, p. 57).

tagonistas são essenciais para geração de uma sociedade tolerante em meio às diversidades na sociedade brasileira.

Mesmo sabendo da existência de tais discussões percebo o enraizamento dos alunos que chegam do ensino fundamental, dos materiais didáticos, como também nas propostas curriculares, e alguns documentos padrão de poder social que configuram o homem branco como detentor dos privilégios sociais e produtores de conhecimentos. No livro didático que utilizamos na Escola Estadual Maurício Freire foi escolhido pelos professores que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, foi um momento difícil, já que em algumas obras alguns temas vistos pelos professores como essenciais que contemplavam um componente curricular, não contemplavam em outro. Depois de muito diálogo, conseguimos escolher uma obra em comum acordo. Mesmo assim, diante das discussões, ao analisar numa perspectiva intercultural e feminista, apenas em uma obra dos 6 livros que devem ser utilizados durante todo o Ensino Médio, intitulado Ética e Cidadania, existe apenas um apontamento que é direcionado ao componente curricular de Sociologia sendo meia página do livro que faz referência à História da Mulher – denominada a Revolução da Mulher –, com uma imagem de Lélia Gonzalez, fazendo apontamento das conquistas feministas ao longo da história, em nenhuma outra obra da série faz alguma alusão ao gênero feminino.

Partindo assim dessas novas perspectivas, a análise da história das mulheres e especialmente a negra, e na tentativa de fazer parte da quebra do conhecimento hegemônicos nos ambientes escolares, sempre no primeiro encontro com as turmas que iniciam a 1ª série do Ensino Médio costumo fazer, através de várias perguntas, uma sondagem a respeito dos estereótipos que os alunos trazem do Ensino

Fundamental como também do meio em que vivem. Faço perguntas etnocêntricas que envolvem os indígenas e negros, e ouço as mais variadas respostas. Exemplifico também a minha história de vida, conto que sou casada com o professor de biologia deles, e que trabalhamos igualmente. E faço a pergunta “Quem tem a responsabilidade de cuidar da casa?”, e eles automaticamente respondem “A senhora”. E eu argumento, “mas, por quê? Se eu e ele trabalhamos por igual?”, e eles respondem “por que sim!”

Embora a “dona de casa” tivesse suas raízes nas condições sociais da burguesia e das classes médias, a ideologia do século XIX estabeleceu a dona de casa e a mãe como modelos universais de feminilidade. Como a propaganda popular representava a vocação de todas as mulheres em função dos papéis que elas exerciam no lar, mulheres obrigadas a trabalhar em troca de salários passaram a ser tratadas como visitantes alienígenas no mundo masculino da economia pública. Fora de sua esfera “natural”, as mulheres não seriam tratadas como trabalhadoras assalariadas completas. O preço que pagavam envolvia longas jornadas, condições de trabalho precárias e salários repulsivamente inadequados. A exploração que sofriam era ainda mais intensa do que a de seus colegas homens. Nem é preciso dizer que o sexismo emergiu como uma fonte de sobre lucro exorbitante para os capitalistas (Davis, 2016, p. 242).

A concepção social que foi criada em volta da figura feminina é que são seres frágeis, donas de casas, e que são incapazes que realizar determinados papéis na sociedade, o que vem no imaginário dos alunos é que eu, por ser mulher tenho o dever de cuidar da casa, mesmo que eu realize o mesmo trabalho do meu marido na escola. A estrutura social europeia que foi espelhada nos padrões ocidentais pelo processo colonizador exigia da mulher obediência e subserviência à figura masculina, e o enraizamento de tais ideologias está refletida na simples expressão “a senhora”.

Meus colegas fazem um relato de situações frustrantes durante a graduação em história (Sepulveda, 2021), onde não existiam discussões a respeito das mulheres, mesmo fazendo algumas indagações a respeito da estrutura curricular, que não envolviam discussões de gênero e outros questionamentos sobre práticas docentes, recebeu orientações de como uma mulher deve se comportar sendo professora, sendo assim perceptível a reprodução da dicotomia construída em volta da figura feminina – Campo da reprodução social e masculina – Campo da reprodução econômica,

Por causa dessa desvalorização ao trabalho feminino e a figura da mulher, saímos da faculdade de história com muitos questionamentos e com pouquíssimos conhecimentos sobre as questões de gêneros, das sexualidades das histórias das mulheres, e fomos para o cotidiano das escolas - espaços que deu ainda mais corpo às nossas inquietações (Sepulveda, 2021, p. 4).

Diante das concepções e Colonialidade em relação às questões de gênero torna-se necessário que todas essas estruturas que reproduzem estereótipos, preconceitos e violências que envolvem as mulheres em ambientes escolares partindo “da desconstrução dos temas e interpretações masculinas às novas propostas de se falar femininamente das experiências do cotidiano, da micro-história, dos detalhes do mundo privado, rompendo com as antigas oposições binárias” (Rago, 1998, p. 17).

Na análise que me propus a fazer dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Maurício Freire, atualizado em 2022, não verifiquei no planejamento a questão do gênero dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou até mesmo dentro de outras áreas do Conhecimentos. Pude ver como competência a ser alcançada dentro da Área de Ciência Humanas e Sociais

Aplicadas é que o aluno ao terminar o Novo Ensino Médio possa “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Escola Estadual Maurício Freire, 2022, p. 28).

Percebendo a educação formal como centro do processo de Decolonialidade, discussões que englobam as questões de Gênero, Raça e Classe devem fazer parte de documentos de grande importância nos ambientes escolares, assim como prescrito em lei desde 2003 sobre a obrigatoriedade da História dos Povos da África e dos Indígenas. Mas o que dificulta que esses materiais didáticos, e currículos transcendam essas perspectivas colonizadoras nos ambientes escolares? Como se fala em política, cidadania e Direitos Humanos e não se fala em momento algum na história das Mulheres? Que estruturas políticas impedem que essas novas discussões dos ambientes sociais, acadêmicos cheguem às práticas pedagógicas?

Existe um processo colonizador sobre os corpos femininos e sobre a produção do saber, gerando exclusões, silêncios e silenciamentos “combinando as ideologias patriarcais europeias e africanas, as políticas coloniais tentaram criar novas relações laborais e ideológicas de gênero capazes de assegurar a subalternização das mulheres” (Santos, 2021, p. 163) durante todo o processo histórico brasileiro.

Dar visibilidade e lugar de fala às mulheres, em especial às mulheres negras, é quebrar com uma cultura patriarcal que “é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle e o poder e a liderança política. Por esse motivo, possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades” (Sepulveda, 2021, p. 7). Mesmo que a Competência seja “combater as diversas formas de injustiças, preconceito e violência”, a não

especificação e discussão de tais problemáticas geram naturalização, e comportamentos sutis preconceituosos e opressões tendo a necessidade de estudos que Boaventura de Sousa Santos denominou de Sociologia das Ausências que “se dedica à negatividade dessas exclusões, no sentido em que sublinha e denuncia a supressão da realidade social gerada pelo tipo de conhecimento validado pelas epistemologias do Norte” (Santos, 2021, p. 53).

É perceptível o apagamento das mulheres no contexto social e educacional, e a construção de conhecimento de cunho patriarcal e sexista, pois determinados espaços sociais ainda são preenchidos predominantemente por homens, então é necessário dar ênfase a uma educação que quebre com padrões sexista, pois

Uma vez que multidões de jovens mulheres sabem pouco sobre o feminismo e várias assumem falsamente que o sexismo não é mais um problema, a educação feminista para uma consciência crítica deve ser contínua. Pensadoras feministas mais velhas não podem pressupor que jovens mulheres simplesmente vão adquirir conhecimento sobre o feminismo ao longo da vida adulta. Elas precisam de orientação (hooks, 2018, p. 35).

Mesmo que em algumas obras ou contextos históricos a questão das mulheres seja abordada, são poucos voltados à história das mulheres como protagonistas e detentoras de conhecimento com diferentes perspectivas e que deem visibilidade à produção de conhecimentos da mesma. Beatriz Nascimento, historiadora, poeta, ativista, e hoje símbolo de luta e resistência das mulheres negras no Brasil, em pleno século XX, deixa clara a marginalização histórica deixada por intelectuais acadêmicos e a representação que era feita dos negros

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência

nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial. O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas sérias de nos estudar como raça (Ratts, 2006, p. 95).

Assim como citei até o momento de fazer o curso na perceptível Decolonial não me recordo de ter feito leitura de texto de mulheres negras, como produtoras do conhecimento, meu primeiro contato com Nilma Lino, Lélia Gonzalez, Chimamanda Ngozi Adichie, Beatriz Nascimento, e tantas outras intelectuais negras, foi despertado e encorajado pelo curso de aperfeiçoamento que protagonizou conhecimentos e práticas educativas interculturais, pois no curso dava-se a parte teórica e dentro da perspectiva negra ou indígenas tínhamos que fazer um plano de aula, participar de fóruns, resenhas como parte da produção do conhecimento nas perspectivas históricas Saberes e Fazer “Outros”.

A primeira vez que assisti à palestra de Chimamanda Ngozi Adichie, “O perigo de uma história única”¹¹, logo me veio à cabeça de que eu poderia começar uma aula que falasse da colonização do Brasil nas turmas dos segundos ano do ensino médio e ali debateríamos como foi o processo que, por muitos anos na história, foi nomeado de “descobrimento”, e assim sempre faço, o primeiro dia de aula assisto com eles e fico observando no primeiro momento o estranhamento deles quando veem uma mulher negra proferindo uma palestra, no final eles ficam entusiasmados com as palavras dela e exemplificação do dia a dia, e no final muitos aplaudem mesmo sendo um vídeo. Fico imensamente feliz que a fala dela chegue ao chão da escola e ao cogni-

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 20 jan. 2024.

tivo de jovens, e vejam que mulheres negras também são produtoras de conhecimentos e podem tornar seus sonhos realidade, mesmo saindo de um país africano, a escritora é mundialmente reconhecida por suas obras literárias e lutadoras da causa das mulheres pretas.

Desde o período colonial são reconhecido os espaços de dominantes/dominados, de pretos/brancos e de homens/mulheres, a dualidade na forma de existência e a construção de valores que estruturam o poder e as opressões de classe são articulações necessárias para a Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser. São categorias que inter cruzam e analisá-las sem um ponto interseccional é lançar lacunas a falsas premissas unilaterais e objetivadas “ é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com a estrutura (Ribeiro, 2018, p. 123).

Beatriz Nascimento analisa e exemplifica como o papel das mídias e artes podem servir à propagação para as massas de estereótipos e o racismo, “Xica da Silva vem reforçar o estereótipo do negro passivo, dócil e incapaz intelectualmente, dependente do branco para pensar. Seu comportamento com o contratador é o de uma criança piegas que não atina com o que quer” (Ratts, 2006, p. 74), ridicularizar a história da população negra através do racismo recreativo e principalmente sua negação construída em volta do mito da democracia racial foi, e é uma estratégia fundamental para a manutenção do poder e esquecimento de tais temáticas até mesmo no campo acadêmico. Alex Ratts, o intelectual que organizou todas as obras de Beatriz Nascimento e pensamentos dela em volta das relações étnico raciais brasileiras, *Eu sou Atlântica*, exemplifica

Os intelectuais brancos, que não deixam de ser atuantes (ou mesmo “ativistas”) em seus campos de pesquisas/intervenção, fazem desse circuito próximo de suas redes profissionais. Promovem uns

aos outros, citam-se mutuamente em seus escritos. Criam ou elegem para si fechados espaços acadêmicos e quase nunca evidenciam a branquitude que os amalgama, ainda que se aproximem de um(a) ou outro(a) intelectual negro(a) (2006, p. 30).

A hegemonia do conhecimento ocidental e de práticas de exclusão de discussões que englobam as relações étnico-raciais, já eram uns temas abordados por Beatriz Nascimento em pleno século XX, a mesma fazia parte de intelectuais brasileiras que buscam através dos movimentos sociais e academia um espaço para visibilidade do negro e as relações de poder implementadas pelo sistema capitalista. Discussões sobre o movimento quilombola, corporeidade negra e apontamentos que envolvem a mulher negra no mercado do trabalho, como acadêmica, ativista e intelectual, e outras temáticas que englobam o Ser Negro, na categoria humano, e não somente analisar na perspectiva de escravizado e subalternizado, denominado por Beatriz de continuidade histórica, “é da parte do negro que se necessita esclarecer todo o produto ideológico de quatro séculos de inexistência dentro de uma sociedade da qual participou em todos os níveis” (Ratts, 2006, p. 101).

O estudo sobre feminismo “passou a ser hospedado por um gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram e são produzidos na academia muitas vezes visionárias, mas essas ideias raramente alcançam pessoas” (hooks, 2018, p. 40), a não politização dessas discussões e produções criam barreiras entre teoria e práticas sociais que dificultam as lutas pela emancipação, reivindicações e autoafirmação nas sociedades contemporâneas.

Com base nas discussões e transformações vivenciadas na educação brasileira que regem o Ensino Médio, na base comum curricular a BNCC, como também no Novo Ensino Médio Potiguar é preciso fazer uma análise crítica dos materiais que orientam os professores em

suas práticas educativas diárias nas perspectivas que a educação seja um meio para conhecimentos emancipatórios

A realidade social, objetiva, que não é por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2020, p. 51).

Partindo desses princípios verifica-se dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas durante o Ensino Médio com a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia para os alunos

propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 561).

Mesmo sendo de extrema importância para as políticas e práticas educacionais haver uma Base Nacional Curricular para o Brasil, percebe-se claramente a forma como o tema que engloba o feminismo é apagado do material, e não foi encontrado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nenhuma vez, as palavras “Mulher” e/ou “Gênero” ou algum apontamento para tais discussões. Dentro da Área no que concerne à Competência 5 do documento está propondo que os alunos quando terminarem o ensino médio possam “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577).

A não especificação de sujeitos que estão englobados nestas injustiças e violências construídas em volta dos contextos históricos sociais que assolam mais de 50% da população brasileira, trata-se da continuidade de políticas de apagamento, de políticas genocidas que atrás do discurso democrático e objetivo acabam por naturalizar práticas de cunho colonizador e subalternizante, dando continuidade à conhecimentos hegemônicos.

Foram encontrados de forma bem clara a propagação de conhecimentos dentro da área orientação para continuidades do contexto histórico tradicional e linear, e orientação epistemológica de cunho ocidental “O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?” (Brasil, 2018, p. 565), como deixa claro em se tratando de política “Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum” (Brasil, 2018, p. 567), não que os conhecimentos estruturados pela epistemologias do Norte sejam errados, mas o posicionamento que dá lugar apenas a um protagonista, uma visão de mundo, enquanto invisibiliza determinados sujeitos, deixa bem claro o posicionamento político de determinados grupos, como também do documento.

Faz-se dentro do documento um apontamento sobre a Interculturalidade e “o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro”, mas não se deixa claro o que seria tais posicionamentos e como transpor esses conhecimentos de forma prática, “essas epistemologias femininas defendem a natureza situada e posicional do conhecimento e a implicação mútua do sujeito e do objeto do conhecimento” (Santos, 2021, p. 22), esse apagamento

e silenciamento do campo educacional “ A colonialidade do conhecimento (tal como do poder) continua a ser instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2021, p. 27).

O olhar feminista permite reler a história da Colonização no Brasil, no século 16, a exemplo do que realiza a historiadora Tânia Navarro Swain, desconstruindo as imagens e representações construídas pelos viajantes sobre as formas de organização dos indígenas, sobre a sexualidade das mulheres, supostamente fogosas e promíscuas, instituindo sua amoralidade. Num excelente trabalho genealógico, a historiadora revela como os documentos foram apropriados e re-interpretados pela historiografia masculina, através de conceitos extremamente misóginos, cristalizando-se imagens profundamente negativas a respeito dos primeiros habitantes da terra, considerados para sempre incivilizados e incapazes de cidadania (Rago, 1998, p. 16).

Mais do que nunca tornam-se necessárias nos ambientes escolares análises e discussões provocadas por autores das epistemologias do Sul, da Interculturalidade e Decolonialidade, pois a partir de um posicionamento crítico do professor leva a análises de materiais, currículos e práticas educativas que foram ou estão omissas de posicionamentos eurocêntricos e/ou opressores, e desvelar discursos e saberes instituídos que subalternizam e desumanizam pessoas, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2020, p. 108) a formação de cidadãos críticos e o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos é dever de todos.

Com a proposta do Novo Ensino Médio e dentro da BNCC, é orientada a flexibilização do currículo a partir dos chamados Itinerá-

rios Formativos em que os estudantes a partir dos seus interesses podem trilhar caminhos que venham contemplar seus projetos futuros em meio social, demonstrando nas escolhas de disciplinas chamadas de Eletivas e Unidades curriculares.

Nessa perspectiva, o Estado do Rio Grande do Norte construiu um documento para orientação de professores que foi chamado de Ensino Médio Potiguar, baseado no que concerne aos aspectos sócio-históricos da população do Estado, o documento detalha a situação que se encontra a realidade social “Essa população ocupa os 167 (cento e sessenta e sete) municípios, com uma ligeira predominância de representantes do sexo feminino. Pardos 52,25% e brancos 40,84% compõem a maioria dos grupos raciais, seguidos por pretos 5,23% e indígenas 0,09%”. (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 15).

Um aspecto de grande importância que foi levado em consideração é o grande número de pessoas do sexo feminino que estão fora da escola, “Dados apontam que muitos adolescentes abandonam a escola em virtude da gravidez precoce e afazeres familiares e domésticos. Um cenário que abrange todo o país, mas que se agrava em nossa região devido a estereótipos arraigados culturalmente” (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 17). Assim projeta-se o documento com a proposta de ensino público e democrático;

O Sistema de Ensino Público materializa o compromisso de inclusão, promovendo apoio às escolas e buscando condições viáveis à efetivação da aprendizagem de todos os seus estudantes, numa perspectiva de garantir as mesmas oportunidades de aprender, embora utilizando uma diversidade de estratégias para esse ponto de chegada. Toda essa diversidade exige práticas pedagógicas que dialoguem com a inclusão e um currículo que traga a voz dos silenciados e excluídos, escrevendo uma nova história sem ferir o direito à aprendizagem, sob os princípios

da igualdade e da equidade (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 20).

Levar em consideração o cenário da população local e os aspectos sociais que foram construídos a partir de sistemas econômicos e culturais, parte dos princípios e análises de quão desigual torna-se o processo educacional brasileiro, e construir um documento partindo das análises desses dados é fomentar medidas para quebra dos paradigmas que propagam e naturalizam que tantas meninas continuem fora da escola porque as condições sociais as levam ao abandono escolar.

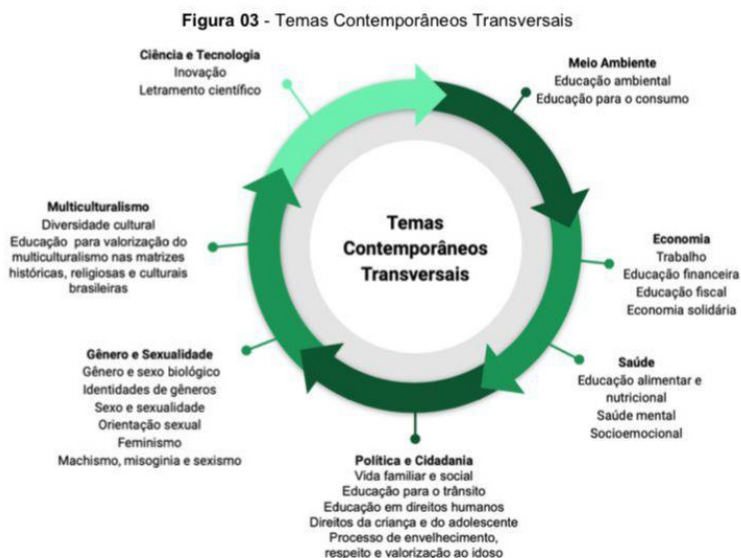
Como foi mencionado, o referencial curricular do ensino médio potiguar deixa clara a necessidade de se trabalhar dentro currículo objetos de conhecimento como também práticas educativas nos ambientes escolares, as questões que envolvem gênero e sexualidade. Dentro das perceptivas que englobam os Temas Contemporâneos Transversais, onde a partir dela foram estruturados os objetivos de conhecimentos, como também os Itinerários Formativos, proposta de temáticas de cunho democrático que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada

Embora não seja explicitada a temática de gênero e sexualidade entre os temas propostos na BNCC, este Referencial, por considerar de grande importância o estudo destes, orienta que as escolas os insiram na sua proposta pedagógica, uma vez que dizem respeito à educação inclusiva, direito social direcionado para todas as pessoas, indiscriminadamente, e, por conseguinte, discutam a diversidade, e as singularidades dos diferentes grupos sociais, como o da comunidade LGBTQIA+1 (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 27).

Especificar com clareza as questões de Gênero e sexualidade é dar visibilidade e definir o que realmente precisa ser discutido no ambiente escolar, o documento apresenta como deve configurar-se

a construção do conhecimento dentro do Rio Grande do Norte, em Temas Contemporâneos Transversais que devem ser a partir do Meio Ambiente, Economia, Saúde, Política e Cidadania, Gênero e Sexualidade, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia.

FIGURA 5 – TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS DENTRO DO DOCUMENTO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR



Fonte: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

A partir do eixo Gênero e Sexualidade pode-se propor diversos debates que envolvem questões como: gênero e sexo biológico, identidades de gêneros, sexo e sexualidade, orientação sexual, feminismo, machismo, misoginia e sexismo. Contemplar essas discussões, dentro das construções das trilhas, foi encarregado aos professores da Rede. A secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, por meio

da SUEM – Subcoordenadoria de Ensino Médio, convidou alguns professores para fazerem parte de oficinas formativas, juntamente com diretores, coordenadores das escolas e assessores pedagógicos das Direcs para elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: Trilhas de aprofundamento, momento em que professores de todas as áreas do conhecimento e diferentes escolas do Estado, puderam dialogar e construir trilhas partindo das suas realidades e baseada na base comum curricular e do competências e habilidades de conhecimento da área, e das múltiplas necessidades que as escolas e municípios apresentaram.

Eu tive oportunidade de fazer parte dos debates enquanto professora convidada da rede estadual, representando a Escola Estadual Maurício Freire para a construção das Trilhas de Aprofundamento, baseando sempre nas premissas do referencial curricular do ensino médio potiguar para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Nesta perspectiva, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe para o Ensino Médio a compreensão da realidade social, nas dimensões local, regional, nacional e mundial e suas inter-relações, nos aspectos políticos, culturais, ambientais, econômicos, de gênero, geração e etnia, bem como estudos de teorias e conceitos, considerando os conhecimentos e metodologias de pesquisa provenientes dos saberes sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 104).

No primeiro encontro para a construção das Trilhas de Aprofundamento, os professores se agrupam por áreas de conhecimento, e posteriormente em grupos que fossem constituídos por professores de cada disciplina: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A partir da divisão foi orientada a proposta de ensino em eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção

sociocultural e Empreendedorismo. Cada Grupo escolheria 2 eixos estruturantes para construção das Trilhas, o qual, partiria de uma problemática que os mesmos observassem que fosse necessário trilhar para o processo de ensino aprendizagem. Para as áreas da Ciências Humanas foram propostas 4 Trilhas, a que destaco é *O corpo humano como espaço político* que teve como problemática;

A questão de gênero e seu papel social é uma temática necessária e urgente para ser discutida na sociedade contemporânea, em escalas global, regional e local. Nessa perspectiva, pode-se analisar qual o papel atualmente atribuído a cada gênero? Quando passamos a entender as relações de tal forma? A partir dessas questões, percebe-se o papel atribuído às mulheres e sua invisibilidade em diferentes contextos históricos. Seguindo essa linha de raciocínio, questiona-se em como resgatar as figuras femininas regionais de relevância para a história local? Como as leis abordam as questões de gênero e sexualidade, e como elas são apresentadas em relação a garantia dos direitos dos grupos LGBTQIA+? Quanto de nossa imagem pessoal e das relações interpessoais é reflexo de uma construção política? (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 98).

O apontamento feito pelo referencial curricular do ensino médio potiguar de forma situada e posicional dentro das Competências Específicas de cada área como também dos Objetos de Conhecimento “Ação, juízo, reflexão, violência e as relações com fenômenos sociais como migração, pobreza, exclusão e vulnerabilidade social. Diferentes violências – física, psicológica e simbólica – em questões étnico-raciais, de gênero, sexo e religião” (Referencial Curricular Do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 365), a partir dessa orientação dentro das propostas básicas que tornou possível a criação de um aprofundamento do conhecimento das Ciências Humanas, no que regem as questões de Gênero e Sexualidade dentro do ambiente escolar.

No segundo momento, a construção das Trilhas se deu com agrupamento de diferentes áreas, no meu caso fiquei com um grupo que contemplava professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias, um momento realmente de diálogos e interdisciplinaridade e construção de um material que pudesse ser montado de acordo com as realidades do chão da escola.

No caso do Rio Grande do Norte foi possível construir conhecimento a partir do posicionamento histórico “reconhecer e dialogar com outros saberes que oferecem entendimento da vida social e da transformação social alternativos às monoculturas ocidentalcêntricas do conhecimento válido” (Santos, 2021, p. 51), a garantia de ser sujeito histórico está na oportunidade e reconhecimento dele desde o início de sua formação. Como falar em Direitos Humanos, sem falar das múltiplas violências sofridas por mulheres no Brasil? Ou na sua inferiorização nos jogos políticos e trabalhos? Será que nos outros estados brasileiros na construção dos seus planos curriculares houve a participação de professores? Ou então não foram apresentadas propostas para as questões de gênero e sexualidade, já que um planejamento nacional ficou omissivo?

DECOLONIZANDO A HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS

De acordo com dados do IBGE (2021), 47,0% dos brasileiros consideram-se pardos e 9,1% como pretos, totalizando 56,1% da população preta e parda, dentre essa porcentagem 51,1% são mulheres. Mesmo se tratando de uma representativa de mais da metade da população, as questões étnico-raciais e de gênero não conseguem fazer parte do cotidiano escolar de forma plena, portanto reconhecer e questionar os contextos faz parte das perspectivas de uma proposta pedagógica crítica.

Num país onde a estruturação social foi composta por padrões patriarcais, escravocrata e classista é perceptível uma história composta por grandes heróis nacionais, pelo enaltecimento de homens no jogo político e numa história que foi escrita por homens brancos que ocultaram ou distorceram fatos com intuito de silenciar e apagar sujeitos “Outros” para manutenção de poder. Portanto, toda essa ausência do pensamento feminino, ou sobre as questões de gênero, é fruto de um sistema de dominação, uma ideologia, que muitas vezes é encontrada em produções midiáticas, materiais, em jogos de futebol e até mesmo em propagação de *fake news* como presenciamos nos jogos políticos recentes.

Angela Davis, bell hooks, Djamila Ribeiro e tantas outras estudiosas, ativistas e mulheres negras de todo mundo, utilizam como uma quebra e fortalecimento na luta e protagonismo feminino o discurso de Sojourner Truth em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher, “Tendo defendido de modo contundente a causa de seu sexo, conquistando a atenção das mulheres brancas e de seus desordeiros oponentes masculinos, Sojourner Truth foi espontaneamente aplaudida como a heroína do dia” (Davis, 2016, p. 78).

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me

superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chibatadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (Ribeiro, 2021 p. 19-20 apud Geledes, 2017).

As opressões projetadas no discurso de Sojourner Truth mostram a colonialidade em volta da mulher negra, a denúncia da hegemonia das mulheres brancas nas lutas feministas, o sexismo e todas as violências causadas pelo racismo e o processo de escravidão que fizeram parte da história de milhares de mulheres pretas em torno do mundo em volta da hegemonia capitalista, colonialista e patriarcal. Além de sofrerem com diásporas e as transmigrações¹² “as mulheres

12 “Para a mobilidade, em geral forçada, da população negra, de África para América, e dentro do Brasil, entre o rural e o urbano, entre o Nordeste e o Sudeste, Beatriz cunhou o termo transmigração. Mais uma vez ela conecta suas experiências pessoais com aquelas da coletividade étnico-racial à qual se sente pertencente” (Ratts, 2006, p. 73).

também sofriam de forma diferente, por que eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas” (Davis, 2016, p. 25).

As violências ao corpo negro, em especial da mulher negra foram naturalizados pelo sistema patriarcal e escravocrata e projetadas até os dias atuais, na forma de sexismo, microviolências, estupros e até suas formas mais extremas que são os altos índices de feminicídio. A superação de tais violências encontra-se na superação e transgressões do que configuram o imaginário popular do que seria um “lugar de mulher”, é entrar na disputa pelos direitos de estar nos espaços sociais e de poder e, principalmente, nas práticas educacionais que potencializam o empoderamento da figura feminina.

Em *Sejamos todos feministas*, Chimamanda Ngozi Adichie conta sua história de vida, onde aos 9 anos de idade queria ser monitora de sala de aula e tirou as melhores notas para que isso fosse possível, no final, a professora lhes negou o cargo, pois “esqueceu” de avisar que só os meninos eram monitores;

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores de classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só menino pode ser monitor de classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens (Adichie, 2014, p. 14).

A tendência dominante da colonialidade do poder nas Américas, África e Ásia tinha grande interesse em desvalorizar a mulher em todas as posições sociais, e na lógica colonialista de raça combinada ao patriarcalismo fortalecia cada vez mais a conquista e exploração de pessoas nesse novo mundo, alargando assim as diferenças entre uma mu-

lher branca e uma mulher negra“ atribuiu-se à mulher branca o papel de esposa do homem branco, mãe de seus filhos e dedicada a eles.”(Ratts, 2006, p. 103), reservados os privilégios sociais e proteção de seus maridos, já as mulheres negras sofriam com o processo de escravidão por ser de uma “raça inferior”, trabalho pesado e violência sexual como parte de dominação e exploração dos corpos negros. Assim, o estupro tornou-se arma de opressão e desmoralização das mulheres negras, definindo assim o corpo negro como propriedade e processo de submissão.

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras (Davis, 2016, p. 26).

Essas diferenças construídas socialmente e culturalmente, em torno da figura feminina, refletiu nos moldes do movimento feminista do século XIX, enquanto as mulheres brancas reivindicavam seu direito ao sufrágio universal, as mulheres negras como exemplificada na voz de Sojourner Truth, lutavam pelo direito à vida, “No discurso colonial, os corpos das mulheres simbolizam a África enquanto espaço conquistado” (Santos, 2021, p. 163).

A luta de mulheres em busca de direitos vem sendo galgada desde o início da colonização, mulheres cuja luta se deu diariamente, quantas Anastácias foram silenciadas, e vítimas desse sistema que privilegia o homem branco, enquanto objetifica o corpo feminino em práticas subjetivas, “E no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena” (Gonzalez, 2020, p. 79).

Lélia Gonzalez em seus estudos utiliza-se da psicanálise para a problematização do mito da democracia racial, dialogando com Freud e Lacan, no que ela chama de *neurose cultural brasileira*, o quanto as relações sociais construídas desde o processo de escravidão dos povos africanos, onde valores acabam sendo invertidos com funcionalidade de opressão e que acabam tornando naturalizados nas práticas sociais, sem questionamentos, como exemplifica a figura da “mãe preta”

Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa o cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; enquanto “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra, que por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é a efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe (2020, p. 87-88).

As marcas deixadas pelas estruturas de poder desde o período colonial na configuração das relações de poder devem transcender o objetivo, aquilo que nos são passados rotineiramente e transfigurado de estereótipos “mulata, doméstica e mãe preta” (Gonzalez, 2020, p. 76), criaram estruturas perfeitas de exploração de uma sociedade capitalista, com a ideia de ausência de preconceitos e oportunidade iguais entre negros e brancos, onde a violência é naturalizada com intuito de “pacificação” em busca da ordem e do progresso.

Essa neurose que Lélia Gonzalez fala é materializada em ocupação dos espaços geográficos, “o lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, [...], já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente. Das senzalas, às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (Gonzalez, 2022, p.

21-22), a divisão racial do espaço é a garantia de quais lugares o negro pode existir, dentro da sociedade, são características assimiladas e condicionadas ao *lugar de negro*.

O corpo negro deve ser regulado através das repressões policiais, através do discursos religiosos como também no campo epistemológico, “Para as epistemológicas do Sul, a objetividade é sempre intersubjetividade, ou melhor, intersubjetividade autoconsciente” (Santos, 2021, p. 73), dessa forma a projeção da dominação moderna amplia-se na síntese do mito da democracia racial existente no Brasil, na negação do racismo, dos preconceitos e nas exclusões de participação política de boa parte da população brasileira consideradas como minorias, mas que representam mais da metade da população brasileira, mulheres e homens negros.

Do ponto de vista do conhecimento construído pelo Norte global para que seja considerado ciência, o produto, nessa produção do conhecimento deve estar desvinculado do seu produtor, não podem haver cunho pessoal nessa construção, devem existir, como eles consideram, uma neutralidade científica, “o conhecimento científico, dado o seu rigor e potencial instrumental, é radicalmente diferente de outros saberes, sejam eles laicos, populares, práticos, do senso comum, intuitivos e religiosos” (Santos, 2021, p. 23).

A epistemologia e bases de conhecimentos que foram implementadas no Brasil que deviam ser seguidas, são as do homem branco europeu. Isso é o que chamamos de neutralidade? Não existe conhecimento neutro, todo conhecimento é pautado num posicionamento político e ideológico “A neutralidade é um dispositivo ideológico numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores” (Santos, 2021, p. 75).

A subalternização de qualquer tipo produção ou debates implementados por grupos distintos, assim como as de mulheres negras escritoras, poetisas, cantoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Carolina de Jesus e tantas outras que foram “esquecidas” no mundo acadêmico, dos ambientes sociais e suas discussões da época e invisibilizadas porque não tinham base científica, ou padrão social desejável;

Teorias sociais produzidas por mulheres oriundas de grupos diversos não costumam surgir da atmosfera etérea de sua imaginação. Ao contrário, elas refletem o esforço dessas mulheres para lidar com experiências vividas em meio a opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação e religião (Collins, 2019, p. 43).

O processo de resistência no entrelaçamento de corpo, espaço e identidade, na busca de Ser, enquanto humano, numa sociedade de cunho racista e ser mulher numa sociedade patriarcal, sexista e misógina, são fatores para o empoderamento e de epistemologias de cunho feminista negro, “é tempo de falarmos de nós mesmos não como “contribuintes” nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes desta formação” (Ratts, 2006, p. 101).

Desconstruir padrões importados da Europa e valorizar conhecimento que estão relacionados às nossas vivências e resistências, assim como o movimento negro, é mostrar nosso lugar de fala, de uma sociedade que quer nos calar. Quantas “Marli”, mulher preta que viu seu irmão ser assassinado pela polícia em plena ditadura militar, sofreram represálias por não se calarem, até que os assassinos fossem presos. Quantas Beatriz Nascimento e Marielle Franco, vão sair do seu lugar de preto, e chegar a cargos públicos e serão “eliminados” extermina-

dos da sociedade, por não trazerem em sua fala um discurso que “eles” não querem ouvir. Quantas vidas pretas serão perdidas pelo discurso opressor? “Eles” querem nos calar!

Quem tem medo do feminismo negro? Diz Djamila Ribeiro: aqueles que estão em situação privilegiada, que acreditam em teoria de meritocracia, que racismo não existe e que a terra é plana. São esses mesmos, que ocultam os altos índices de violências, feminicídios, e extermínio de jovens negros por ações policiais, como também fazem piadas com tudo isso, e que colocam as mulheres num lugar silenciado de “recatadas e do lar”, onde

falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí está confrontando o poder (Ribeiro, 2021, p. 79).

Discussões como essas que englobam questões estruturais da sociedade, como direitos civis, jurídicas e sexual vem sendo pleiteadas por mulheres em diversas partes do mundo, conhecidos por Movimentos Feministas, estruturando-se desde o século XVI, mas apenas no século XIX, todo percurso de lutas e resistências ao longo do tempo, foi o que protagonizou algumas mulheres a chegarem a ter direitos sociais, tais como voto, trabalho como também ao divórcio, agora o momento é chegar a cargos políticos, e estar no lugar que as pessoas se representam, que elas mesmas falem.

Algumas conquistas vieram, mas algumas violências continuam, como os altos índices de feminicídio, violência psicológica e moral nos ambientes de trabalhos, desvalorizações salariais dentre outras problemáticas que ainda persistem na sociedade em volta da figura feminina. Pensar sobre o Feminismo como acredita bell hooks

é para todo mundo, precisamos acabar com o racismo, o elitismo, os imperialismos e pensar uma história de forma plural, protagonizar outros sujeitos, em especial as mulheres, é vislumbrar uma sociedade mais igualitária, que seja verdadeiramente para todo mundo e, dentro desse contexto social, gostaria que a maioria dos meus colegas pudessem ter a oportunidade dentro de suas escolas de realizar discussões e conscientização para novas práticas e novas epistemologias.

2

TEORIA FEMINISTA: UM DIÁLOGO ACADÊMICO E POLÍTICO

A SALA DE AULA, O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A QUEBRA DE UM PARADIGMA HEGEMÔNICO

Alguns fatos me fizeram refletir e ter a necessidade de fazer uma abordagem sobre o Feminismo em uma determinada sala de aula que nomearei de Anastácia, escravizada que foi lhes tirado o direito de fala por uma máscara de Flandres, instrumento de tortura. Durante um intervalo me deparei na sala dos professores com relatos sobre essa turma, após uma aula de sociologia, com o tema Feminismo discorrendo sobre os conceitos básicos, soube que alguns meninos ficaram bastante incomodados com o tema, não querendo participar da aula, e quando a/o professor saiu da sala fizeram cartazes de cunho misógino que prefiro não relatar, deixando algumas meninas da sala bastante revoltadas a ponto de irem na direção da escola para relatar o ocorrido.

No outro dia antes de chegar na sala, nos corredores, as meninas vieram na minha direção para relatar o que tinha acontecido, daí os meninos disseram “esse assunto de novo”, e eu perguntei que assun-

to? Eles responderam: “essa história de feminismo” e “preconceito”, “só da briga aqui na sala”. Foi então que eu percebi que minha intervenção teria que ser nessa sala de aula, pois a quebra de um paradigma hegemônico que permeia o imaginário dessa turma não deve ser única em âmbito nacional.

Então decidi fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e um perfil da turma para ver como poderia intervir num problema que eu havia diagnosticado na sala de aula. Montei um questionário/Google Formulário, com quatorze questões, com dados pessoais, sobre o ensino, se algum professor já tinha falado sobre as questões de gênero, história de mulheres ou até se eles conheciam alguma mulher negra famosa, como atriz, escritora, cientista. A tentativa era verificar se, na escola ou nas redes sociais, eles conseguem enxergar mulheres com um lugar social de destaque.

A Anastácia é uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, com 38 alunos inicialmente matriculados. No formulário 30 participantes da pesquisa responderam, 6 mudaram de turno ou de turma, por isso não participaram, e 2 alunos com deficiência, não conseguiram contribuir¹.

Nessa coleta, 46,7% da turma se declara parda, 20% preta e 33,3% branca, sendo oriundos dos municípios de São Paulo do Potengi, Santa Maria, Lagoa de Velhos, Barcelona e São Tomé. Todos esses municípios compõem a região conhecida como região Agreste Potiguar, do Rio Grande do Norte. A faixa etária desses estudantes está entre 14 a 18 anos.

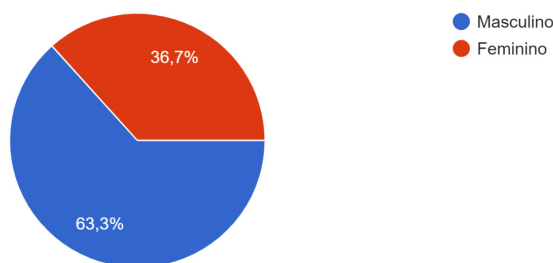
A primeira pergunta foi sobre o sexo biológico que os mesmos apresentam. No total, 63,3% da turma é composta pelo sexo mascu-

¹ Os alunos aqui citados não conseguiram contribuir com suas respostas, pois não frequentam as aulas com assiduidade, por questões de saúde ou questões familiares, e também por sua locomoção depender dos responsáveis.

lino e 36,7 % sendo do sexo feminino. É perceptível dentro da sala a composição em sua maioria por meninos, o que me fez questionar se, pelo fato de eles encontrarem-se em situação de maioria sentem-se no direito e tentativa de controle, assim como acontece em âmbito social? Ou se pela falta de conhecimento ou discussões que levem ao pensamento crítico que quebre com os preconceitos e estereótipos que muitas vezes estão em situações rotineiras nas suas comunidades, acabam reproduzindo dentro da sala de aula, aquilo que é tido como natural, a desvalorização das Mulheres, o “Outro” da sociedade.

Sexo biológico

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dois livros didáticos para o Novo Ensino Médio, produzidos na perspectiva da nova BNCC, ficaram divididos por escolha dos professores que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por eixos temáticos para as turmas do 1º ano do ensino médio em: Ciência, Cultura e Sociedade e Trabalho e Transformações Sociais. Dentro desse material é notória a fragmentação histórica de forma linear, e de matriz eurocêntrica e patriarcal, ao trabalhar as duas

temáticas pelas divisões tradicionais da História: Pré-história, Idade antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, ampliando ainda mais a invisibilidade da história das mulheres ao longo dos contextos históricos. Partindo dessas premissas, busquei analisar o conhecimento prévio da turma sobre o papel social. Dentre as 30 respostas, achei importante destacar 6, que corroboram os estereótipos criados sobre a figura feminina na sociedade:

Na sua opinião, qual o papel das mulheres na sociedade?

- *Lavar louça, lavar roupa, arrumar a casa e fazer a jantar, para quando o marido.*
- *Chegar tá tudo pronto.*
- *Reproduzir.*
- *Trabalhar.*
- *Auxiliar e equilibrar.*
- *Trabalhar para sustentar o homem.*

Os afazeres domésticos, o papel de reprodutora, do cuidado e o papel da mulher numa perspectiva sexista e estruturada nas relações de poder, nas relações de dominação capitalista na sociedade e do trabalho, fez do sexo feminino sinônimo de determinados papéis, que foram socialmente construídos para subordinação da mulher, definidas pelos homens, se não é homem, não tem poder. Conceituada por Oyèrónké Oyewùmí como família nuclear,

A família nuclear é uma família generificada por excelência. Cada casa, ocupada apenas por uma família, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal e seus filhos. Essa estrutura, centrada na unidade conjugal, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável. Não existem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família. Em uma casa generificada, encabeçada pelo homem e com dois genitores, o homem-chefe é concebido com provedor e a mulher está associada ao doméstico e ao cuidado (Oyèwù-mí, 2020, p. 88).

Vimos também partidos de direita de cunho reacionário propagando o discurso misógino, com intenção de propagar o sexismo e inferiorização das mulheres na participação na sociedade, uma tentativa clara de subordinação, utilizaram-se das mídias para “julgar que esse deva ser padrão, é não respeitar a mulher como ser humano, como alguém que pode estar num lugar de liderança, que tem o direito de ser como quiser sem julgamento a sua moral ou capacidade” (Ribeiro, 2018, p. 114).

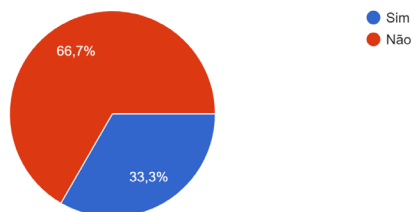
O que permeia o imaginário desses estudantes que estavam em plena formação de valores éticos e morais no ensino fundamental é que, pela falta de discussão em ambientes de formação conceitual e de paradigmas históricos, filosóficos e sociológicos, a ausência de discutir tais questões que estruturam o caráter social de cunho preconceituosos, mantém-se invisíveis e naturalizados a ponto de um estudante chegar ao Ensino Médio sem mesmo ter sido discutido ao longo de todo seu processo estudantil e achar que o único papel da mulher é “reproduzir, lavar louça, lavar roupa, arrumar a casa e fazer a janta, para quando o marido chegar tá tudo pronto”.

A falta de aportes teóricos, como também de formação e invisibilidade acadêmica da teoria feminista está refletida diretamente em atitudes de cunho machista na Anastácia. Com uma turma de 66,7% estudantes de escola pública e 33,3% de escola particular, questionei se na antiga escola deles, algum professor (a), já havia feito algum trabalho sobre as questões de Gênero. E 66,7% da turma respondeu que não. Torna-se evidente que durante todo o ensino fundamental, quase 70% dos alunos nunca ouviram falar sobre as questões de gênero ou sobre mulheres.

GRÁFICO 2 – SE ALGUM PROFESSOR JÁ TRABALHOU AS QUESTÕES DE GÊNERO

Na sua antiga escola, algum professor já fez algum trabalho sobre Gênero Feminino (Sobre Mulheres)?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dentre esses 33,3% que afirmaram ter tido aulas sobre o assunto, não conseguiram descrever de forma específica como se deu a temática, alguns relacionaram as mulheres apenas pela reprodutividade, tema específico à disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, sendo perceptível na pergunta que fiz: **Se você respondeu sim na questão anterior, descreva essa atividade e em qual matéria que foi desenvolvida:** “Corpo Humano e outras coisas”, “Corpo Humano e sobre feminismo”, “Sobre partes íntimas”.

Em paralelo ao perfil da turma Anastácia, também busquei fazer um perfil do quadro de docentes da Escola Estadual Maurício Freire, com perguntas pessoais e profissionais, inclusive sobre suas experiências e planejamentos sobre as questões de Gênero e o Feminismo Negro. A minha intenção foi verificar se a discussão e quebra de paradigmas que permeiam as questões de gênero, seriam amenizadas durante o percurso do Ensino Médio Potiguar em outras áreas de conhecimento ou afins.

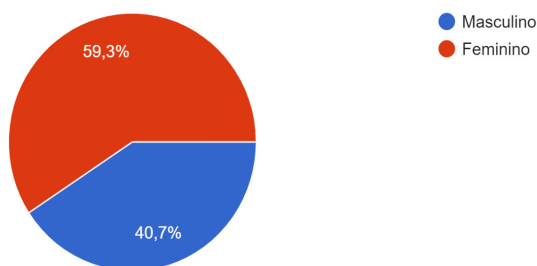
Com um quadro composto em média 35 a 38 professores, contando com os que estão atualmente em cargos de gestão escolar, coordenação pedagógica, professor de educação especial, professor regente e professor de sala de aula. Foi possível obter 27 respostas no questionário/Google formulário, encaminhado no privado do WhatsApp de cada professor, por não ter contato com todos os professores no cotidiano, pois a nossa jornada de trabalho varia muito, e é montada de acordo com a disponibilidade de cada profissional. Foi possível perceber isso nesse levantamento, pois 59,3% contabilizando 16, tem 2 vínculos empregatícios, precisando no dia a dia estar em duas ou mais instituições de ensino para completar sua carga horária.

Diferente do contexto da Anastácia, no que se refere ao sexo biológico dos educadores, a escola tem 59,3% do sexo feminino e 40,7% masculino.

GRÁFICO 3 – SEXO BIOLÓGICO DOS PROFESSORES/PROFESSORAS

Qual sexo biologico?

27 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Mesmo em sua maioria sendo composta por mulheres, não necessariamente o assunto sobre Feminismo estaria garantido nas pautas e planejamentos didáticos da escola, quando lhes foram perguntados: **Nos seus planos de aula você já trabalhou as questões de Gênero?** 70,4% deles disseram que não. **E sobre o Feminismo já conseguiu relacionar em seus planejamentos com a disciplina que leciona?** 66,7% também afirmam nunca ter trabalhado em sala de aula. Em Teoria Feminista, bell hooks, argumenta,

Muitas mulheres relutam em aderir ao feminismo porque não se sentem seguras quanto ao significado do termo. Mulheres de grupos étnicos explorados e oprimidos às vezes descartam o termo porque não querem ser vistas como apoiadoras de um movimento racista; o feminismo geralmente é associado à luta das mulheres brancas de direitos. Muitas mulheres consideram o feminismo sinônimo de lesbianidade; por serem homofóbicas, evitam se vincular a qualquer grupo identificado como pró-lésbicas. Algumas mulheres temem a palavra “feminismo” porque não querem se identificar com nenhum movimento político, especialmente aqueles vistos como radicais (2019, p. 54).

Outras hipóteses podem ser levantadas em consideração sobre o apagamento da teoria feminista, ou da história das mulheres, suposto estar relacionado com a formação inicial e continuada dos professores. Nos dados coletados no formulário, constam professores com as primeiras graduações a partir de 1989 e a mais recente em 2019. Talvez isso implica diretamente na construção dos componentes curriculares da academia, se nos dias atuais as produções acadêmicas sobre essas teorias ainda são poucas, imaginem há 10 ou 30 anos.

Em relação à formação continuada oferecida aos professores da rede, pelo Estado do Rio Grande do Norte, 10 professores afirmam nunca terem feito nenhuma formação. Outros 17 deles dizem que

sim, porém em seus relatos, não tem nenhuma relação com formações que abrange as questões de Gênero ou Feminismo, apenas com temáticas sobre Educação de Jovens e Adultos, no Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais, dentre outras não especificadas.

Acho interessante deixar o relato dos professores também sobre o posicionamento crítico do material pedagógico por área de atuação dos componentes curriculares, fazendo o seguinte questionamento:

O seu livro didático/material pedagógico faz alguma citação de mulheres como produtoras de conhecimento? Se sim, poderia dizer quem?

- Não.
- *Sim, Berta Lutz Marques.*
- Não traz.
- *Sim, Leila Gonzalez e Carol Gilligan.*
- *Os movimentos de mulheres durante a Segunda Grande Guerra Mundial.*
- *Maria Helena Souza.*
- Não.
- Não tenho material específico.
- *Lélia Gonzalez.*
- *Sim. Vera Cooper Rubin, Donna Haraway, Marilyn Strathern, Margaret Mead, Hannah Arendt, Marilena Chauí...*
- *Sim. Marie Curie.*
- *Sim. Exemplo1: Rosalina Franklin, contribuições para o entendimento do DNA. Exemplo2: Margarita Salas, contribuindo na pesquisa da replicação do DNA. Exemplo3: Lynn Margulis na teoria endossimbiótica celular, dentre outras...*
- *Sim, porém ele é direcionado a igualdade de forma generalizada. Igualdade de cor, raça e gênero. Um capítulo completo voltado para esse tema.*
- *Sim: Cecília Meireles, Anita Malfatti, Conceição Evaristo, Clarice Lispector, entre outras.*
- Não.
- *Sim. Trabalhando a Literatura Indígena.*
- *Em sua maior parte, não. Porém faço uso de livros cujas escritoras são mulheres, como é o caso de Marilena Chauí, em aulas de filosofia;*
- Não que eu tenha percebido.
- *Sim.*

– A professora de história e sociologia, de forma muito clara, faz relações às mulheres negras e suas representações, para que os estudantes possam compreender como a mulher negra era vista e como ela deve ser valorizada por toda sua contribuição. E o livro didático como instrumento na construção de identidades tem o poder transformador de mudar essa realidade, desconstruindo, por meio do livro didático, as imagens tradicionais e construindo novos leitores.

– Rachel Carson, Marie Curie, Lynn Margulis, Mayana Zatz.

O posicionamento crítico do material que é utilizado para o planejamento e execução das aulas torna-se de suma importância, na medida em que garante a todos uma educação realmente democrática e que crie nos educandos valores que “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2020, p. 100).

No apontamento feito pelos professores dentro do material didático é interessante ressaltar que, dentre todas as mulheres citadas, apenas 2 delas são negras: Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo. Bem conceituada dentro dos escritos que acompanham as discussões sobre desigualdade e raça e as Mulheres Negras na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez, desde a década de 1970 fez um estudo sobre o racismo e sexismo e chega a cunhar o termo Amefricanidade que são as marcas da presença negra no Brasil onde a mesma pensava “Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil, que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, são exclusivamente europeias, brancas.” (Gonzalez, 2020, p. 127).

Ela mesma fala que seria uma nova forma de olhar e pensar sobre os contextos históricos e culturais do Brasil, fugindo do padrão

eurocêntrico numa abordagem ampla e interdisciplinar. Para posicionar-se nas abordagens antirracistas, a autora mostra-se muito bem interligada aos debates contemporâneos de sua época

Em 1976, eu mesma iniciava o primeiro curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais (EAV), do Parque Lage, justamente no momento em que, graças a sua nova e jovem direção, aquela instituição se renovava. Reunindo artistas e intelectuais progressistas, cuja produção implicava numa visão crítica da realidade brasileira, a EAV tornou-se o maior espaço cultural do Rio de Janeiro naquele período (tanto que sua desativação foi determinada a partir de Brasília no início de 1979, com o afastamento de sua direção). Além do curso teórico (que em seguida se articulou com outros dois: um de danças afro-brasileiras e outro de capoeira), que visava a analisar as instituições e o valores culturais negros, assim como sua presença na formação cultural brasileira, o espaço da Escola também foi aberto para a expressão viva de artista e intelectuais negros (Gonzalez, 2022, p. 51- 52).

O atravessamento histórico, artístico e cultural que Lélia consegue fazer em seus estudos e práticas sociais estão amplamente relatados em suas obras e sua história de vida, o ser político que a mesma se tornou está refletido no material didático nas escolas nos dias atuais, mesmo que seja de forma bem tímida, são os primeiros passos para ampliar as discussões de Classe, Raça e Gênero possam ser levadas ao chão da escola.

Como símbolo de resistência e existência de Mulheres Negras na sociedade atual Conceição Evaristo também foi apontada no material didático, juntamente com outras autoras bem conhecidas no âmbito literário, como Cecília Meireles e Clarice Lispector. Moradora da favela, foi empregada doméstica, hoje Doutora em Literatura Comparada, Conceição Evaristo foi a primeira Intelectual Negra a ganhar um

primeiro Juca Pato² na versão 2023, pela sua obra *Canção para ninar menino grande* (2022), abordando as complexidades da masculinidade negra e os efeitos dela sobre as mulheres negras.

Em julho de 2023, no Rio de Janeiro, Conceição Evaristo inaugurou a Casa Escrivência, na Casa Rui Barbosa com intenção de disponibilizar seu acervo biográfico e artístico como também de outros escritores negros. A programação de inauguração contou com a participação de diversas intelectuais negras, como Jurema Werneck, Erica Malunguinho, Flávia Oliveira e Fernanda Felisberto. Todas pautadas nas discussões de lutas afirmativas de identidades da população negra e lutas dos povos originários, da população LGBTQIA+, e das pessoas com deficiências. As redes sociais, como o *Instagram* da Casa Escrivência³, hoje conta com mais de 20 mil seguidores, publicando diariamente várias programações e eventos promovendo outras formas de pensar o Brasil e seus atravessamentos.

As experiências de vida e acadêmicas dessas duas mulheres negras brasileiras, mostram quão necessário torna-se a divulgação de mais conhecimentos produzidos por mulheres negras que vivenciam e são atravessadas pelas opressões de classe, raça e gênero e que, mesmo assim, conseguiram quebrar com esse sistema e alcançaram um lugar de fala no material didático, mesmo impostas a paradigmas sociais de inferioridade e submissão.

Como forma de protagonizar histórias e conhecimentos outros, durante o percurso do Novo Ensino Médio, o estado do Rio Grande do Norte, na construção do seu currículo deixou declarado o debate a ser feito nas relações das desigualdades e violências que violam os Direitos Humanos, como Matriz da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas baseadas na Competência 5 da BNCC.

2 Juca Pato, criado em 1962, é um prêmio literário brasileiro, concedido anualmente em São Paulo, pela União Brasileira de Escritores (UBE).

3 Instagram: @casaescrevenciaoficial.

**FIGURA 6 – MATRIZ DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS, COMPETÊNCIA 5**

MATRIZ DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS COMPETÊNCIA 5 ESPECÍFICA DA BNCC		
Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.		
HABILIDADES DA BNCC VINCULADAS À COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	ARTICULAÇÃO DA HABILIDADE NO COMPONENTE	OBJETOS DO CONHECIMENTO
(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).	A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar questões éticas em vários períodos, como o teocentrismo da Idade Média que impregnou as concepções éticas da época; o racionalismo moderno e as ideias iluministas e suas contradições em propor os Direitos do Homem e do Cidadão com a exclusão das mulheres, entre outros. A Filosofia contribui no desenvolvimento dessa habilidade identificando em processos históricos marcas da ética, de valores democráticos e solidários. A Geografia contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao analisar as tensões políticas que revelam desigualdades territoriais e violências que envolvam o desrespeito aos direitos e a dignidade no modo de vida. A Sociologia contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao discutir a construção sócio-histórica e arbitrária do comportamento humano, a partir das influências recebidas pela cultura e instituições. Trata das teorias da fundação da chamada sociedade civil, discutindo também, no âmbito das contribuições políticas, a relação entre moralidade e ação política.	Compreensão dos valores éticos, justiça social, solidariedade, igualdade e equidade em diferentes períodos históricos. Mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história da humanidade e em diferentes lugares. A igualdade e o respeito à diversidade. Diferenças e desigualdades: preconceitos, discriminações e a questão da (in)tolerância. Ética global e moral local: o debate sobre o universalismo e o pluralismo ético.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os	A Filosofia contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao desenvolver a compreensão da variedade de formas de vida e de expressões valorativas. Estimula o estudante a perceber e compreender a diversidade cultural humana, visando à apreensão de diferentes possibilidades de afirmações éticas e a superação de preconceitos. A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar o legado do patriarcalismo e da escravidão na composição das relações sociais e de poder, bem como as desigualdades e os preconceitos no tempo presente sob diferentes formas.	Mito da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural. Laicidade, pluralismo e intolerância religiosa. Preconceito e desigualdade de gênero. Sexualidade, identidade, orientação e expressão de gênero. Vulnerabilidade social, políticas públicas e planejamento. Segregação socioespacial, o uso do território e as condições

Fonte: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021.

Articulando as habilidades que devem ser trabalhadas na sala de aula, que englobam objetos de conhecimentos dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, o referencial curricular do Ensino Médio Potiguar, busca “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, 2021, p. 344), nessa descrição feita no documento, fica evidente a intenção de se discutir em âmbito regional as problemáticas que a população do Rio Grande do Norte enfrenta, sobretudo no enfrentamento às violências e desigualdades sociais.

Nessa perspectiva do diálogo e na construção de valores que venham ao encontro com as competências, no planejamento do componente curricular de História, foi desenvolvido no dia 08 de março, em alusão a comemoração ao Dia Internacional da Mulher, vários mo-

mentos com as turmas do turno matutino e vespertino da Escola Estadual Maurício Freire, dentre esses momentos foi construído um mural LUGAR DE FALA, como também músicas e poesias que buscassem empoderar as Mulheres.

**FIGURA 7 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELA PESQUISADORA
EM ALUSÃO AO DIA INTERNACIONAL DA MULHER**



Fonte: Autora, 2024.

Ousar novos paradigmas é transgredir para novos padrões de aprendizagem “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (hooks, 2017, p. 175). Na tentativa de novas práticas e dar visibilidade à história das mulheres na sociedade brasileira, aprofundar a compreensão sobre o espaço das mulheres em diferentes âmbitos, a diversificação para construção do conhecimento em outros espaços além da sala de aula, com intenção de dialogar e problematizar as questões que permeiam as mulheres.

Busquei analisar outras experiências que ocorreram simultaneamente, além da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, e nas observações de planejamentos curriculares que foram possibilitadas a partir do Currículo Potiguar, que complementam a grade curricular, existem atualmente os Itinerários Formativos. Dentro do planejamento da área da Ciências da natureza e suas tecnologias, por exemplo, está sendo desenvolvida uma Eletiva com o tema: **Mulher: O valor que não tem preço**. Ela foi estruturada a partir de Temas Contemporâneos Transversais que englobam a discussão como Saúde, Política e Cidadania e Gênero e Sexualidade, buscando o valor da mulher na sociedade, nas redes sociais, estereótipos e violências sofridas.

Todas as discussões e referências que englobam o mundo acadêmico, ambientes escolares e as políticas públicas sobre as Mulheres, geram uma série de experiências sociais, tanto de professores quanto de alunos, e querendo ampliar a proposições, foi feito a mesma pergunta para ambos os grupos:

VOCÊ CONHECE ALGUMA MULHER NEGRA FAMOSA (ATRIZ, ESCRITORA, CIENTISTA, POLÍTICA...)? QUEM?

**TABELA 1 – MULHERES NEGRAS CONHECIDAS
PELOS PROFESSORES E ALUNOS**

PROFESSORES	ALUNOS
DJAMILA RIBEIRO, TONNY SILVA, ZEZÉ MOTTA, SHERON MENEZZES, ADRIANA LESSA, TAÍS ARAÚJO, RUTH DE SOUZA, LUCY RAMOS, ALINE DIAS, CAMILA PITANGA, CACAU PROTÁSIO, CRIS VIANNA, GLÓRIA MARIA, MARIELLE FRANCO, LÉLIA GONZALEZ, ELZA SOARES, SANDRA DE SÁ, BENEDITA DA SILVA, MARINA SILVA, ENEDINA ALVES, JAQUELINE GOES DE JESUS, MICHELLE OBAMA, ANNIE EASLEY, SIMONE MAIA EVARISTO, CONCEIÇÃO EVARISTO, ELIZA LUCINDA, VICTORIA SANTA CRUZ, MARIA FIRMINA DOS REIS, ANGELA DAVIS, MAJU COUTINHO, JOANA D'ARC FÉLIX DE SOUZA, CIMONE ROZENDO, MARINA SILVA, IZA, NEGRA LI.	ALICE BALL, MERCEDES BABPISTA, ROSA PARK, SIMONE BILES, DANDARA DOS PALMARES, MICHELLE OBAMA, CAROLINA MARIA DE JESUS, RAFAELA SILVA, SHERON MENEZZES, ROBERTA SANTIAGO, JÉSSICA CORES, CACAU PROTÁSIO, MAJU, BEYONCÉ, SLIPMAMI, RIHANNA, IZA, VIOLA DAVIS, TONI MORRISON, MAE JEMISON, BELLA CAMPOS, LUDMILA, RAFAELA CHOCOLATE, TAÍS ARAÚJO, EVA QUINN, JOJO TODYNHO, PRETA GIL, REGINA CASÉ.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Fiz a escolha de não repetir nomes, pois a tentativa era fazer com que os entrevistados refletissem se as mulheres negras podem ser pensadas por meio de suas experiências de vida e/ou sujeitos sociais. O

reconhecimento dessas transgressões para além dos espaços que lhes foram impostos, é analisar condições sociais que permitem ou não o acesso de determinados grupos.

Nas exemplificações dadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, a maioria das mulheres que foram citadas são aquelas que estão nas mídias como atrizes nacionais e internacionais, cantoras e esportistas. Uma atriz que foi muito citada nas duas colunas foi a Sheron Menezes (39 anos), que recentemente protagonizou uma novela em uma das maiores emissoras de TV do país, a primeira novela com 80% de seus atores negros, intitulada “Vai na Fé”, abordou temáticas como diversidade religiosa, abuso sexual, carreira e ingresso no ensino superior, Direito e racismo estrutural, e tornou-se sucesso nacional.

Quando solicitado o aspecto político na pergunta, os únicos nomes que aparecem nas duas colunas foram os de Marielle Franco (in memoriam) e de Michelle Obama (59 anos), duas mulheres que quebraram com os padrões políticos na esfera nacional e internacional, respectivamente. As distintas experiências de vida dessas mulheres são lembradas e relatadas, pois “perspectivas mais amplas só podem emergir se examinarmos tanto a dimensão pessoal que é política quanto os aspectos políticos da sociedade como um todo” (hooks, 2019, p. 57). Benedita da Silva (81 anos) e Marina Silva (65 anos), foram lembradas apenas por professores, mulheres atuantes no cenário político nacional, mas que pouco são levadas em consideração, que confrontam as questões de raça, gênero e questões ambientais e, por muitas vezes, são motivos de chacota em redes sociais, ataque misógino às mulheres na política.

Cantoras como Iza, Ludmila, Sandra de Sá, Preta Gil, Rihanna, Jojo Todinho, foram lembradas pelos estudantes por estarem na mídia e muitas delas enfatizarem a beleza e estética negra, assim como Maju

que foi apresentada por professores e estudantes como apresentadora, que sofreu diversos ataques nas mídias por não fazer parte daquilo que é aceito para estar em rede nacional,

A dita universalização e a hibridização dos padrões estéticos e culturais não têm sido acompanhadas de relações democráticas entre os diferentes povos. Apesar de reconhecer que esse movimento possibilitou uma certa flexibilização no padrão estético considerado universal, basta ligar a televisão, abrir as revistas de moda, observar o perfil dos artistas, as academias de ginásticas e a ânsia por emagrecimento que invade tanto as classes médias quanto os setores populares para ver que ainda impera a crença de que beleza é branca, o corpo bonito é magro e o cabelo liso é o “bom” (Gomes, 2017, p. 110).

A percepção feita na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem e na quebra de paradigmas hegemônicos, por ambos os públicos pesquisados, de mulheres negras ocupando diferentes espaços sociais é um ponto de partida para ampliar as discussões “as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o *status* social é inferior ao de qualquer grupo” (hooks, 2019, p. 45).

Faltam muitos nomes a serem ditos nesses campos sociais, de atrizes, escritoras, cientistas, políticas e professoras. Mulheres como produtoras de conhecimento e atuantes em meio social. A necessidade da quebra de paradigmas das imagens que povoam o nosso imaginário coletivo de subordinação e limitação, parte das análises de como essas mulheres se movimentaram e resistiram diante de todas as imposições e subjetividades construídas a partir das opressões e violências sofridas.

UMA ANÁLISE TEÓRICA E PRÁTICA

Na busca por intensificar o conhecimento fora da perspectiva colonial, e trilhar procedimentos e instrumentos metodológicos para minorar meu problema de pesquisa e com a intenção de fazer uma revisão bibliográfica para a construção de aportes teóricos e práticos sobre a problemática que a minha pesquisa aborda, utilizei as palavras-chave: Feminismo Negro, Mulher Negra e Gênero, nas dissertações anteriormente publicadas no Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, e pude constatar que sua base de dados apresenta mais de 1.000 dissertações, contabilizadas no período de 2016 a 2022.

A primeira observação a ser feita é que o programa de Mestrado Profissional teve suas primeiras dissertações publicadas no ano de 2016, mesmo assim, em todo esse período, não foi encontrada nenhuma dissertação com título Feminismo Negro. Com relação às questões de Gênero, apenas 20 dissertações do total, englobam o tema Mulher com as relações étnico-raciais, Interseccionalidade e Direitos Humanos. Em sua maioria problematizando o ensino de História de cunho eurocêntrico, patriarcal e sexista. Essa coleta constata e vincula aos dados e estatísticas que conseguem mostrar o quão desigual torna-se a participação das mulheres na sociedade, como também as diversas formas de violências sofridas pelas mesmas. Se contabilizarmos o total de dissertações já publicadas, com a quantidade de trabalhos existentes com os temas que pretendo revisar, só reforça a evidência de uma ausência ou um baixo índice de estudos nesta linha de pesquisa.

Em proporções numéricas acredito ser um número muito pequeno de produções, dificultando assim a quebra de paradigmas hegemônicos enraizados pelo colonialismo que imperam os ambientes

escolares e projeta-se diretamente na sociedade em diferentes formas de opressão, fazendo parte de um projeto hegemônico de uma elite branca e patriarcal, que está tão bem estruturada que nem chegamos a posicionamentos críticos que nos levem a questionar até mesmo os materiais didáticos, a efetivação das leis educacionais e tantas práticas que envolvem o processo de ensino aprendizagem em História, que priorizam um conhecimento excludente, como cita Djamila Ribeiro “[...] Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (Ribeiro, 2021, p. 41).

Uma segunda observação a ser feita é que em âmbito nacional nas dissertações que discorrem sobre as questões de gênero é que apenas mulheres falaram sobre, em *Sejamos todos feministas*, Chimamanda Adichie afirma “Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens quanto as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornando rapidamente o problema” (2014, p. 49). Razões como a construção historiográfica de cunho masculino, europeia e elitista fez com que a participação da mulher como sujeitos históricos fosse apagada e construídas barreiras no ambiente escolar, como nos materiais didáticos que estão defasados. Na sua dissertação sobre gênero, Umbelino (2018) acredita que esses materiais acabam, “tornando o trabalho com tais temáticas um exercício quase sempre solitário, oneroso e exaustivo por parte de professores/as que se comprometem a trabalhar estes assuntos com seriedade.” (Umbelino, 2018, p. 13).

É importante destacar que no banco de dados da UFRN, foi encontrada uma dissertação do programa com título: “*Se eu não sou negra, eu sou o quê?*” *Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula* (Martins, 2018). A única dissertação encontrada feita por um homem, que fala

sobre mulheres negras, das questões interseccionais e principalmente a valorização da identidade e empoderamento feminino para além da sala de aula, discorrendo sobre produtos e produções de personagens que se tornam símbolos de resistência das práticas discriminatórias da sociedade contra homens e mulheres pretas/os.

Aníbal Quijano (2005) um dos pioneiros e referência nas discussões que configuram a Colonialidade do poder, exemplifica como configurou-se tais padrões no que diz respeito ao poder que eram incorporados no mundo a partir da Modernidade e na lógica capitalista, movida pelo discurso europeu civilizador constituída pelos silenciamentos e a concepção de uma estrutura social racista, patriarcal e colonialista;

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle de trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Com uma base cultural capitalista, a educação formulou suas bases com fins econômicos e tornou-se uma mediadora desses interesses utilizando-se muitas vezes de uma história narrativa enaltecendo “grandes homens” enquanto silenciava outros sujeitos e cosmovisões, e a partir de elementos históricos, implementam o padrão ocidental de conhecimento como única e verdadeira.

Sendo a educação uma questão política, um dos temas mais discutidos pelas/os professoras/es foi uma abordagem antirracista e as relações étnico-raciais na perspectiva das questões de Gênero e uma análise crítica da lei nº 10.639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação onde inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, mesmo sendo uma lei que completou 20 anos, em janeiro de 2023 algumas das dissertações buscam sua efetividade nos seus produtos.

Todas as dissertações fazem uma abordagem crítica à narrativa mestra e linear de cunho eurocêntrico que privilegia o homem branco como único detentor de conhecimentos, muitas desses estudos utilizaram como base teórica e/ou metodológica a obra *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora, nigeriana, que traz a problemática dos estereótipos que são criados através de uma perspectiva única da história;

Acho que essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental. Aqui está uma citação de um mercador de Londres chamado John Look, que velejou para a África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante de sua viagem. Após se referir aos africanos negros como “animais que não têm casa”, ele escreveu: “também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito”. Rio toda vez que leio isso. É preciso admirar a imaginação de John Look. Mas o importante sobre a África no Ocidente: uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling, “são metade demônio, metade criança.” (2019, p. 10).

Uma ideologia criada em volta da Europa fez com que muitas narrativas históricas e socioculturais englobassem o imaginário domi-

nação do homem branco, no qual, reproduz preconceitos, estereótipos, estigmas e genocídios, pois a primeira atividade a ser desenvolvida na modernidade é a desumanização de pessoas através da construção das ideologias das raças daqueles locais de interesses econômicos tais, como África, Ásia e América.

Refletir sobre os processos discriminatórios e posições sociais, e do “racismo à brasileira”⁴, são fundamentais no ambiente escolar, como acredita Paulo Freire “na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora anula ou a nega” (Freire, 1997, p. 52). Mesmo não sendo um autor criticado por professores pela forma unilateral de se expressar, utilizando em suas obras de termos machistas e discriminatório⁵, mas que posteriormente se retratou. Paulo Freire é um dos referenciais teóricos mais citados nas dissertações por ser reconhecido mundialmente pela sua pedagogia crítica social.

4 Segundo (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 68) são negros que “sentem vergonha de sua condição racial e passam a desenvolver mecanismos de ocultamento de sua “inferioridade”. Esses mecanismos recobrem um amplo quadro de racionalização que vai desde um efetivo racismo às avessas (negros ou “brancoides” que, por palavras e atos “não gostam de preto”) até a atitude “democrática” que nega a questão racial, diluindo-a mecanicamente na luta de classes (por aí se vê como certas posições de esquerda nada mais fazem do que reproduzir o mito da democracia racial, criado pelo liberalismo paternalista que ela diz combater).

5 “Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a Pedagogia do oprimido e, antes dela, Educação como prática da liberdade, me parece não só importante mas necessário, comecei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas apressadas, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” E me perguntavam: “Por que não, também, as mulheres?”” (Freire, 1992, p. 34).

Os professores ao trabalharem com práticas educativas críticas que problematizam as questões sociais, no qual, Paulo Freire chama de objeto cognoscível fora da perspectiva da educação bancária, deixa de ser uma reflexão apenas sua e passa a ser também de seus alunos, garantindo um processo de construção de conhecimento pautados na investigação e diálogos, enfatizando o educando enquanto sujeito e protagonista social. A educação nos moldes colonialistas pauta-se no aluno/sujeito deslocado das realidades que estão inseridos e a escola passa a ser um lugar abstrato, sem conseguir codificar opressões, estereótipos, desigualdades e múltiplas discriminações. A educação, portanto, deve ser problematizadora na busca da compreensão de mundo e construção de valores que levem à emancipação social.

Segundo Santos (2021), a base epistemológica do Norte Global foi construída na perspectiva de uma Linha Abissal “equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (2021, p. 25). O apagamento histórico, os genocídios e as lutas de resistências e existência nas terras indígenas que constituem o Brasil, como também na América do Sul de forma geral, fazem do ensino de História uma ferramenta para construção de diálogos e construção de conhecimentos que incorporem epistemologias ocidentais, as cosmovisões dos povos originários e a história dos povos da África e todas suas diversidades para a formação de uma sociedade que valorize diálogos transmodernos e interculturais para além do racismo e do sexismo.

Torna-se necessário refletir sobre as disseminações errôneas de cunho antidemocrático que permeiam o cenário político brasileiro como “escola sem partido” e “ideologias de gênero” fruto da ação dos setores conservadores voltadas aos interesses de partidos políticos que fere principalmente os Direitos Humanos, acabam por

difícultar que as questões de gênero sejam perpassadas em diferentes contextos sociais, como a escola. A categoria Gênero, não se constitui apenas como uma diferença sexual, “mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes” (Rago, 1998, p. 6). Nas análises críticas da historiografia, nos materiais didáticos e até mesmo na prática docente, percebemos o quanto o discurso colonizador do homem branco está impregnado de valores que subalternizam numa matriz universalista da história o papel social das mulheres.

Vislumbrar uma sociedade que as diversas maneiras de viver e de ser sejam valorizadas, onde os povos marginalizados e oprimidos tenham um direito a uma vida digna, fazer parte da história e a ter um lugar de fala, sem dúvida fazem parte de profundas transformações culturais e políticas, mas a partir “De uma pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos,’ ‘bancária’” (Freire, 2020, p. 185) é que podemos romper com os padrões coloniais europeus que estão enraizados nos ambientes escolares.

A teoria Feminista Negra no campo acadêmico no Brasil é marcada pelas diversidades e experiências que compõem as lutas do movimento negro, pela afirmação de uma escrita africana e suas ancestralidades, e pela quebra de paradigmas acadêmicos hegemônicos de uma elite branca colonialista, que normalmente silenciam e subalternizam as mulheres negras como detentoras e produtoras de conhecimento.

Tomando como ponto de partida essas discussões, valorizar as formas de pensar e agir das nossas antepassadas para elaboração de nossas concepções que vão contribuir para o fortalecimento das lutas sociais e políticas contra o poder hegemônico das sociedades

patriarcais, racistas e sexista para o mundo acadêmico, é um grito de resistência pela invisibilidade com que as questões do feminismo negro vêm pautando, principalmente, no que diz respeito à Teoria Feminista Negra.

PARA ALÉM DE DADOS E ESTATÍSTICAS

A representação política e social da mulher negra enquanto sujeito detentora de saber, ainda é muito limitada. A maioria das produções acadêmicas que retratam as questões de gênero fazem uma abordagem histórico social das diversas formas de violência sofridas, sobre o colonialismo, patriarcado e o androcentrismo. Será que podemos analisar a história das mulheres englobando outras vertentes? Podemos então inserir novos conceitos, novas fontes e abordagens?

Em análise feita nos materiais didáticos o pouco que se tem de discussão que englobam as questões de gênero são apenas tentativas de mostrar as violências sofridas por mulheres na sociedade brasileira ou no mundo na condição de vítima, isso acaba por criar novas interpretações de mundo e subjetividades,

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2020, p. 69).

A universalização das formas de se produzir e ser detentor de conhecimentos, acabam por consolidar as análises que “minimizem” as situações que envolvem as mulheres nas questões sociais, por “objetificar” o discurso privilegiando a inferioridade e desigualdade, embo-

ra haja a intenção de mostrar quão desigual são as relações de gênero, os dados e estatísticas sozinhos não quebram com estruturas que atravessaram tempos e espaços.

As discussões que envolvem a história das mulheres de cunho universalistas são pautas em todo mundo acadêmicos e político, pensar essa análise em apenas uma perspectiva é alvo de críticas, principalmente por aquelas que compreendiam que o processo colonizador europeu atravessa as diferentes esferas das sociedades, baseadas na diferença racial, econômicas e sexual. As práticas colonialistas causaram diferenciação entre o que seriam as metrópoles e as colônias, homem e mulher, branco e preto, hoje países de primeiro mundo e subdesenvolvidos. Por que as formas de análises e pautas seriam universalizadas?

Óbvio que não podemos abandonar as estatísticas, mas a partir delas, criar estratégias de mudanças para o âmbito escolar, político e social. Não apenas analisar dados como muitas das atividades propõem, mas criar métodos didáticos, para que haja mudanças nas formas de agir na sociedade, na construção de valores éticos e morais, e empoderamento por parte de muitas meninas e mulheres, para que venham perceber tais violências, como acredita Djamila Ribeiro,

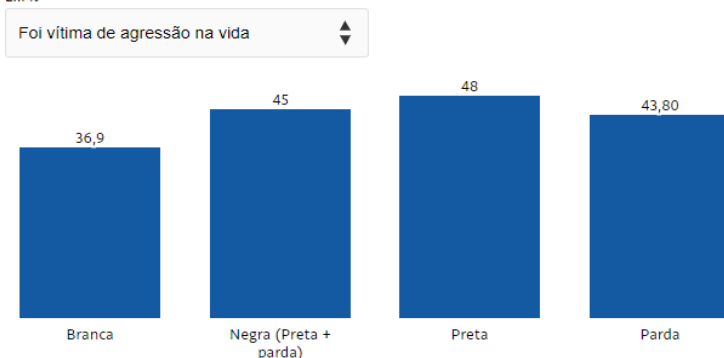
Cada mulher pode criar em seu espaço de atuação formas de empoderar outras. Se for empregada, pode criar um ambiente de trabalho no qual exista o respeito e que possa atender à demanda das mulheres, principalmente daquelas que são mães, além de se certificar de que não há desigualdade salarial e assédio. Se for professora, a mulher pode estar atenta aos xingamentos machistas muitas vezes naturalizados como brincadeiras ou chacotas de crianças. Tentar promover discussões em sala de aula que levem à reflexão sobre a situação das mulheres. Criar um grupo na comunidade ou associação do bairro para discutir estratégias de apoio a outras mulheres ou o enfrentamento da violência que possam vir a sofrer (Ribeiro, 2018, p. 136).

A falta de informação no material didático das situações problemas que abarcam as questões de gênero, demonstrando que esse contexto histórico social das histórias das mulheres negras foi construído a partir das desigualdades, acabam por ter abordagens simplistas com dados e estáticas soltas. Como veremos logo abaixo em uma reportagem publicada em março de 2023 na Folha de São Paulo, com o título “Mulheres negras sofrem mais violência que brancas, diz a pesquisa”.

FIGURA 9 – PESQUISA PUBLICADA PELO DATAFOLHA ENCOMENDADA PELO FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA

Mulheres negras, menos escolarizadas e com filhos sofrem mais com violências

Em %



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/mulheres-negras-sofrem-mais-violencia-que-brancas-diz-pesquisa.shtml>.

Na reportagem o texto que acompanha os gráficos fala apenas sobre as violências e tipos de violências, em nenhum momento abordam os conceitos que estruturam e acabam por naturalizar tais informações. No caso do livro didático, as abordagens giram em torno das desigualdades salariais entre homens e mulheres, não deixando claro o que acarreta essa disparidade dificultando a compreensão e superação dos altos índices de violências.

Redesenhar novos cenários e perdas históricas, acaba sendo uma luta do Feminismo Negro, ocupar espaços de poder e quebrar as fronteiras que nos atravessam precisam ser deixadas como prioridade para construção de parâmetros e discussões antes unimagináveis nos ambientes que são produtoras de conhecimentos e de políticas públicas que chegam a amenizar esses dados e estáticas.

A teoria Feminista vem sendo construída desafiando paradigmas europeus, que protagonizam um olhar e uma voz única para as produções acadêmicas. Uma obra referência para construção dessa base científica, encontrada em muitas obras de autoras globais, é Gayatri Chakravorty Spivak, em *Pode o Subalterno falar?* Nessa obra ela faz várias proposições ao posicionamento crítico e analítico sobre a produção do conhecimento e no processo de subalternidade e construção do Outro, construídas na violência epistêmica que essas abordagens trazem, criticando inclusive grandes nomes dos estudos pós-estruturalistas como Michel Foucault (1926-1984) e Gilles Deleuze (1925-1995)

Considero mais importante que, como um filósofo europeu, ele articule a tendência do sujeito europeu de constituir o Outro como sendo marginal ao etnocentrismo e localize esse como sendo problema de todos os esforços logocêntricos e, por conseguinte, também de todos os gramatológicos (já que a tese principal do capítulo é a cumplicidade entre os dois) (Almeida, 2010, p. 82-83).

E confirmando o posicionamento feminista Spivak enfatiza,

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figura deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização (Almeida, 2010, p. 119).

Uma denúncia aos processos coloniais, estruturadas no patriarcalismo e justificadas pelo imperialismo e na missão civilizadora, mantendo-se na relação de poder e dualidade o sistema regulador europeu subalterniza a mulher e a emudece intelectualmente e conscientemente de forma subjetiva nesse “terceiro mundo”. Partindo de um olhar holístico garantiria um redimensionamento crítico para as questões que estão entrelaçadas pelas diversas formas de ver o mundo, pelos afetos, posicionamentos políticos e sociais, esse posicionamento social que lhes foi dado é de pura dominação.

Os Feminismos na África, Ásia e América Latina teorizam que levar em consideração suas próprias vicissitudes e experiências históricas, para além das formulações clássicas do feminismo ocidental, evitando parcialidades, estereótipos e marcas sociais dentro do movimento e na Teoria Feminista “o gênero não existe em si mesmo, ele é uma categoria histórica e cultural que evolui no tempo e não pode ser concebido da mesma maneira na metrópole e na colônia” (Vergés, 2020, p. 61).

Fazer discussões que envolvem gênero é falar sobre normas e papéis sociais que foram construídos sobre a figura feminina em um contexto colonizador de cunho patriarcal. A inferiorização, a imposição dos cuidados domésticos e a maternidade foram formas constituintes da implementação do processo de estruturação social sexista europeu, em oposição, aos homens lhes foi determinado um lugar de força, coragem e de todos os privilégios e participações sociais.

Na tentativa de levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e no desafio da criação de novas abordagens práticas para o ensino de História na erradicação da dominação sexista, perguntei:

Você sabe o que é Feminismo?

- Sim.
- *Feminismo é um movimento social por direitos civis, protagonizado por mulheres, que desde sua origem reivindica a igualdade política, jurídica e social entre homens e mulheres.*
- Não sei explicar.
- *Sei quase nada. Mas o que eu sei é que as mulheres vêm buscando igualdades pq [sic] as mulheres não querem ser mais espancadas por machos escrotos. Por isso a lei Maria da Penha foi criada. As mulheres buscam a igualdade entre elas e os homens.*
- *É uma busca aos direitos das mulheres.*
- *Sim, é um movimento que busca a igual de direito do tratamento igual.*
- Sim.
- *É uma luta/protesto que as mulheres fazem para os direitos delas serem iguais aos dos homens.*
- *O feminismo é um movimento que busca a igualdade de direitos, oportunidades e tratamento justo entre mulheres e homens. Luta contra a discriminação e desigualdades baseadas no gênero.*
- *Busca os direitos de igualdade das mulheres na sociedade.*
- *O movimento que busca a igualdade de direitos oportunidades juntos entre mulheres*
- *Sim. Feminismo é um movimento social por direitos civis.*
- *É um movimento social por direitos civis, protagonizado por mulheres, que desde sua origem reivindica a igualdade política, jurídica e social entre homens e mulheres.*
- Não sei.
- Sim.
- *É um movimento social por direitos civis, protagonizado por mulheres.*
- *É um movimento que busca a igualdade entre gêneros, e repudia qualquer tipo de discurso de ódio e sexismo.*
- *É quando as mulheres procuram ter direitos iguais aos homens.*
- *Ideologia que prega a superioridade do gênero feminino sobre o masculino.*
- *Sim, o feminismo representa a luta pelos direitos iguais entre gêneros.*

- Não entendo muito.
- *Uma luta pelo o direto que merecemos.*
- *É o movimento que luta pela igualdade social e de direitos para as mulheres e busca o combater o modelo social baseado no patriarcado e os abusos e violência contra as mulheres.*
- Não.

Fiz questão de deixar todas as respostas coletadas no formulário dos alunos, referente a essa pergunta, pois são de extrema importância, o posicionamento crítico dos estudantes e, a partir deles, poder pensar métodos e metodologias para o feminismo negro e o ensino de História na sala de aula, pois “As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizagem” (hooks, 2017, p. 120).

Considereei a descrição feita pelos estudantes muito boa, mas com versão bem generalizada sobre o que seria, pouca informação sobre a realidade na qual estão inseridos, como foi citado apenas uma vez “*Por isso a lei Maria da Penha foi criada. As mulheres buscam a igualdade entre elas e os homens.*”. Nomear e descrever essa realidade é situar como está configurado determinados problemas, é sair do imaginário e quebrar estereótipos, para poder compreendê-las melhor, outras formas e conquistas que poderiam ser relacionadas com o Feminismo.

Alguns dos estudantes relatam não saber o que é Feminismo, ou então trazem informações de cunho opressor como foi dito “*Ideologia que prega a superioridade do gênero feminino sobre o masculino.*”. A necessidade de pautar as ações e conquistas “promover a reflexão, comunicar e chamar para a luta feminista, a qual possui potencial revolucionário quando entendida e direcionada a ser um movimento

que pretende acabar com a opressão sexista” (hooks, 2019, p. 11), o cuidado com a igualdade de direitos, e não o Feminismo superior, é garantir a efetividade dos Direitos Humanos.

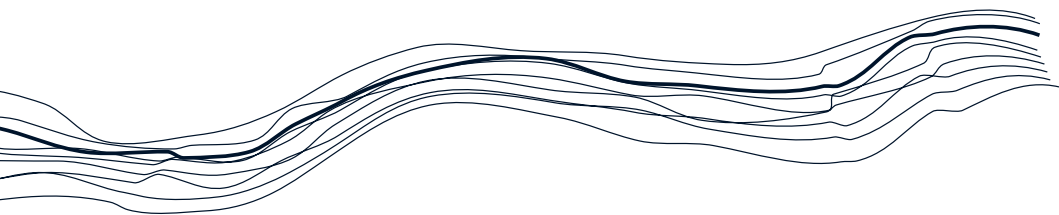
E, assim, está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental, em vários níveis, bem como com uma reorganização da sociedade em decorrência da qual o autodesenvolvimento das pessoas possa ter primazia sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais (hooks, 2019, p. 56).

O feminismo acadêmico parte para esse enfrentamento de situar-se sobre o papel da mulher nas construções afirmativas de forma interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, provocando reflexões e ações profundas, criando lugares de debates para construção de conhecimentos e subjetividades corpóreas sobre Classe, Raça, Gênero e Regionalidades, devem ser consideradas e abraçadas para construção de políticas públicas mais igualitárias, como por exemplo, cotas de partidos políticos para mulheres.

A aceitação das mulheres como profissionais, construtoras e propagadoras de conhecimentos para além de dados e estatísticas, do racismo e sexismo, parte do pressuposto pensado a partir de movimentos sociais feministas ou um movimento intelectual, e construções teóricas e político, confrontando diretamente o poder que se encontra estruturado e naturalizado por versões estereotipadas e deturpadas da história, nas diferentes ciências que configuram o ambiente escolar.



O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO FEMINISMO NEGRO



Apresentada minha situação problema, que acredito não estar situada apenas na Anastásia, mas em diversas outras salas de aulas onde ainda apresentam discursos racistas e sexistas, e acabam por disseminar ódio ou até violências para com as mulheres, dentro e fora das escolas, sendo elas físicas, psicológicas, moral ou patrimonial, neste capítulo busquei fazer com que o ensino de História ultrapasse esse entendimento de uma visão única e juntamente com a teoria e prática do Feminismo Negro, em diferentes espaços escolares, possibilitem uma história outra discorrendo sobre as diferenças e respeito em âmbito social.

Com a proposta de uma sequência didática, o que intenciono é fazer com que os estudantes entendam as estruturas e o modo como o capitalismo, patriarcado e o racismo restringem os indivíduos aos seus direitos básicos, assim, como a criação de um posicionamento crítico de que os preconceitos e estereótipos que envolvem a figura feminina de serem frágeis, inferiores ou ligadas aos afazeres domésticos são naturalizadas nos discursos de quem detém o poder, sejam eles em seus aspectos econômicos ou sociais.

Além disso, compreender a luta dos movimentos feminista e mulheres negras em todo o mundo, contestar os mecanismos de poder dentro do ambiente escolar coletando dados e fontes históricas, e dialogando diretamente com os estudantes é criar um espaço mais democrático para construção do saber histórico sem hierarquia de gênero, numa perspectiva Interseccional, é vislumbrar “Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação” (Ribeiro, 2018, p. 27) .

Com a teoria feminista inserida no planejamento didático para o ensino de História quero apresentar múltiplas narrativas e diferentes interpretações das diversidades dos sujeitos sociais, partindo desse entendimento teórico e subjetivo do quão é hierarquizado na sociedade e ideologicamente implementado, é que poderemos ver mudanças nas construções de políticas públicas e atitudes individuais empoderamento e valorização da mulher.

A escolha por um conjunto de atividades relacionadas foi acreditando que a mesma iria ampliar as discussões que ficaram omissas no material didático ou até mesmo nas práticas educativas de muitos professores, assim como foi apresentada nas respostas dos estudantes. O que proponho é planejar, para ministrar tais conteúdos, etapa por etapa, pois “sequência didática” é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente” (Freitas, 2022, p. 17) a projeção foi pensada em dialogar diretamente com a história das mulheres a partir de suas vidas, suas pesquisas e reflexões científicas.

A construção de uma Sequência Didática ou colocar tudo isso em um planejamento estratégico em diálogo com Feminismo Negro, possibilitarão uma aprendizagem histórica que problematiza

os espaços sociais dentro da sala de aula, fazendo dela um lugar de construção mútua de conhecimento, já que o professor sistematiza o conhecimento científico e o estudante com suas vivências e experiências traz como é refletida as problemáticas nas comunidades que está inserido, configurando assim a quebra de conhecimentos hegemônicos e discursos únicos.

A identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada. Essa conquista é produzida - pela consciência histórica - através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente. Esse processo pode ser descrito como um procedimento muito específico de criação de sentido. Esse procedimento funde a experiência do passado e as experiências do futuro em uma imagem compreensiva do progresso temporal (Rüsen, 2009, p. 173-174).

A consciência histórica proposta por Jörn Rüsen, juntamente com o papel das mulheres na sociedade contemporânea partirá das análises da inferiorização da figura feminina em uma dimensão temporal e a construção de mundo, no qual, o outro é carregado de valores negativos e colocados em local de subalternização social. O sentido construído da figura feminina é carregado de interesses que regem os campos do poder e englobam a sociedade, discutir essas concepções subjetivas, oportunizando outros debates em ambiente escolar corrobora a ampliação das Identidades e sujeitos históricos.

Partindo desses princípios, o ensino de História deve analisar conceitos e padrões de interpretações sociais e a partir deles desconstruir o que foi normatizado na memória coletiva e individual. A Identidade das Mulheres Negras como sua estética, seus saberes foram apagados e desqualificados socialmente, hoje a partir de suas produ-

ções didáticas e suas histórias de vida, mundialmente protagonizam a partir da Teoria do Feminismo Negro, a luta por direitos iguais em acesso à educação e lugar social.

Um ensino de História situado e que caminha diretamente com as tecnologias educacionais e produções midiáticas, possibilitam a construção de conhecimento que dialogam com o mundo contemporâneo que os estudantes estão inseridos levando em consideração a diversidade dos agentes sociais, a quebras dos estereótipos e da unilateralidade das representatividades sociais.

Pensar uma narrativa histórica que seja traçada pela validação de outros personagens, compreende a formação de conhecimento, para além do acúmulo de eventos construídos nos padrões lineares eurocêtricos, e pauta-se no processo de subjetividade de professores e alunos, já que “a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro - apropriação de identidades, e para fora - fornecendo sentidos para ação na vida humana prática)” (Schmidt, 2017, p. 64).

Partindo das premissas da já mencionada lei 10.639/2003, a sequência didática aqui descrita percorrerá um caminho onde o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, seja valorizada e protagonizada, resgatando seu importante papel nos campos econômicos e políticos e principalmente seus saberes e fazeres para o âmbito social, enfatizando uma educação para as relações étnico-raciais.

As complexas questões que envolvem essas relações do conhecimento de forma interseccional – Classe, Raça e Gênero e outros marcadores sociais, são direcionamentos teóricos e metodológicos para o protagonismo da história das mulheres negras e seus enfrentamentos e subversões nas lutas contra o colonialismo e o patriarcado do passado e, principalmente, as lutas e resistências do presente.

Valorizando as produções intelectuais de mulheres negras na sociedade contemporânea a sequência didática partirá da teoria feminista e como poderemos trabalhá-las em sala de aula, objetivando alcançar diálogos históricos e a insurgência do feminismo negro como manobra e enfrentamento para as diversas formas de violências e inferiorização.

ASPECTOS RELEVANTES PARA A APRENDIZAGEM

Iniciando a sequência didática com uma dinâmica de sensibilização que envolvam decisões conjuntas de toda a turma, fazendo com que os estudantes posicionem os sujeitos da sociedade em lugares sociais, tendo a intenção de construir diálogos sobre os preconceitos e estereótipos em volta de diversos grupos que compõem a sociedade, estabelecendo o entendimento que as construções desse mecanismo acabam sendo implantadas de forma subjetiva em nosso cotidiano.

Posteriormente, com uma situação problema norteadora, qual o papel social das mulheres na sociedade brasileira? Faremos um levantamento prévio do conhecimento dos alunos com a produção de um mural colaborativo, objetivando construir um lugar de fala pelos discentes, o mesmo ficará exposto em locais de maior circulação de representantes da comunidade escolar. Pretende-se priorizar os diálogos sobre as opressões e garantir a pluralidade de conhecimentos e a valorização das diferentes formas de ser em sociedade, percorrendo sobre as questões que envolvem gênero, objetificação, trabalho, família, imagens de controle, violências e principalmente priorizar as mulheres como produtoras e detentoras de conhecimentos.

Num terceiro momento, pretende-se melhorar a compreensão sobre o feminismo, oportunamente proporcionaremos atividades de

leituras ou interpretações históricas e discutiremos com os estudantes sobre o Movimento Feminista e o seu protagonismo histórico na luta pela igualdade política, jurídica e social entre homens e mulheres e, principalmente, analisaremos os diferentes pontos de possibilidades que permitiram a quebra dos estereótipos que perpassam esses movimentos ou teorias feministas.

A estratégia de pesquisa nessa atividade, direciona os estudantes à coleta de dados na web ou redes sociais (mídias digitais), exercendo a curiosidade intelectual por meio da investigação, da reflexão e da análise crítica temporal. Além disso, estimula a imaginação e a criatividade, montando um Padlet, site ou app (plataforma digital), onde armazenaremos estas mídias (vídeos/imagens/áudios) coletadas. Algumas dessas, irão nos auxiliar nas discussões com base nos conhecimentos de diferentes pontos de análise de cada Onda do Movimento Feminista.

Um filme será exibido em um último momento da sequência didática, com o intuito de estabelecer relações na história com as produções audiovisuais contemporâneas, abordando racismo, sexismo e desigualdades. Uma produção que ofereça aos estudantes um momento descontraído, mas que eles possam perceber que podemos aprender e discutir história de diversas formas. Na sequência será proposto uma atividade com perguntas, fazendo referência ao filme exibido, para as respostas serem analisadas e discutidas por cada aluno.

As propostas coletivas de organização e compartilhamento dos dados obtidos propiciam o uso das linguagens verbal (oral e escrita) e digital para expressar informações, experiências e ideias, além de estimular a capacidade de trabalho cooperativo e o respeito às opiniões de todos. Sendo assim, as atividades desta sequência didática permitem também que, os estudantes consigam identificar o contexto histórico

social da história das mulheres negras construído a partir das desigualdades básicas provocadas pelo racismo, patriarcalismo e capitalismo global, compreendam o Movimento Feminista, reconheçam as situações problemas enfrentadas por mulheres na sociedade brasileira, em especial as mulheres negras, valorizem teorias e pensamentos que refletem diferentes olhares e perspectivas para além do material didáticos e conheçam políticas públicas e ações do Movimento Feminista Negro que promovem a garantia a igualdade de direitos e oportunidades sociais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

Como foi discutido no primeiro capítulo a ausência de temas específicos dentro da Base Nacional Comum Curricular dos temas que abrangem as questões de Gênero e as mulheres em um documento Nacional, farei a junção das competências nacionais que são, as competências 5 e 6 e suas respectivas habilidades, mas dentro do planejamento de aula irei especificar as competências 4 e 5 do Currículo Potiguar, pois os mesmos fazem um direcionamento situado com a proposta da temática a ser discutido, acredito que os demais professores possam adequar seus planejamentos de aula de acordo com os documentos que foram construídos em cada estado brasileiro, adequando os objetivos específicos juntamente com a temática do Feminismo Negro e a história das mulheres

Competência 5 – Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. Com as seguintes habilidades:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Competência 6 – Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

PLANO DE AULA

Componente Curricular: História

Turma: 1ª série do Novo Ensino Médio Potiguar

Objeto do conhecimento: A estrutura da Sociedade, Estratificação Social e Desigualdade no Brasil, História das Mulheres, Questões de Gênero e Feminismo.

Número de aulas: 7 aulas (4 semanas) – Sugestão: aplicar no 2º bimestre – 9 atividades.

Objetivo geral: Desenvolver a aprendizagem histórica, a partir da construção do conhecimento entre o professor e o dos estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio Potiguar, protagonizando a história das mulheres negras e promovendo um diálogo crítico na busca da reparação, valorização e justiça social.

Metodologia: Neste plano para a execução de uma sequência didática, os métodos que serão utilizados serão embasados em metodologias ativas, como Cultura Macker, aprendizagem em equipes, aprendizagem em problemas, sala de aula invertida e ferramentas com recursos digitais. O roteiro da proposta é dividido em 9 atividades, com duração de no máximo 4 semanas. As atividades são realizadas dentro do componente curricular de História, e serão executadas no decorrer do 2º bimestre, ao final de cada encontro os resultados poderão ser expostos ou compartilhados para a comunidade escolar em forma de murais colaborativos com o que os estudantes produzirem e discutirem e avaliados mediante os critérios de participação em cada atividade proposta.

Recursos: Cartolina, pincéis atômicos, *post-it*, celulares, projetor, caixa de som, pipoca, papel ofício.

HABILIDADES DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

O documento deixa específico como o componente curricular de História deve articular juntamente com as Competências da BNCC a habilidades a serem desenvolvidas para a promoção da igualdade e Direitos Humanos, as questões de Gênero e opressões sofridas por mulheres na sociedade brasileira;

Competência 4:

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

- A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao problematizar as questões relativas aos direitos ao trabalho no Brasil e no mundo: trabalho escravo, trabalho infantil, assédio moral e sexual, discriminação de gênero, raça, tráfico humano, entre outros temas.

- A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao reconhecer a diversidade e a complexidade de sociedades e culturas em diferentes tempos, destacando a situação dos excluídos e dominados: indígenas, mulheres, camponeses, escravos, miseráveis das cidades e do campo etc.

Competência 5:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

- A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar questões éticas em vários períodos, como o teocentrismo da Idade Média que impregnou as concepções éticas da época; o racionalismo moderno e as ideias iluministas e suas contradições em propor os Direitos do Homem e do Cidadão com a exclusão das mulheres, entre outros.

- A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar o legado do patriarcalismo e da escravidão na composição das relações sociais e de poder, bem como as desigualdades e os preconceitos no tempo presente sob diferentes formas.

- A História contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao reconhecer o uso da violência como instrumento de poder, nas políticas raciais, nas ações do Estado e na divulgação de notícias.

HABILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DENTRO DO CURRÍCULO POTIGUAR

Dentro do eixo integrador de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas: Sociedade, Território e Temporalidade, pretende-se:

(RNCHHIS011) Identificar, diferenciar e analisar as lutas e conquistas por direitos presentes no cotidiano dos estudantes.

(RNCHHIS012) Pesquisar, refletir e analisar o conceito de direito na sociedade atual e como perpassa as relações sociais, econômicas e políticas atuais.

Avaliação: Como uma das propostas metodológicas para o Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que tem a intenção de criar uma participação democrática e proativa dentro do ambiente escolar, a forma de avaliação se dará a partir das manifestações diretas nas atividades propostas, desde o processo de orientação, construção e diálogos que serão percorridos em cada atividade, promovendo assim o desenvolvimento dos estudantes das competências e habilidades planejadas na sequência didática.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES

Aula 1 e 2 – DINÂMICA PARA ALÉM DO QUE SE MOSTRA

FIGURA 1 – REFERÊNCIA TEÓRICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Duração: 100 minutos

Local: sala de aula, posicionar as carteiras em um grande círculo, no interior desse (chão), distribuir os lugares da sociedade (impressos/A4);

Organização dos estudantes: sentados nas carteiras, alguns voluntários poderão ficar de pé no centro do grande círculo, com o intuito de posicionar o sujeito da sociedade (impressos/A4) com o lugar da sociedade. Proporcionando ouvir argumentos individuais ou coletivos, partindo dos conhecimentos prévios, que serão pontuados pelo professor mediador para um posterior debate.

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA DINÂMICA PARA ALÉM DO QUE MOSTRA

“Para além do que mostra?”

“O que foi que ocorreu para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais foram os processos que teriam determinado sua construção? O que é que ele oculta, para além do que mostra? Como a mulher negra é situada no seu discurso?”(Gonzalez, 2020, p. 76)



A proposta dessa atividade, baseada na obra *Por um Feminismo-Latino-Americano*, é realizar uma dinâmica de sensibilização sobre os estereótipos e preconceitos que são reproduzidos de forma subjetiva na sociedade, que em determinadas situações estruturais políticas e/ou econômicas, causam exclusão de determinados indivíduos ou grupos pela sua condição de ser ou exercer uma função social.

Ao se deparar com determinados sujeitos, tais como eles mesmo (estudantes), no exercício de sua profissão, políticos, deficientes, independente de sexo, cor da pele ou gênero sexual, os estudantes devem posicionar o Sujeito da sociedade e o Lugar onde deve estar, expondo seus conhecimentos prévios. Posteriormente, um debate deve acontecer para que eles argumentem o que os levou a posicionar os sujeitos em determinados lugar e não em outros.

Sugestões estratégias/metodológicas da atividade

- Sala com cadeiras em formato de círculo;
- Exposição de representações da sociedade, impresso em A4, dispostos no interior do círculo, no piso;
- Representação de sujeitos da sociedade, impresso em A4, distribuídos para cada voluntário/estudante;
- Professor mediará a dinâmica, sensibilizando o estudante a posicionar cada sujeito em seu “suposto” lugar social;
- Aluno irá argumentar, quais hipóteses fizeram com que posicionasse o sujeito naquele lugar?
- Folha em anexo com sugestões de representações e sujeitos da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Atividade 1: Alocação dos sujeitos em seus lugares (50 minutos)

Os estudantes voluntários poderão distribuir ou posicionar cada sujeito da sociedade com o lugar social hipotético.

Atividade 2: Dialogando sobre os conhecimentos prévios (50 minutos)

Prosseguir com discussões sobre a suposta ideia de escolha de cada estudante, trazendo como eixo a luta sobre a igualdade social e racial e, principalmente, conseguir argumentar sobre o que levou os sujeitos da sociedade a ocupar determinados espaços.

Aula 3 – CONSTRUÇÃO DE MURAL COLABORATIVO

FIGURA 3 – REFERÊNCIA TEÓRICA PARA CONSTRUÇÃO DO MURAL COLABORATIVO



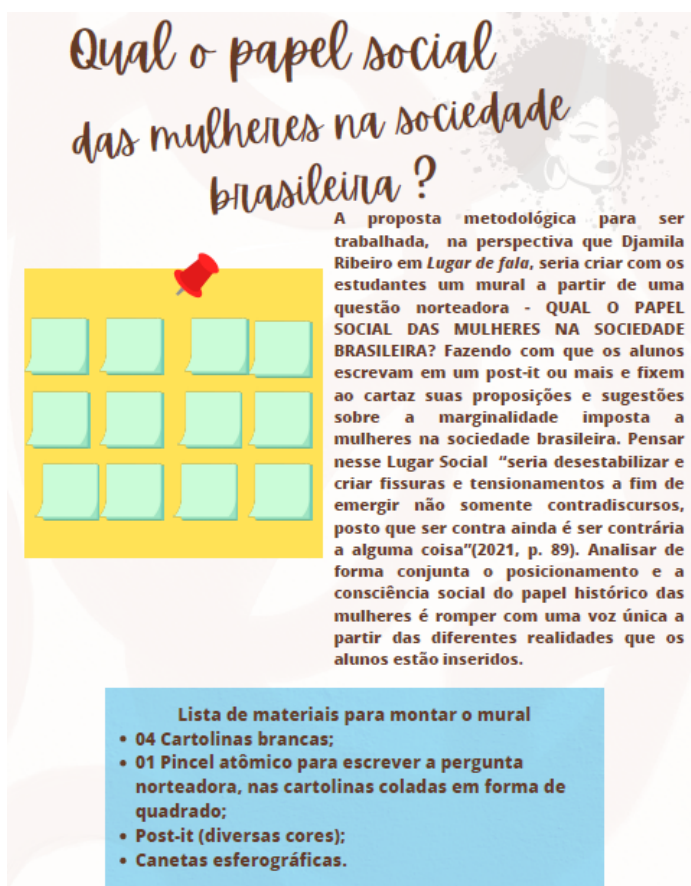
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Duração: cerca de 50 minutos

Local: sala de aula (produção do mural) e corredores de acesso às salas ou outras áreas de convivência (fixação do mural);

Organização dos estudantes: sentados em suas carteiras, organizados em grupos de, no máximo, 7 componentes para proporcionar mais diálogos entre seus pares.

FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO MURAL COLABORATIVO



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Atividade 1: Construindo proposições e sugestões (25 minutos)

Apresentar a turma a seguinte questão disparadora:

1. Qual o papel da mulher na sociedade brasileira?

Iniciar com as sugestões de respostas elaboradas individualmente e fixar os *post-its* no mural.

Atividade 2: Dialogando sobre os conhecimentos prévios (20 minutos)

Prosseguir com discussões sobre a valorização das diferentes formas de ser em sociedade, discorrendo sobre as questões que envolvem gênero, objetificação, trabalho, família, imagens de controle, violências e principalmente priorizar as mulheres como produtoras e detentoras de conhecimentos, principalmente, nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Atividade 3: Publicando o mural colaborativo lugar de fala (5 minutos)

O mural produzido será fixado nos corredores de acesso às salas ou outras áreas de convivência (fixação do mural).

Aula 4 – CONSTRUÇÃO DE PADLET/ATIVIDADE NA WEB

Duração: cerca de 50 minutos;

Local: sala de aula (divisão de grupos por Onda histórica e orientações para construção do Padlet). Na residência dos estudantes/sala de aula invertida (encaminhamento de pesquisa das mídias digitais) e organização do link de acesso ao PADLET (plataforma digital: <https://padlet.com/suellengerlane1/compreendendo-o-feminismo-fseuetqwyq0fvhkhz>)

Organização dos estudantes: sentados em suas carteiras, organizados em grupos, com os mesmos componentes da aula 01, para aprofundar mais os diálogos entre seus pares.

FIGURA 5 – REFERÊNCIA TEÓRICA PARA CONSTRUÇÃO DO PADLET



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

FIGURA 6 – ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO
DO PADLET/ATIVIDADE NA WEB

Compreendendo o Feminismo

ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS NA WEB



A proposta dessa atividade é montar um mural digital de informações, através de uma ferramenta educacional chamada PADLET, com o Tema: *Compreendendo o Feminismo*. Muitos historiadores acreditam que o movimento Feminista teriam se constituído em Ondas e partindo dessas subdivisões do Movimento, iremos dividir a sala de aula em grupos, propondo as equipes buscarem nas redes de internet (Sites, Instagram, Tiktok, entre outras redes sociais) diversas mídias digitais. Os alunos irão se deparar com a imensidão de informações, e a investigação se dará a partir do ponto de análise de cada onda, “em várias salas de aulas de faculdades, estudantes, tanto mulheres quanto homens, argumentam que o movimento feminista já não é relevante, uma vez que as mulheres agora tem igualdade”(hooks, 2018, p. 69).

O apagamento em volta do Movimento e da Teoria Feminista faz com que informações errôneas ou de cunho negacionista que acabam por desvalidar o movimento e as lutas por conquistas e, principalmente, a diminuição das diversas formas de violências que afligem as mulheres em todo o mundo. Para tanto, selecionaremos essas informações em diversos formatos de arquivos, sejam eles em textos, imagens, vídeos, áudios ou links da internet e organizaremos no PADLET (mural digital) e, finalmente, discutiremos, fazendo com que os estudantes compreendam toda a história que entrelaça diversos fatores sociais, tornando-se de extrema importância para a composição da História das Mulheres.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Atividade 1: Compreendendo o Feminismo (50 minutos)

Para cada grupo serão repassadas as orientações da pesquisa das mídias digitais na internet, que deverão ser realizadas na residência dos alunos, nesta aula serão atribuídos os pontos para construção do Padlet, por grupo, cada equipe será responsável pelos dados de acordo com os pontos para pesquisa e investigação de cada Onda.

FIGURA 7 – PASSO A PASSO PARA CONSTRUÇÃO DO PADLET

PONTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PADLET EM CADA ONDA



PERÍODO



PRINCIPAIS REPRESENTANTES



PAÍS ONDE INICIOU A ONDA



PRINCIPAIS REINVIDICAÇÕES



Orientações para construção do PADLET

1° Passo - Divida a sala de aula em 4 grupos, cada um referente a cada Onda do Movimento feminista;

2° Passo - Faça o direcionamento da pesquisa sobre cada Onda: Período; Principais representantes; País onde iniciou; Principais reivindicações;

3° Passo - Oriente como os estudantes irão inserir as informações coletadas no aplicativo, podem ser várias postagens por grupo (Obs.: Organize o perfil do PADLET (link) com antecedência, para que as postagens fiquem no local adequado de acordo com cada Onda);

4° Passo - Os estudantes irão apresentar suas postagens e discutir o que entenderam sobre cada Movimento Feminista.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Aula 5 – APRESENTAÇÕES E DISCUSSÕES

Local: No auditório (grupos organizados por Onda histórica) acontecerão as apresentações por equipe. Observação: É importante que seja pensado um local da escola com melhor sinal de internet para não comprometer o acesso aos vídeos, fotos ou imagens anexadas ao PADLET (plataforma digital).

Organização dos estudantes: em grupos, com os mesmos componentes das aulas anteriores, para ampliar a compreensão sobre os movimentos feministas.

Atividade 1: Conclusões sobre o Feminismo (50 minutos)

Para cada grupo haverá 10 minutos para exibição das mídias digitais coletadas na internet, nesta aula serão apresentadas e discutidas cada Onda, por equipe, com apoio do Padlet, o orientador mediará esse debate.

Aula 6 – REVIEW DE FILME/EXIBIÇÃO

FIGURA 8 – REFERÊNCIA TEÓRICA DA ATIVIDADE REVIEW DO FILME



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Duração: cerca de 50 minutos;

Local: sala de aula (exibição do filme).

Organização dos estudantes: sentados em suas carteiras, organizados em fileiras horizontais.

Atividade 1: Exibição do Filme *Mulher Rei* (50 minutos)

Apresentar a seguinte proposta didática, desperta o interesse pelo conhecimento e pela pesquisa, por meio do olhar. Além de possibilitar a liberdade ao aluno de pensar e de apreender de um modo diferente. Para contemplar a (as) habilidade (s) da BNCC, será necessário selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, pertencimento e memória. Será preciso fazer edições e recortes das cenas que se pretende evidenciar, construindo o novo vídeo, que expresse a referência da atividade, dentro do tempo de aula planejado.

FIGURA 9 – ORIENTAÇÕES PARA EXECUÇÃO DO FILME

Mulher Rei
REVIEW DE FILME

Review em inglês, análise. A proposição desta atividade é relacionar a História diretamente com as produções audiovisuais contemporâneas, proporcionando aos estudantes um momento descontraído, mas que eles possam perceber que podemos apreender e discutir História de diversas formas.

O filme *Mulher Rei* foi lançado no cinema em 2022, e protagoniza uma comandante do Exército Africano, no Reino de Damé, Danica (Viola Davis), na luta contra os colonizadores. Deconstruindo o papel da mulher na sociedade, o longa-metragem reposiciona no cinema outras histórias e protagonistas em Hollywood, assim, como outros olhares sobre o Continente Africano, para além da visão Ocidental.

Temas como: colonização europeia sobre o Continente Africano, a concepção da raça superior, tráfico negro, resistência, estereótipos, diversidade de saberes e fazeres na Cultura Africana e empoderamento feminino fazem parte do debate a ser construído nesta atividade.

Dicas para o Review:

- Criar um ambiente de cinema com tela e som, como também pipoca, é válido para incentivar os alunos;
- Falar um pouco sobre a sinopse do filme é de suma importância para que eles consigam analisar o filme com mais exatidão;
- Você pode convidar debatedores para enriquecer ainda mais o momento.

EM CARTAZ

MULHER REI

CRIMINAL CINEMA PROPOSTA

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Aula 8 – REVIEW DE FILME/DEBATE

FIGURA 10 – PROPOSTA DA ATIVIDADE DE DEBATE DO FILME



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Duração: cerca de 50 minutos;

Local: sala de aula (discussão do filme).

Organização dos estudantes: sentados em suas carteiras, organizados em semicírculo.

Atividade 1: Debatendo o Filme Mulher Rei (50 minutos)

Serão discutidos os objetos de conhecimento propostos, por meio das cinco perguntas a serem respondidas e analisadas pelos estudantes. O pesquisador irá trazer o conhecimento, a teoria e o debate acerca das abordagens do filme, relativo aos temas propostos em todas as aulas dessa sequência didática. Possibilitando ao discente a ampliação da consciência histórica, relacionando o conhecimento

do professor, ao dele e o que está sendo vivenciado na sociedade, assim como, a compreensão de que o Racismo e Sexismo foram os geradores das desigualdades na sociedade brasileira e em muitos países do mundo.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Com relação aos temas abordados, é esperado que, num primeiro momento, os estudantes consigam identificar as formas como a sociedade são organizadas a ponto que determinados sujeitos são condicionados através de estruturas a ocuparem ou não certos lugares, e que por relações complexas de cunho econômico ou políticos são naturalizadas a ponto de os papéis desses indivíduos estarem mediados de forma intersubjetiva.

Questionar sobre o significado do papel social das mulheres na sociedade brasileira, reconhecendo a inferiorização que as mulheres foram postas ao longo do processo temporal e propondo ações de conscientização, reparação e justiça social para o ambiente escolar. Isso pode ser verificado por meio da interação na atividade 1 e 2 da aula 1, na discussão da tarefa proposta.

Na terceira atividade, espera-se que a proposta da atividade da aula 2 propicie aos alunos o protagonismo e a investigação nas mídias que estão sendo propagadas em redes de internet e que estes possam discutir a importância e as potencialidades de cada Onda, compreendendo os Movimentos Feminista e as estratégias que proporcionam o filtro do que está sendo compartilhado na web ou redes sociais de internet. Isso pode ser avaliado por meio das mídias digitais nas discussões apresentadas por cada grupo, na atividade 1 da aula 3.

Por fim, espera-se que eles possam ver no filme o potencial da aprendizagem histórica nas produções audiovisuais na atualidade, durante o debate das questões propostas, sendo capazes de relatar essa realidade em suas interpretações, apresentados na última aula desta sequência didática, assim como propõe Paulo Freire, ação-reflexão-ação.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem engloba uma série de questionamentos como a própria definição do que é aprender e ensinar. Por esse motivo torna-se necessário que os educadores sejam capazes de compreender as diferenças de cada ação e saber escolher a melhor maneira que irá trabalhar um determinado tema, fazendo com que processo de ensino aprendizagem seja refletido positivamente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o processo de colonização protagonizada pelo Norte Global, iniciada no século XV, torna-se perceptível a marginalização histórica dada a determinados grupos que compõem as sociedades tanto na América, África e em outros continentes que foram explorados na busca pelo poder econômico e social, priorizando sempre o homem branco, partindo de uma narrativa desenvolvimentista e de modernidade. Tais fatos determinaram as bases epistemológicas europeia como padrão a ser seguido dentro da missão civilizatória colonial.

Baseados na dicotomia de superioridade/inferioridade criou-se e disseminou-se ideologias de apagamento, silêncio e silenciamento de qualquer forma de expressão que divergisse do padrão a ser seguido, dentro do sistema que oprime de forma naturalizada as estruturas do racismo, patriarcalismo, sexismo e capitalismo. Como forma de naturalização e propagação de tais ideologias a educação forneceu os moldes sociais e culturais numa conjuntura política de submissão e exclusão.

Partindo dessas premissas, questioneimei-me como o ensino de História poderia romper com os discursos hegemônicos construídos sobre um projeto social que deslegitima ou legitima certos indivíduos

com intuito de manutenção de poder? Como desenvolver uma aprendizagem que potencialize uma emancipação político-social, no meu caso em específico, protagonizei as mulheres negras.

Dentro dessa discussão busquei identificar o contexto histórico social das mulheres negras que foram construídos a partir das desigualdades provocadas pelo racismo, patriarcalismo e capitalismo global, sendo essas, estruturadas no passado, mas que permaneceram enraizadas de forma subjetiva na sociedade. Fazer essas análises dentro do ambiente escolar com os estudantes foi meu ponto de partida para compreender como permanece no imaginário dos estudantes e o lugar social que determinados grupos ocupam.

Foi notório nos discursos dos estudantes e até de alguns professores, que a história das mulheres, as questões de gênero e a teoria feminista, são temáticas insurgentes e urgentes a serem trabalhados no ambiente escolar. Porém, fazer um enfrentamento aos discursos que subalternizam e inferiorizam sujeitos que são maioria na sociedade brasileira faz parte de uma educação emancipatória, conduzindo os mesmos sujeitos a se encaixarem ao que eles quiserem, quebrando padrões, pois “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2020, p. 108).

Existir humanamente e ter sua identidade valorizada é o que rege o discurso do Feminismo Negro dos dias atuais, desenvolvendo uma dimensão de análise das mulheres negras em todo mundo e, principalmente, valorizando-as enquanto sujeitos sociais ativos e que resistem a todos os processos de ausência criados pelos mecanismos de desumanização. Um diálogo entre teoria e prática do Feminismo Negro me convocou a trilhar caminhos epistemológicos e metodológicos novos para o ambiente acadêmico, escolar e político, em um novo pronunciar a sociedade.

Pela ausência da teoria feminista nos materiais didáticos, nos campos de formação continuada pelos estados e municípios e consequentemente nas práticas educativas, pensei em minorar a problemática e abranger ainda mais os campos de análises e diálogos. Produzindo uma sequência didática, com a temática *Feminismo Negro: Um ensino de História emancipatório no Ensino Médio*, que contemplasse a luta e as ações políticas na garantia de direitos básicos e oportunidades sociais das mulheres negras em todo mundo, assim como, mostrá-las sendo produtoras e propagadoras de conhecimentos, não somente como vítimas de violências.

Inspirada em obras que referenciam a temática, produzi esta sequência didática com o intuito de mostrar que tais lutas vêm de longe e as bases científicas que nos rodeiam podem ser ampliadas com discussões que contemplam a todos que formam a sociedade, no meu local de possível enfrentamento dessas realidades, na educação. Foi difícil criar um processo de ensino aprendizagem no componente curricular de história que fugisse dos padrões eurocêntricos, que em toda minha trajetória educacional me foi orientado. Hoje enquanto professora da rede básica de ensino, pela falta de formação continuada e carga horária insuficiente, faço uso dos meios mais acessíveis para o processo de criação das aulas, como o livro didático e outros recursos audiovisuais, desafiando a ressignificar minha mentalidade e toda uma prática educativa convencional.

Sabendo de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia escolar, fiz questão de anexar na sequência didática de forma bem ilustrada, para facilitar a compreensão das atividades, algumas delas, podendo ser adaptadas, de acordo com o planejamento e realidades que os estudantes estão inseridos ou a disponibilidade de recursos pedagógicos, materiais e meios digitais em cada instituição.

O saber emancipatório que busquei desenvolver na sequência didática faz parte da tentativa de uma efetivação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura dos Afro-brasileiros na luta pelo combate do racismo e de suas estruturas no Brasil. Partindo da valorização das pessoas pretas, dando-lhes um lugar de fala e deixando de ser objeto de pesquisa, para ser sujeito ativo de produções e práticas sociais em que possam oportunamente participar de um processo de ensino aprendizagem democrático.

A Teoria Feminista, o ensino de História e as diferentes formas de se alcançar as experiências humanas na intenção de provocar os paradigmas hegemônicos, são novos caminhos a serem seguidos para criação de pautas para a problematização e a reivindicação dos *status quo*, existir esses debates em âmbito escolar é garantir ao indivíduo sua saída do estado de opressão ou opressor.

Portanto, o compartilhamento de ideias que pude vivenciar dentro do Programa de Mestrado em ensino de História, junto aos demais profissionais professores e professoras das redes públicas e privado, foi valorosa a ponto de perceber que as angústias e experiências compartilhadas sempre fizeram parte do saber histórico na sala de aula, e esse estreitamento das fronteiras partindo do compartilhamento de novas bases teóricas e metodológicas fazem parte da construção de múltiplas identidades, experiências e saberes e como fruto, este livro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

_____. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

ALMEIDA, Sandra; FEITOSA, A. P.; FEITOSA, M. P. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História**: desafios para uma pedagogia decolonial. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. MEC. **Lei n o 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n o 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. **Lei nº 11.645/2008** 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645 Acesso em: 23 fev. 2023.

BRIOSO, Antônia Maria Rodrigues. **Projeto cartografia da cultura afro-brasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com a pedagogia decolonial.** Dissertação (mestrado) – Mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Campus Universitário Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** - São Paulo: Selo Negro, 2011.

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

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico – PPP.** São Paulo do Potengi/RN, 2022.

FERNANDES, Julia Maria Fernanda Machado. **O Jornal Quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra:** uma proposta paradigmática no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Sequências didáticas para o ensino de História** [livro eletrônico]. Itamar Freitas, Maria Margarida Dias Oliveira. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

_____. (1921- 1997). **Pedagogia do Oprimido.** 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. 6ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos/ Organização Flávia Rios, Márcia Lima- 1ª ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. **Teoria Feminista: Da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Quantidade de homens e mulheres**: 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. **São Paulo do Potengi/histórico**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-paulo-do-potengi/panorama>. Acesso em: 29 maio 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, São Paulo, 2001.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MARTINS, Ícaro Amorim. **Se eu não sou negra, eu sou o quê?**: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94. Junho, 2017.

MOTA, Sara Cesar Brito. **Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial**: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição**: por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. Porto Alegre, 2018.193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de História vai à feira:** inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de história:** decolonialidade, resistência e protagonismo. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abril 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 18 mar. 2021.

OYÉWÚMÍ, Oyérónké. Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.) **Pensamento Feminista Hoje:** Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 85-95.

PINON, Alerrandson Afonso Melo. **O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira:** uma proposta de ação decolonial em conexão com a Didática da História. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PURI, Zélia; CAVALCANTI, A. H. Memórias de vida, ancestralidade indígena e artes sagrada como práticas de educação. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 24 n. 1, p. 80-96, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Ed. Clasco, 2005.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história. Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR. **Secretaria do Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer**. Natal, 2021.

RIBEIRO, Djamil. **Quem tem medo do feminismo negro?**. 1 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

_____. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. 2 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SÃO PAULO DO POTENGI. **Prefeitura Municipal**. Disponível em: <https://www.saopaulodopotengi.rn.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2023.

SEPULVEDA, D.; Sepúlveda, J. A. O Ensino de História, a História das Mulheres, os Gêneros e as Sexualidades. **Educação em Foco**, [S. L.], v. 26, n. Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34940>. Acesso em: 19 maio. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SILVA, Petrolina. Aprender, Ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe**: o ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PRO-FHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

TAVARES, E.; Gomes, d.; Porfírio, E. Centralidade e Área de Influência de São Paulo do Potengi/Rn na rede urbana regional. **Sociedade e Território**, [S. L.], v. 32, n. 1, p. 51–73, 2020. DOI: 10.21680/2177-8396.2020v32n1ID18859. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/18859>. Acesso em: 01 maio 2023.

UMBELINO, Giseli Origuela. **Aprender a desaprender para reaprender**: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020.

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por um ensino de História decolonial**: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema. Ponta Grossa, 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

