



CAROLINE
BARROSO
MIRANDA

Black
Power

Letia
milhares
negras

"De que é o mundo eu sou?"

O lugar da menina negra no espaço escolar –
um estudo sobre a representação das
Mulheres Negras no livro didático de História

Editora
CABANA

**“De que
é que
eu sou?”**

CAROLINE BARROSO MIRANDA

“De que cor eu sou?”

O lugar da menina negra no espaço escolar – um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História



Copyright © by Caroline Barroso Miranda
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Caroline Barroso Miranda
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2022, Caroline Barroso Miranda.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade da autora

Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Capa: Thay Petit e Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Adriana Ábia Correa da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Miranda, Caroline Barroso.

M672d “De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar [livro eletrônico]: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História / Caroline Barroso Miranda. – Ananindeua: Cabana, 2022.
199 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89849-57-5

1. História – Estudo e ensino. 2. Negras – História – Brasil. I. Título.

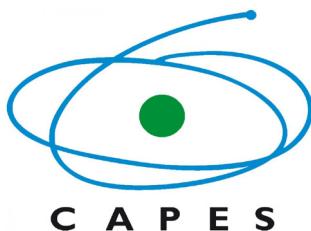
CDD 900.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2022]
EDITORIA CABANA
Trav. WE 11, N º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Apoio:



Esta obra é um Recurso Educacional Aberto (REA).

*À minha rainha Lucidalva, meu maior exemplo de mulher,
força, perseverança e luta.
Obrigada por me levantar e ensinar a nunca duvidar de mim.*

Te amo mãe.

Agradecimentos

Este trabalho é resultado da minha dissertação de mestrado em Ensino de História, defendida em 2020, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Para atender as exigências da Editora, este livro sofreu pequenas alterações a fim de tornar a leitura mais leve, mais didática, com menos citações e discursões teóricos-metodológicas tão características da pesquisa acadêmica.

Começo os agradecimentos pela pessoa mais importante de minha vida, minha mãe Lucidalva, minha rainha, minha maior inspiração de mulher, ela me ensinou a não baixar a cabeça para as adversidades da vida, sempre me deu forças, amor e empoderamento ao transmitir conhecimento cotidiano essencial para minha autodefinição como mulher negra. Devo a ela também, que nunca duvidou da minha capacidade intelectual e sempre me incentivou a ler, o fato de eu nunca duvidar da minha vocação intelectual. Esse livro é dedicado a senhora, Mãe. Te amo!

À minha avó Francisca, a minha tia Lucitelma e a minha irmã Sara, pelo amor, carinho, “reza” e torcida destinada a mim sempre e para o término desse trabalho. Agradeço, especialmente, ao meu amado irmão Thales, meu eterno pirralho, pelo amor, paciência - e apesar de ele também estar

finalizando o mestrado, teve tempo e disposição de me ajudar a fazer os gráficos desse livro - e por fim, obrigada pelas conversas de incentivo para eu seguir com a vida acadêmica. Amo vocês família.

Agradeço ao meu companheiro de vida e profissão, Diego Jorge, pelo amor, incentivo, amizade, conversas sobre ensino de história, historiografia, racismo, machismo e classismo. Por me ajudar a elaborar material didático quando eu estava sem tempo para fazê-lo e pela paciência de lidar com os meus “surtos” no meio da pandemia, quarentena e finalização do mestrado. Te amo mio dolce!

Às minhas manas “revengers” Daiana Fonseca e Gabrielle Mafra, que mesmo em distâncias estaduais e continentais, se fazem presente em minha vida todo dia. Grata pela amizade, pelo apoio, pelas conversas de mais de duas horas de vídeo chamada, pelos áudios “podcasts” de 6 minutos, pelas angústias e vitórias compartilhadas e pelo amor que temos umas pelas outras. Amizade feminista salva e é vida, amo vocês, mais que açaí!

Às minhas manas do mestrado, Ellen Leal e Hortência Araújo, pelo companheirismo, apoio, força, dúvidas, alegrias e ranço compartilhados ao longo desse processo mútuo de escrita desse trabalho, obrigada manas. Meninas, vocês são um presente na minha vida e, é sempre bom lembrar: o que o ranço uniu, branquitude e machistas não separam. Agradeço também a todos e todas as minhas colegas da turma 2018 do mestrado (ProfHistória-UFPa), pela experiência, risos, teorias, lanches e aprendizados partilhados no período das aulas, e pelos “motins” coletivos que compartilhamos para reivindicar nossas necessidades frente ao programa. Vocês são as melhores pessoas, somos a melhor turma, o resto que lute.

À minha orientadora, Anna Maria Linhares, pelo direcionamento, incentivo, empatia, paciência, compreensão (quando eu não cumpria os prazos), profissionalismo, reflexões e aprendizados compartilhados sobre opressões interseccionalizadas (sexistas, racistas e classistas) e pelas ótimas “sacadas” quando eu estava perdida sobre qual produto elaborar, qual título usar e quais conceitos feministas explicar nessa pesquisa de mestrado. Agradeço também por ter aceitado fazer o prefácio desse livro. Obrigada pela orientação e amizade.

À Neil York, o editor que fez a montagem do documentário, pelo profissionalismo, atenção, disponibilidade e sensibilidade ao fazer a edição de um audiovisual didático, sem teu exímio trabalho de edição seria impossível haver um produto fruto da minha pesquisa de mestrado. À Thay Petit, a artista que fez a capa deste trabalho, por aceitar fazê-la em cima da hora e por fazer uma arte maravilhosa, eu simplesmente amei a capa. Agradeço também à minha psicóloga Flávia Câmara pelo acolhimento, conversas, incentivo e dicas de meditação para eu me concentrar, não “pirar” em meio uma pandemia e conseguir finalizar esta pesquisa de dissertação.

À querida Samantha Oliveira, agradeço pelas conversas sobre feminismos, pesquisa sobre gênero e por ter feito a revisão da ABNT e grammatical deste trabalho. Às queridas amigas e colegas de profissão, Marley Silva e Mikaela Moreno, essas grandes historiadoras, pela força e conversas sobre a necessidade de mulheres, em especial, mulheres negras e professoras da educação básica produzirem conhecimento acadêmico.

Agradeço à todas as profissionais da educação, serventes, coordenadoras, diretoras e colegas professoras e professores das escolas que trabalhei, desde 2014 até 2019, comprometidas com uma educação que promova a justiça social em nossa sociedade. À Prefeitura de Parauapebas, pela concessão da licença estudo e todas às minhas alunas e alunos do município de Parauapebas pelo aprendizado mútuo compartilhado em sala de aula e, principalmente, pelos questionamentos que fizeram a mim sobre a presença da mulher negra na história, ainda em 2017. À todas e todos os profissionais da EEEF Magalhães Barata comprometidas com uma educação inclusiva, e as alunas e alunos do 8º ano que participaram do projeto da Consciência Negra, em 2019, sobretudo, agradeço as alunas: Thaís, Karolyne, Ana Alice, Rainara, Karina, Suzielly, Maria Vitória, Evelyn e Evelyn Alice, que participaram do áudio visual que é fruto da minha pesquisa de dissertação.

À Capes pelo financiamento e investimento em pesquisa sobre ensino de história. Ao ProfHistória (nacional e local), criado no Governo Dilma Rousseff, programa de mestrado profissional que me possibilitou aliar docência na educação básica e pesquisa e, assim, está fomentando novas epistemologias historiográficas sobre ensino de história. À todas(os) as(os) minhas professoras(es) do ProfHistória – UFPA, campus Ananindeua, por

me apresentarem novas produções e percepções a respeito da historiografia sobre ensino de história e especialmente pelo prêmio de segunda melhor dissertação, possibilitando que a mesma se torna-se esse livro.

À UFPA, por ser um centro de excelência em produção do conhecimento, por investir e promover políticas de ação afirmativas, cotas e bolsa permanência, por exemplo, sem as quais eu não teria terminado a graduação e, consequentemente, não teria feito mestrado. Às professoras e professor que compuseram a banca de mestrado: Zélia Amador de Deus, Maria Albenize Farias Malcher e Carlos Leandro Esteves, por aceitarem o convite para defesa dessa pesquisa.

E, por fim, agradeço à Nazinha e a todas as mulheres e homens negros, que vieram antes de mim, que produziram conhecimento científico e cotidiano e que assim, resistiram e lutaram contra as opressões interseccionalizadas ao longo da história.

Defendamos todas e todos uma educação pública de qualidade, antirracista, antissexista e que promova a justiça social.

Muito obrigada!

*“Você pode me inscrever na história
Com as mentiras amargas que contar
Você pode me arrastar no pó,
Ainda assim, como pó, vou me levantar
(...)*

*Das choças dessa história vergonhosa
Eu me levanto
De um passado que se ancora vergonhoso
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto e inquieto
Indo e vindo contra as marés me elevo*

*Esquecendo noites de terror e medo
Eu me levanto
Na luz nunca tão clara da manhã bem cedo
Eu me levanto
Trazendo os dons dos meus antepassados
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos
Eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto”*

Maya Angelou – Ainda assim me levanto

Sumário

<u>PREFÁCIO</u>	14
<u>INTRODUÇÃO</u>	17
<u>CAPÍTULO 1 – A dor da cor: raça e gênero na sociedade brasileira</u>	22
<u>Os racismos: individualista, institucional e estrutural</u>	23
<u>O lugar da mulher negra na sociedade brasileira</u>	39
<u>CAPÍTULO 2 – O livro didático de história como fonte de pesquisa e a representação da mulher negra entre os PNLD's de 2001 a 2017</u>	52
<u>Livro 1 – PNLD 2001/2002/2003/2004: “Nas Trilhas da História”, Kátia Correa Peixoto Alves e Regina Célia De Moura Gomide Belisário, Volume 3, Ed Dimensão, 2000</u>	64
<u>Livro 2 – PNLD 2005/2006/2007: “Viver A História” Ensino Fundamental 7^a série – Autor: Claudio Vicentino. Ed Spcione, 2002</u>	72
<u>Livro 3 – PNLD 2008/2009/2010: “História Conceitos e Procedimentos” 7^a série, Autores: Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, Ed Atual, 2006</u>	85
<u>Livro 4 – PNLD: 2011/2012/2013 – “Projeto Radix: História 8º Ano”, Autor: Cláudio Vicentino, Ed. Spcione, 2009</u>	91
<u>Livro 5 – PNLD: 2014/2015/2016 – “Projeto Radix: História 8º Ano”, Autor: Cláudio Vicentino, Ed. Spcione, 2012</u>	101
<u>Livro 6 – PNLD: 2017/2018/2019 – “Projeto Mosaico”, 8º Ano - Ensino Fundamental, Anos Finais, História, Autores: Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, Ed. Scipione: São Paulo, 2016</u>	111
<u>Livro 7 – PNLD: 2017/2018/2019 – “Coleção Integralis História 8º Ano”, Autores: Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes, Ed. Ibep, 2015</u>	123

<u>CAPÍTULO 3 – A representação das mulheres negras no livro didático de história sob a perspectiva das alunas negras: o ponto de vista feminista negro no documentário “de que cor eu sou’ o lugar da menina negra no ensino de história”</u>	<u>138</u>
<u>Em busca do ponto de vista das alunas negras sobre a represnetação das mulheres negras no livro didático de história.</u>	<u>150</u>
<u>Considerações finais</u>	<u>173</u>
<u>Referências</u>	<u>178</u>
<u>Apêndices</u>	<u>185</u>
<u>Acesso ao documentário “De que cor eu sou?”</u>	<u>197</u>

Prefácio

Ao livro da Profa. Ma. Caroline Barroso Miranda.

“Ninguém nasce mulher negra, torna-se mulher negra”, como já nos dissera Lélia Gonzalez, fazendo alusão à famosa frase de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Mas, diferentemente de Simone, Lélia nos traz outro olhar sobre mulheres, o olhar acerca da realidade da mulher negra, que é vista como o “Outro” do “Outro”, haja vista a dupla opressão por qual passa, a de ser mulher e negra.

Diferente da forma que se ensina sobre feminismo na escola, isso quando se ensina, um feminismo de perspectiva branca, a reflexão de Lélia nos apresenta outro pensamento, sendo aquele que se opõe a esse feminismo branco e racista, nos fazendo pensar sobre a violência que nós, mulheres negras, passamos ao longo da vida, e que não se reduz apenas ao “ser mulher”, mas ao fato de vivermos numa sociedade que além de machista, é racista. E a Carol, dialogando com Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Patrícia Hill Collins, Djamila Ribeiro, bell hooks, Angela Davis e tantas outras mulheres negras, nos mostra, através de um trabalho historiográfico de fôlego, que infelizmente, a escola é um espaço que invisibiliza mulheres negras, mais especificamente nos livros didáticos de História.

Para analisar essas fontes, além de dialogar com as cientistas negras supracitadas, a autora também estabeleceu diálogo com alunas negras, para entender melhor como essas garotas se sentiam no espaço escolar, tendo em vista o que aprenderam nas aulas. Através desse diálogo Antropológico, Carol pôde perceber “a dor da cor” desse “tornar-se menina negra” através das falas dessas garotas, que muitas vezes não conseguiam se identificar como negras, afinal de contas, aprenderam que ser negra era feio e ruim. Mas, para além de terem aprendido isso, a própria sociedade brasileira, “democraticamente racial”, lhes fez acreditar que ser “morena”, seria melhor, mais aceitável, mais tragável. Será mesmo?

Essa tal democracia racial, muitas vezes ensinada na escola, nos fez ter vergonha do nosso corpo, do “ser mulher negra”. Não é à toa, que ainda hoje, mulheres negras se interrogam “de que cor eu sou?”, haja vista a nossa especificidade, a da amefricanidade, como nos chama atenção Lélia Gonzalez. Refletindo as dores do “ser negra” através do feminismo negro, do debate sobre decolonialidade, representatividade e ensino de História, a autora desconstrói a imagem negativa das mulheres negras contida nos livros didáticos de História, afirmando com muita propriedade, que precisamos retirar as mulheres, em especial as negras, dos boxes dos livros, em outras palavras, do silenciamento, e trazê-las para o cotidiano da História. Além disso, Carol deixa muito claro, ou melhor, escuro, a importância de associarmos mulheres negras a aspectos positivos no espaço escolar, a saber, no livro didático de História, pois esse excesso de imagem estereotipada associada a essa mulher, reflete diretamente na consciência dessas meninas negras no espaço escolar e fora dele. Como que tais imagens negativas devem refletir na mentalidade de tantas meninas negras cotidianamente na escola ou fora dela? Na autoestima? Se já não bastasse o cotidiano violento racista dessas garotas negras, a escola não deveria ser um espaço de reconfiguração desse cotidiano violento e racista? Caroline nos traz reflexões sobre essas perguntas. Será que, em pleno século XIX, nós mulheres negras, ainda temos que nos interrogar “e eu não sou uma mulher?” considerando que a nossa imagem está associada, no espaço escolar ou não, à escravidão, sofrimento, trabalho duro, hiper sexualização e objetificação de nossos corpos? Em momento algum Caroline afirma não ser importante trazer à tona tais

temas, afinal de contas, não podemos esquecer o passado, pois relembrar o passado, nos fazer redefinir nosso presente e futuro, porém, a autora mostra o quanto é importante que a escola também possa ser um espaço de construção de imagem não estereotipada de mulheres negras.

Apesar da reflexão sobre o sofrimento, a autora nos apresenta caminhos, muitas vezes poéticos, de reconfigurar nosso olhar para o ensino sobre mulheres negras. Caroline nos encoraja a “erguermos a nossa voz”, de mãos dadas com o feminismo negro, mostrando o quanto a ciência também pode ser vetor de transformação social, que o movimento político feminista também é ciência e que o “feminismo é para todos”. Este livro é um convite para pensarmos criticamente a nossa forma de ensinar, clamando por estudos feministas antirracistas, com a finalidade de construirmos uma sociedade menos violenta para nós. Caroline, nós mulheres negras, só temos a te agradecer por esse livro. E, como já diria a feminista negra nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “sejamos feministas”!

Boa leitura!

Anna Maria Alves Linhares

Filha da piauiense Maria da Graça, conhecida como Gracy, feminista, negra, pesquisadora de mulheres, feminismos, ensino, patrimônio e é professora do ensino de História (UFPa)

Introdução

Conciliar pesquisa, produção acadêmica e docência na educação básica é um desafio muito grande. Escrever essa pesquisa não foi fácil, muitas vezes achei que não fosse dar conta de tanto trabalho. No entanto, encontrei força e equilíbrio para finaliza-lá, em meio a uma pandemia, por acreditar que é necessário haver mais produções de conhecimento na academia sobre ensino de história feita por professores de história, que atuam na educação básica e, principalmente, pela pesquisa tratar sobre mulheres negras no ensino de história.

Ao pesquisar a representação de mulheres negras nos livros didáticos de história, mulheres negras como eu, minha mãe, minha tia, minha avó, minha bisa e 50% das mulheres brasileiras, percebi que a história do Brasil ainda é eurocentrada, – fazendo um paralelo com o que diz a pensadora Sueli Carneiro sobre a necessidade de “enegrecer o feminismo” – então me senti na obrigação de contribuir para a mudança dessa perspectiva e assim: enegrecer a história.

Na sala de aula, em 2017, atuando como professora de história, preparei uma série de aulas para a semana da Consciência Negra – mos-

trando a importância das mulheres negras e homens negros no movimento abolicionista - e uma oficina de turbantes. Percebi que a maioria das alunas e alunos que tinham vergonha de usar o turbante eram negros e não se identificavam como tal. Algumas alunas me afirmaram que tinham percebido que ser “morenas” era ser negra na Semana da Consciência Negra, na escola. Inclusive, as alunas (os) brancas (os) eram os mais atuantes e animados para a oficina de turbantes. Além disso, quando algumas alunas negras me perguntaram “onde estavam as mulheres negras, que eu tinha falado nas aulas, no livro didático”, porque elas “tinham procurado e não tinham achado”, notei que as alunas negras não se sentiam pertencentes ao ambiente escolar, que não se viam na história e nem em seus livros didáticos.

Eu, diferente das minhas alunas, cresci sabendo que era negra graças a educação e a criação que minha mãe - uma mulher negra espetacular - me proporcionou, sempre valorizando minha autoestima, incentivando a minha capacidade intelectual, apesar de algumas vezes a escola ter me feito eu duvidar disso. Ao entrar em contato com as teorias do pensamento feminista negro percebi que, ao fazer isso, minha mãe estava valorizando, desde sempre, a minha autodeterminação enquanto mulher negra, algo que Patricia Hill Collins e bell hooks apontam como sendo um padrão histórico na educação que as mulheres negras dão as filhas (os).

Ao entrar no mestrado profissional em ensino de história (ProffHistória – UFPA) resolvi aprofundar os estudos sobre o pensamento feminista negro e o ensino de história, pois ao ler as teóricas feministas negras e ao refletir sobre o questionamento que minhas alunas negras fizeram a mim, em 2017, percebi o quanto uma educação que valoriza e incentiva a autodeterminação de meninas negras pode ser essencial para a valorização das nossas negritudes, apesar das estruturas de opressão interseccionalizadas de raça, gênero e classe atuando sobre nossa existência. É necessário que ergamos a nossa voz.

Diante disso, o presente livro tem a pretensão de entender como as representações da mulher negra na sociedade, especificamente nos livros didáticos de história de 2001 a 2017¹, referente ao 8º ano do ensino fundamental, perpetuam e/ou quebram com os estereótipos a respeito dessa

¹ PNLD 2017: Projeto Mosaico e Coleção Integralis; PNLD 2014: Projeto Radix; PNLD 2011: Projeto Radix; PNLD 2008: Coleção História: Conceitos e Procedimentos; PNLD 2005: Coleção Viver a História e PNLD 2001: Coleção Nas Trilhas da História.

sujeita histórica que foi silenciada, durante muito tempo pela produção da historiografia brasileira. Acredita-se que tal silenciamento tenha ocorrido por conta das desigualdades estruturais de raça, classe e gênero e que atuam de forma interseccionalizadas na sociedade (COLLINS, 2019).

Ao entender as relações de classe, gênero e raça como determinantes para a existência de desigualdades raciais e sociais na sociedade e, consequentemente, no ambiente escolar, propõe-se discutir como essas três características interferem no processo de ensino aprendizagem e contribuem para a não formação de uma consciência racial, social e histórica entre as alunas e alunos (Cerri, 2011).

No primeiro capítulo, busca-se discutir a partir de teorias desenvolvidas pelos intelectuais e estudiosos dos movimentos negro e do feminismo negro do Brasil e dos EUA, como as relações de raça, classe e gênero no Brasil, promoveram uma sociedade desigual e discriminatória para a mulher negra. Essas relações fazem com que essa mulher, por conta do gênero, sofra com a ação do machismo, por ser negra, seja oprimida pelo racismo estrutural (Almeida, 2018) e pelo classismo, já que tanto aqui, quanto nos EUA, a população mais pobre, com menos acesso a instrução formal e a mais encarcerada é a negra² (Carneiro, 2018).

Portanto, entende-se que as relações de raça, classe e gênero são indissociáveis para a promoção da equidade social, econômica, política e cultural, não só das mulheres negras, mas de todos os grupos inferiorizados pelo racismo, classismo e machismo interseccionalizados em nosso mundo (Davis, 2016). Serviram de base teórica neste trabalho os estudos e teorias de Angela Davis, Sueli Carneiro, Silvio Almeida, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Zélia Amador de Deus, Lélia Gonzalez, bell hooks, Patricia Hill Collins, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, entre outras.

O segundo capítulo apresenta uma análise acerca do questionamento presente no título deste livro. Discute-se a possibilidade de o silêncio, o

² Ver as estatísticas do IBGE sobre a população negra no Brasil em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. O contexto do racismo nos Estados Unidos é citado neste trabalho devido aos estudos pioneiros sobre racismo neste país e ao fato da autora deste trabalho entender que, sendo o racismo estrutural, os conceitos criados e trabalhados por pesquisadores estadunidenses têm uso também no caso brasileiro, como por exemplo, o encarceramento em massa dos jovens negros que ocorre tanto lá (EUA) como aqui. Sobre a situação dos negros nos EUA, ver: DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

apagamento e os estereótipos em torno da história das mulheres negras terem sido rompidos, e se a historiografia sobre a mulher negra teve influência na escolha dos temas e na representação desta mulher negra ao longo da história, com foco na história do Brasil apresentada nos livros didáticos de história.

E compreender, no terceiro capítulo, até que ponto as estruturas de dominação e opressão interseccionalizadas de raça, gênero e classe, influenciam no desenvolvimento de um ponto de vista específico (Collins, 2019) e na autodefinição (Hooks, 2019a) das alunas negras sobre a representação das mulheres negras e sobre si mesmas através desse material didático, da história e da sociedade.

Com o intuito de fomentar entre as alunas e alunos um reconhecimento da importância dos negros, especificamente, dando voz e representatividade às mulheres negras na história do Brasil e na sociedade, pretende-se que o produto desta pesquisa se relacione aos conceitos do pensamento feminista negro, como do ponto de vista feminista negro, da autodefinição negra e do lugar de fala das alunas negras, e que possa contribuir para o avanço da discussão sobre o combate da desigualdade racial e de gênero no Brasil, para a promoção de uma sociedade pluricultural e multicultural (Carneiro, 2018).

Almeja-se também que as alunas e alunos se sintam protagonistas no processo de ensino aprendizagem em história, para que auxilie na construção de uma consciência social, racial e histórica efetiva, que as faça se localizar no tempo, assim como modificar a realidade desigual a sua volta, pois é esperado que “através do saber histórico, os alunos poderiam obter a habilidade de autodeterminação, que eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciam sua vida diária” (Rüsen, 2006, p. 14). Concordando assim, com a intelectual feminista negra bell hooks, sobre o contexto de desigualdades e opressões interseccionais nos EUA, mas que em uma perspectiva feminista transnacional, evidenciada pela mesma autora, serve para o contexto opressões interseccionais no Brasil:

A celebração da história compartilhada entre afro-americanos e americanos nativos terá um impacto duradouro apenas se estiver ligada a esforços para construir e manter uma solidariedade política continua. Nós afirmamos os laços do passado, os vínculos do presente, quando reaprendemos a nossa

história, nutrimos e sensibilidade compartilhada que tem sido retida no presente, ligando esses gestos a luta de resistência, a um movimento de libertação que busque erradicar a dominação e transformar a sociedade. (hooks, 2019b, p. 341.)

Ainda no terceiro capítulo, especificamente na análise dos relatos das alunas, há o uso da narrativa em primeira pessoa, utilizada como meio para visibilizar o conceito defendido pela intelectual Patricia Hill Collins (2019), de que as mulheres negras que produzem conhecimento acadêmico “contribuem melhor para a formação de um ponto de vista do grupo das mulheres negras quando utilizam suas experiências como conhcedoras situadas” (p. 97).

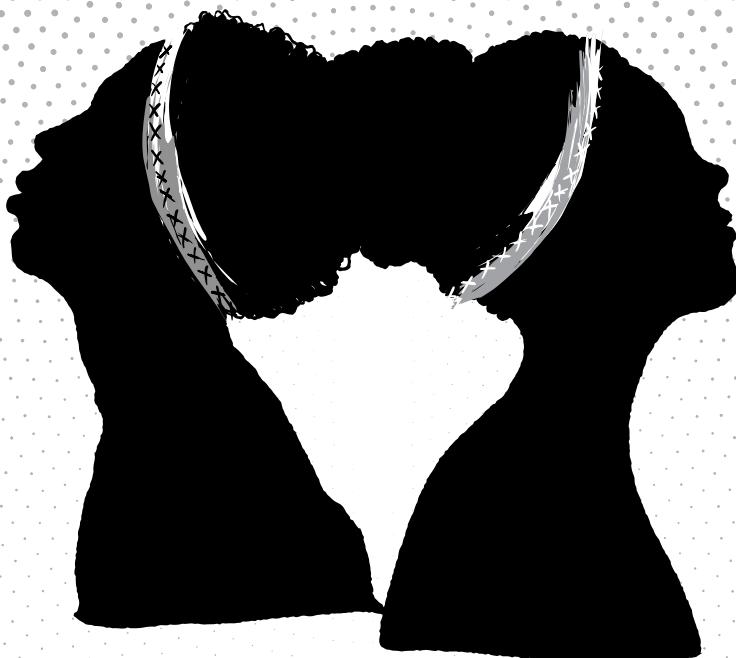
Nesse mesmo sentido a teórica Grada Kilomba (2019) afirma que “essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político” (p. 28). Portanto, compreendendo que este trabalho insere-se em processo de escrita contra hegemônica do discurso da “neutralidade científica”, historiograficamente falando, que pretende qualificar pontos de vista de mulheres negras como saberes, e assim “evidenciar a aproximação entre quem somos e aquilo que produzimos” (Xavier, 2019, p. 17).

Além da análise dos relatos das alunas negras sobre o livro didático de história e a sociedade que vivem, o produto dessa pesquisa é um documentário³ que foi pensado como uma forma de erguer a voz⁴ das alunas negras, da Escola Estadual Magalhães Barata, para que as mesmas pudessem narrar a sua própria história, com relatos sobre quando, onde e como elas viram as mulheres negras representadas na história, através do livro didático, e se as mesmas se veem representadas no livro didático de história e na sociedade. Para assim, quem sabe, promover seu empoderamento coletivo, a autodeterminação de suas negritudes, valorizando seu lugar de fala e seu ponto de vista coletivo como futuras mulheres negras.

³ O documentário “Quem são eles” de 1999, produzido pela TV Escola, serviu de inspiração para se pensar produto dessa Dissertação, segue a descrição do documentário: “Ao aprender a história do Brasil, muitas vezes a população indígena é retratada com discriminação, como um povo relacionado a atraso, preguiça e selvageria. Com isso, o contexto atual dessas etnias acaba ficando de lado. Neste documentário, integrantes das etnias Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Kaingang (SC) conversam sobre o assunto, mostrando seus pontos de vista sobre a forma que são tratados na sociedade”. Disponível em: <<https://api.tvescola.org.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>>

⁴ Utilizo o termo “erguer a voz” proposto pela autora bell hooks em seu livro Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.

Capítulo I



A DOR DA COR:
raça e gênero na sociedade brasileira

*“Eu sou quem escreve a minha própria história,
e não quem é descrita.
Escrever, portanto, emerge
como um ato político.”*

(Grada Kilomba)

OS RACISMOS: INDIVIDUALISTA, INSTITUCIONAL E ESTRUTURAL

O racismo é um conceito que se estruturou com a modernidade a partir do chamado Mercantilismo, pois a noção de raça como referência à distintas categorias de seres humanos remontam ao século XVI (Schwarcz, 1993; Almeida, 2018). Nesse contexto de expansão da economia mercantilista e a “descoberta” do novo mundo (continente americano) forjou-se a estrutura material da qual a “cultura renascentista iria refletir sobre *a unidade e a multiplicidade da existência humana*”:

Se antes deste período o ser humano relacionava-se ao pertencimento de uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal – o gênero aqui também é importante – e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (Almeida, 2018, p. 20)

A partir do século XVIII, o movimento iluminista fomentou na construção de um saber filosófico que tem o homem, neste caso europeu e branco, como seu principal objeto de estudo, esse homem é sujeito, mas também é objeto desse conhecimento, em suas múltiplas diferenças e faces: (Laplantine, 2012) na biologia (enquanto ser vivo), na economia (enquanto ser que trabalha), na linguística (enquanto ser que fala por si) e na psicologia (enquanto ser racional que pensa por si). Segundo o filósofo Silvio Almeida (2018),

Do ponto de vista intelectual, o iluminismo construiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classifi-*

cação, dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado* e *primitivo*. O iluminismo torna-se o fundamento das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, irá travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. As revoluções inglesas, americana e a francesa foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da *civilização* (p. 21).

No entanto, é importante perceber que esta “civilização” e seus “direitos universais” são para usufruto do homem branco europeu (e seus descendentes no Novo Mundo), pois houve, a partir do XIX, no contexto do neocolonialismo (ou imperialismo), a noção de que esse homem universal levou a sua “civilização” para onde ela “não existia”, esse movimento foi classificado, por Frantz Fanon (1968) como um processo de morte e destruição, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e do progresso capitalista, no qual, o autor denominou de colonialismo.

Outro exemplo que torna evidente que o projeto liberal-iluminista não tornou igual todos os homens, mas apenas o homem universal branco europeu, foi a repressão em torno da Revolução Haitiana, no qual os haitianos, em sua maioria negros, tomaram o poder, o controle da região (controlada e colonizada pelos franceses), aboliram a escravidão negra (o primeiro país da América a fazê-la) e proclamaram a independência do Haiti em 1804, fazendo do Haiti o primeiro e único país do continente americano que fez a sua independência com a participação direta e tomada de poder pelos africanos e seus descendentes escravizados (James, 2000).

Assim, “os mesmos franceses que aplaudiram a Revolução Francesa, viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de empecilhos para a ilha caribenha” (Almeida, 2018, p 23). Portanto, o termo raça surge como um conceito que se manifesta na contradição entre o legado iluminista e da universalidade da razão, a destruição e violência do colonialismo que atuaram simultaneamente

como fundamentos estruturantes das sociedades dessa época (século XVI, XVII, XVIII, XIX) até as idades contemporâneas. De tal modo que, “a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição dos povos nas Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (Lander, 2005, p. 28 citado em Almeida, 2018, p. 22¹).

Segundo a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, a raça no Brasil sempre foi marcada pela desigualdade e pelos privilégios que fez e faz parte da agenda nacional e é pautada por duas atitudes simétricas e paralelas: a exclusão social e a assimilação cultural. Outra característica do racismo são as associações entre os seres humanos de determinadas culturas a termos como “ferocidade”, “bestialidade” e outras características físicas de animais, ou seja, há no racismo um processo de desumanização dos seres humanos. Essas associações animalescas de determinadas culturas, além de conceitos darwinistas sociais e deterministas, provocaram entre os intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do XX, o medo da degeneração fruto da miscigenação presente na sociedade brasileira,

Evidenciava-se a defasagem entre as teorias deterministas que chegavam de fora quando pensadas em função da *realidade mestiça de dentro* e a rigidez da teoria quando o objeto em questão era a nação brasileira. A saída foi então preconizar a adoção do ideário científico, porém, sem seu corolário teórico — aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças sem a condenação à hibridação — à medida em que o país, a essas alturas, encontrava-se irremediavelmente miscigenado. Incômoda era a situação desses intelectuais que oscilavam entre a adoção de modelos deterministas e a verificação de que o país, pensado nesses termos, era inviável. "Devia ser difícil abrir mão da crítica externa e de uma certa internalização desse tipo de visão estrangeira a respeito do Brasil como país aberrante", afirma Roberto Ventura (1991:91). Afinal, em um momento em que se redescobria a mesma nação, era como obstáculos à civilização, barreiras à identidade nacional que os grupos indígenas, africanos e mestiços eram incorporados (Schwarcz, 1994, p. 139).

¹ Lander, 2005, p. 28 apud Almeida, 2018, p. 22, ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural?. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

O pensar sobre a mestiçagem como a causa de uma futura sociedade degenerada e atrasada, conheceu seu momento de maior influência no período de 1870 a 1930, no Brasil. As teorias raciais foram modelos de sucesso e prestígio na Europa em meados dos anos oitocentos, no Brasil só chegam ao final do século XIX, sendo muito bem recebida nos mais diversos estabelecimentos de pesquisa e ensino, que congregavam grande parte da elite pensante brasileira. O tema racial aparece como um conceito de negociação nesses locais, no sentido que as interpretações sobre o tema variavam, do mesmo modo que as especificidades e as metas em cada um desses estabelecimentos de pesquisa e ensino, no entanto, nesse momento a miscigenação com o negro africano e seus descendentes no Brasil, era vista com muito pessimismo por esses personagens da ciência nacional. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (1994),

As personagens que integram essas instituições são esses — hoje — obscuros *homens de sciencia* que em finais do século XIX, e do interior dos locais em que trabalhavam, tomaram para si a quixotesca tarefa de abrigar uma ciência positiva e determinista, e, utilizando-se dela, procuraram liderar e dar saídas para o destino desta nação. Misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, esses intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam, haja vista que, nesse momento, indagar sobre que nação era essa significava, de alguma maneira, se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem tão extremada não seria um sinal em si de decadência e enfraquecimento (p. 140).

O modelo de pensamento positivista, do século XIX, transformou os questionamentos sobre as diferenças humanas em questionamentos de cunho científico, de modo que o homem, que era o objeto filosófico passou a ser o objeto científico. A diversidade humana começou a ser explicada pela biologia e pela física, nasce assim a ideia de que características biológicas (determinismo biológico) e/ou condições climáticas e ambientais (determinismo geográfico) seriam capazes de explicar as diferenças entre as “raças” humanas. Portanto, vigorou a ideia de que pessoas de pele não branca, que viviam em clima tropical tendiam a comportamentos imorais, violentos e lascivos, além de pouca inteligência.

Almeida (2018), afirma que esse tipo de pensamento identificado como racismo científico, alcançou grande repercussão e prestígio nos meios políticos e acadêmicos do século XIX, na América Latina e no Brasil, como demonstram as obras de Enrico Ferri, Cesare Lombroso e, no Brasil, Raimundo Nina Rodrigues e Silvio Romero. Segundo Schwarcz (1994), as teorias raciais no Brasil, legitimaram as falas dos grupos urbanos ascendentes e responsáveis pelos novos projetos políticos da nação, que viram nessas ideias, fruto do racismo científico, os sinais de modernidade e índices de progresso,

Mas, se a questão racial foi operante na medida que apontava para determinadas compreensões da sociedade, impediu ou relativizou a realização de outros debates. Ao mesmo tempo que uma visão determinista gerou o fortalecimento de uma interpretação racial para a formação da nação, em contraposição levou a um esvaziamento do debate sobre a cidadania e sobre a participação do indivíduo. Entendendo o sujeito como o resultado de seu grupo racial-cultural, esse tipo de teoria tendeu negar a vontade individual frente à coerção racial e ao determinismo do grupo somático de origem (ARENDT, 1973). Com efeito, tais doutrinas tinham como característica a oposição não apenas ao humanismo do século XVIII, como à filosofia do voluntarismo, desqualificando o princípio universal da igualdade, herdeiro da Revolução Francesa. Por outro lado, como sugere Louis Dumont (1966:320), esses dois modelos não estariam tão distantes: o racismo como fenômeno recente "responde sob uma forma moderna a uma função antiga". Reintroduzido já em inícios do século XIX, na Europa, enquanto princípio de hierarquização em sociedades desigualitárias, o dogma racial pode ser de certa forma entendido como um estranho fruto, uma perversão do Iluminismo humanitarista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias (Schwarcz, 1994, p 147).

Pode-se inferir que no Brasil se desenvolveram formas de sociabilidade diversificadas, nas quais a afirmação do igualitarismo do Iluminismo e do Direito dos Homens pode existir de maneira difusa e excludente, por causa de ausência da noção de direitos dos cidadãos. Almeida (2018) e Schwarcz

(1993) analisam que há de um lado o enraizamento de um modelo liberal jurídico na percepção do Estado, ao mesmo tempo que há o enfraquecimento de uma discussão sobre cidadania - em função da retomada do debate sobre igualdade. Entretanto, esse debate sobre igualdade estava assentado no vieses determinista racial, fruto das teorias do racismo científico, ou seja, no Brasil, as teorias excludentes, o racismo e o liberalismo conviveram e formaram o pensamento acadêmico nos finais do século XIX e início do XX.

No contexto mundial, no século XIX, as grandes potências imperialistas da época promovem a divisão e invasão do continente africano, em 1884. Nesse contexto, o neocolonialismo baseou-se no discurso de inferioridade racial e cultural dos povos colonizados, que estariam fadados a desorganização política e subdesenvolvimento econômico, portanto, raça opera a partir de dois registros básicos que se completam e se cruzam, segundo Fanon (1980) e Almeida (2018):

- 1- Como característica biológica, na qual a identidade racial será atribuída por um traço físico, como cor da pele;
- 2- Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural que Frantz Fanon denomina de racismo cultural (Almeida, 2018, p. 24).⁴

A partir do século XX, estudos na área da biologia, da antropologia e da sociologia constituíram-se em um esforço de evidenciar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações culturais e biológicas capazes de colocar em hierarquias os sistemas políticos, a cultura e a religião das sociedades existentes no mundo. Tais estudos constataram que não há nada na realidade biológica, cultural e natural que corresponda ao conceito de raça entre os seres humanos. No entanto, os adventos do genocídio judeu, cometido pelos nazistas na Alemanha, avigoraram o fato de que raça é um elemento essencialmente político. Portanto, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar segregação e o genocídio de grupos considerados sociologicamente minoritários (Chaves, 1971).

De acordo com a pesquisadora Nilma Lino Gomes, o uso do termo *raça* para se referir aos negros sempre produziu uma longa discussão no campo de pesquisa das Ciências Sociais e na vida cotidiana da sociedade brasileira, pois,

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (...) O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2005, p. 45).

No entanto, é preciso atenção para perceber o sentido que o termo *raça* está sendo usado e entender que, ao usarmos o termo *raça* para pensar a complexidade das relações sociais existentes entre negros e brancos no Brasil, não nos referimos ao conceito biológico de raças humanas, mas ao seu conceito e uso social, ao fato que *raça* remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens construídas socialmente sobre ser negro e ser branco no Brasil.

Ao analisar o conceito de racismo, de acordo com Gomes (2005) e Almeida (2018), entende-se que este é uma forma sistemática de discriminação que tem a *raça* como fundamento, e que se mostra por meio de práticas consciente ou inconscientes e dependendo do grupo racial ao qual pertencem, resultam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos. Ainda que exista relação entre os conceitos, o racismo se diferencia do preconceito racial e da discriminação racial, porque:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade afetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens e desvantagens por conta da raça. Assim a discriminação pode ser direta e indireta. A discriminação direta pressupõe que as pessoas são discriminadas a partir de um único vetor e também que a interposição de um tratamento desvantajoso requer a existência da intenção de discriminar. A discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma (Almeida, 2018, p. 25-26).

Deste modo, pode-se inferir que o racismo se materializa como discriminação racial, mas é definido por se manifestar de modo sistemático, pois é um processo no qual as condições de privilégio e subalternidade se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nas esferas econômicas, sociais, cotidianas e políticas. Segundo Almeida (2018), nos debates sobre a questão racial pode-se encontrar as mais variadas definições de racismo, no entanto dentre elas destacam-se três concepções: o individualista, o institucional e o estrutural.

Na classificação de racismo individualista, há a ideia de que racismo remete a uma patologia, um fenômeno psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a uma irracionalidade e a grupos isolados de pessoas, por isso segundo o filósofo Silvio Almeida (2018), a classificação individualista não pode admitir a existência de racismo, porém apenas de preconceito, para assim ressaltar a natureza psicológica do racismo em detrimento da sua real natureza política. Desse modo, no racismo individualista não existiriam instituições ou sociedades racistas, mas apenas indivíduos racistas, que atuam individualmente ou coletivamente. Portanto, de acordo com

essa visão, o racismo manifesta-se principalmente de forma direta, ou seja, intencionalmente, ainda que possa acontecer de forma indireta. Porém:

Não podemos deixar de apontar o fato de que a *concepção individualista*, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2018, p. 29).

Já no racismo institucional, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tido como o resultado do funcionamento das instituições - do Estado - que atuam em uma dinâmica que estabelece, mesmo que indiretamente, privilégios e desvantagens a partir da raça. A principal ideia sobre como funciona o racismo institucional é que os conflitos raciais que compõem a sociedade também fazem parte das instituições, portanto, sob esta ótica a desigualdade racial é uma característica da sociedade, não por causa da ação de grupos ou pessoas racistas, mas porque as instituições são dominadas de forma hegemônica por determinados grupos raciais, que utilizam os meios institucionais para impor seus interesses econômicos, culturais e políticos.

Nesse sentido, o poder é elemento central no racismo institucional, fazendo com que os grupos que o detêm exerçam domínio sobre as organizações políticas, econômicas e culturais da sociedade. Em “Black Power: Políticas de Liberação na América”, os autores e ativistas negros estadunidenses Charles Hamilton e Ture Kwame, exemplificam bem a diferença entre as concepções de racismo individualista e racismo estrutural:

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo

individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade – Birmingham, Alabama – quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados fisicamente, emocionalmente e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional (Hamilton; Kwane, 1967, p. 2, tradução nossa).

O racismo, nesta percepção institucional, é um dos modos pelo qual o Estado e as outras instituições exercem seu poder em toda a sociedade, Hamilton e Kwame (1967) mostram em sua obra, que as instituições operam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que privilegiam grupos raciais específicos, neste caso aos brancos. Portanto, no caso do racismo contra negros, as pessoas brancas, de modo determinado ou não, são beneficiadas pelas condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas institucionais e padrões que prejudicam a população negra através do poder que exercem nas diversas instituições.

Em comparação com o racismo individualista, o racismo institucional teve um grande avanço nos estudos das relações raciais, pois deu conta de demonstrar como o aparato institucional, sob o controle de um grupo que detém o poder (brancos), é usado para subjugar, criminalizar e estigmatizar o grupo que não detém o poder (negros, indígenas e não brancos em geral). No entanto, apesar disso, no conceito de racismo institucional, as instituições, ao impor regras e padrões racistas, estão de alguma maneira ligadas a ordem social que elas visam resguardar. No sentido de que essas são apenas a materialização de uma estrutura social, que tem o modo de socialização racista como uma de seus componentes orgânicos, significa que as instituições são racistas porque a sociedade é estruturalmente racista, logo o racismo institucional é fruto do racismo estrutural, que está presente em todas as estruturas sociais. De acordo com Almeida (2018), em resumo:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo patologia social e nem um desarranjo institucional.

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade *cujو racismo é regra não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhe parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais e políticas. (...) Porém, o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. *O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática* (Almeida, 2018, p. 38-39).

Sendo assim, mesmo que os indivíduos sejam responsabilizados por cometerem atos racistas, na análise estrutural sobre as relações raciais conclui-se que, a responsabilização jurídica - por si só - não é suficientemente eficaz para que a sociedade deixe de produzir racismo sistematicamente. Para promover uma mudança na sociedade, há de se tomar posturas e adoção de práticas antirracistas, no cotidiano, nas instituições e no âmbito político, econômico, cultural e social. Por isso é importante que haja pesquisas na área de educação que debatam e combatam o racismo estrutural e suas manifestações na sociedade, mais especificamente, como neste trabalho, em âmbito escolar.

O racismo é parte da estrutura social da sociedade brasileira, no entanto, o silencio em torno do racismo é politicamente e historicamente responsável pela manutenção deste no Brasil. Dentre esses silenciamentos, está a negação a existência de racismo no Brasil, sob o estigma e mito da democracia racial, segundo o intelectual Abdias Nascimento (2016),

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem tão legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas

institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue na tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros o único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora (p. 111).

A ideologia da democracia racial e negação do racismo no Brasil tem relação e sustentação pelo discurso de meritocracia, pois se não existe racismo, a culpa pela própria condição é dos negros, que não fizeram tudo que podiam para obter sucesso, seja ele no âmbito econômico, educacional e político. A meritocracia, a negação do racismo e o mito da democracia racial avalizam a miséria, a violência e desigualdade, pois dificultam a tomada de posições políticas concretas e eficazes contra a discriminação racial no Brasil. No contexto brasileiro (Almeida, 2018), os discursos de meritocracia e democracia racial são profundamente racistas, pois promovem a conformação ideológica dos indivíduos com a naturalização da desigualdade racial.

Para Lélia González (2018), aliada à depreciação da cultura negra, historicamente, houve a perseguição e repressão institucional. Um exemplo disso é a perseguição a religião de matriz africana no Brasil, tanto no passado como no presente. Para a autora, quando os seus produtores negros foram tolhidos de praticá-las e os brancos passaram a participar com mais intensidade, assim o quadro de perseguição às religiões de matriz africana começou a se modificar, pois houve a mercantilização, apropriação e obtenção de dividendos da cultura negra pela classe dominante branca.

De acordo com Lélia Gonzalez, a necessidade do encobrimento e rejeição da cultura negra deriva do caráter colonizador da nossa classe dominante, preocupada em afirmar sua superioridade, enaltecer sua “euro-peidade” e projetar-se como um país branco, ocultando suas origens cons-

titutivas africanas e indígenas. Neste sentido, os mitos da cordialidade e da democracia racial “acobertam a violência (real e simbólica) com que os sujeitos e os valores representativos da senzala e da selva são tratados. Paternalismo e autoritarismo se entrecruzam em diferentes níveis e formas, como expressões típicas de repressão/recalcamento da cultura dominada” (Gonzalez, 2018, p. 139).

O racismo do Brasil, de acordo com Nilma Lino Gomes (2005), ocorre de um modo muito peculiar, se assegura através da sua própria negação, é alicerçado em uma constante contradição: a sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial, no entanto as pesquisas mostram que, no dia a dia, no mercado de trabalho, na educação básica, na educação superior e nas relações de gênero os negros ainda são discriminados e vivem em profunda desigualdade racial, quando comparados a outros segmentos étnicos-raciais do Brasil.

O antropólogo Kabengele Munanga, nos diz, em entrevista dada a Sylvia Dantas, Ligia Ferreira e Maura Pardini Bicudo Véras (2017), que todos os racismos são abomináveis, mas o racismo brasileiro, por estar ancorado no mito da democracia racial, é um crime perfeito, pois você pergunta pelo racista e não o encontra, ninguém assume, mas o racismo e a discriminação existem, ele afirma que:

o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (Munanga, p. 1, 2010).

Ao analisar racismo no Brasil, é importante entender que não há como não analisar o mito da democracia racial, que tem como base de sustentação a

ideia de mestiçagem do povo brasileiro e a, já citada, política de embranquecimento. Apesar de, no Brasil não haver leis segregacionistas como nos EUA e na África do Sul, houve a política de embranquecimento elaborada pela elite intelectual brasileira no final do século 19 e início do século 20, com a negação do direito a terra aos africanos e seus descendentes, mas aos estrangeiros brancos, houve, por parte do governo brasileiro, um incentivo a sua vinda para purificar e civilizar o Brasil (Silva, 2016). Mesmo no contexto abolicionista, a cor assume um papel importante para demarcar a linha da hierarquia dentro da sociedade brasileira, era necessário estabelecer barreiras para impedir a humanização dos africanos e seus descendentes (Amador de Deus, 2019).

O mito da democracia racial no Brasil, segundo pesquisadoras e intelectuais negras (os), como Zélia Amador de Deus, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Silvio Almeida, Wilson Honório da Silva e Kabengele Munanga, foi solidificada por Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*², consolidando, assim, a imagem de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos raciais. Freyre se tornou o representante de “uma geração das elites brasileiras que trouxe para si a tarefa de engendrar um futuro para a nação brasileira sobre a questão racial” (Amador de Deus, 2019, p. 108), onde não haveria racismo no Brasil, e sim uma “democracia racial”, pois seríamos todos frutos da miscigenação harmoniosa entre brancos, negros e indígenas, e que essa aproximação entre as três raças:

Foi possível, segundo Freyre, graças à flexibilidade natural do português. Assim, explica-se a origem histórica da miscigenação que veio diminuir a distância entre a casa grande e a senzala, contrariando a aristocratização resultante da monocultura latifundiária e escravocrata. Do ponto de vista de Gilberto Freyre, a família patriarcal do Nordeste era o grande fator da colonização e o princípio único da

² Tenho como um dos focos nesta pesquisa, valorizar prioritariamente pensadores e intelectuais negros e negras, a fim de contribuir com a produção de uma epistemologia não tradicional, que aliada ao conceito do ponto de vista feminista negro possa promover justiça social e combater opressões interseccionalizadas que atuam sobre os corpos, a história e a vida de pessoas não brancas, especificamente, as mulheres negras. Portanto, apesar de Gilberto Freyre ser o escritor que solidificou o mito da democracia racial brasileira, não pretendo citá-lo diretamente, mas erguer a voz de pesquisadores negros e negras que apontam, de forma consensual, que o mesmo foi essencial para consolidar uma narrativa de sociedade de convivência harmoniosa, onde não existiria racismo, pois não haveria brancos e nem negros, seríamos todas e todos miscigenados, consequentemente não haveria conflitos raciais no Brasil. Ler mais em: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

autoridade, obediência e coesão. Vistas por este ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo assim fim a persistente angústia da heterogeneidade racial e ainda oferecer o alívio da democracia racial (Munanga, 1999, p 79).

Segundo Wilson Honório da Silva, Gilberto Freyre é reivindicado por vários intelectuais como sendo o responsável por ter dado “uma conotação cultural ao conceito de raça e por ter valorizado a contribuição africana na formação da cultura e da sociedade brasileira” (Silva, 2016, p. 117). É nesse aspecto que Freyre, estrategicamente promove o deslocamento de “raça” para “cultura” (Amador de Deus, 2019), mostrando, em sua obra, que negros, mestiços e índios tiveram contribuições positivas para a formação da cultura brasileira, influenciando os estilos de vida, na comida, na indumentária e no sexo dos senhores da casa grande, transformando a mistura entre as raças (brancos, negros e indígenas) em algo positivo e harmonioso (Munanga, 1999). Conforme a pesquisadora Zélia Amador de Deus (2019),

A obra de Gilberto foi construída para explicar a questão racial brasileira, tentando refutar os entreves da raça e do clima e reduzindo toda e qualquer possibilidade de conflito. Nesse sentido, o colonizador português é pintado como o tolerante que não hesitou em injetar doses de seu sangue para construir o “paraíso racial” nesses trópicos. Entretanto, apenas desenhar o senhor como tolerante não era suficiente, havia de se recuperar algo positivo da raça negra, esse é o ponto que facilitará o deslocamento de raça para cultura (p. 109).

A partir da consolidação do mito da democracia racial no Brasil, tem-se aqui, o racismo estrutural e todas as suas manifestações de desumanização, violência e opressão, mas sob a negação de sua existência. Assim, o racismo brasileiro se dá de forma camouflada pelo mito da democracia racial que por sua vez é fundamentado pela ideologia da mestiçagem (“não existem brancos e nem negros, somos todos uma mistura”) e do ideal de branqueamento. Então, mesmo que aqui no Brasil não haja mecanismos segregacionistas na lei, o sistema racista, mascarado sob o mito da democracia racial, incentivou o fortalecimento de um ideal de embranquecimento a ser

alcançado pela população negra através da ideia de que nossa mestiçagem é um sinal de que praticamente não há racismo no Brasil (Silva, 2016). Assim afirma Zélia Amador de Deus (2019), que

A democracia racial que se supõe existir no Brasil, cuidadosamente ungida pelas elites brancas e laboriosamente inscrita e arraigada no imaginário social, foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo, inclusive com a colaboração de eminentes cientistas sociais (p. 85).

A força ideológica exercida pelo mito da democracia racial no Brasil, o ideal de branqueamento e a ideologia da mestiçagem no racismo à brasileira, faz com que a população negra negue a sua negritude, negue sua história e cultura negra, assim como a sua própria humanidade. Nesse sentido, a filósofa Sueli Carneiro, relaciona o mito da democracia racial brasileira à violação colonial imposta às mulheres negras e indígenas pelos senhores brancos. A autora afirma que,

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. A violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (...). (Carneiro, 2019a, p. 313)

Logo, a valorização da negritude entre mulheres e homens negros, torna-se algo indispensável para a construção de uma identidade negra que combata as desigualdades raciais, de gênero e sociais no Brasil (Munanga, 2017)³.

³ Em entrevista dada a Fernanda Pompeu para o site “Portal Geledés”: POMPEU, Fernanda. Kabengele Munanga, professor. Portal Geledés. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/?gclid=Cj0KCQjwhIP6BRCMARIsALu9LfnO5U7cja9GCuo2rf_0Sq--TbrMkdqXO0AQjPg2SFDTjnsUUy1g8aAkyEA1Lw_wcB

O LUGAR DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

"(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roixinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista."

(Lélia Gonzalez)

Antes de tratar sobre os estudos em torno da participação social e histórica da mulher negra no Brasil, é importante destacar os estudos feitos nos EUA, sobre as relações sociais e de opressão específica que passam as mulheres negras lá, que assim como atestam os estudos atuais por aqui (Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Giovana Xavier, entre outras), essas mulheres sofrem uma tripla opressão que atuam juntas interseccionalizadas: de gênero, raça e classe, como bem explicaram Angela Davis, Patricia Hill Collins e bell Hooks.

No contexto da escravidão nos Estados Unidos, a grande parte das mulheres e meninas, assim como a maioria dos homens e meninos, trabalhavam pesado na lavoura o dia todo. A força produtiva, obtida através da ameaça de açoite, das mulheres negras escravizadas era mais importante do que as questões relativas ao gênero feminino, portanto, Angela Davis (2016) afirma que a opressão sobre as mulheres negras era idêntica à dos homens negros, pois

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (...) A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar (p. 19).

O estupro das mulheres negras escravizadas foi usado no contexto da escravidão nos EUA, como forma de punição e expressão do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras, portanto, Davis (2016) afirma que como mulheres, as negras escravizadas eram vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Isso se reflete na objetificação da mulher negra, não apenas como força de trabalho, mas também como objeto sexual, ou seja, essa mulher negra é explorada em dobro, no trabalho braçal e sexualmente. As punições mais violentas para os homens eram açoite e mutilações, a das mulheres, além de açoitadas e mutiladas, eram estupradas. No entanto, apesar da opressão violenta, a resistência e luta eram fortes e frequentes entre as mulheres negras escravizadas:

Se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões. (...), elas envenenavam os senhores, realizavam ações de sabotagem e, como os homens, se juntavam às comunidades de escravos fugitivos, seguindo com frequência rumo ao Norte em busca de liberdade (Davis, 2016, p. 31).

Devido à contínua repressão sofrida, as mulheres negras apreciam frequentemente nas conspirações de escravos, elas resistiam e desafiavam a escravidão o tempo todo, seja se envolvendo em revoltas, fugas e sabotagens, mas também de forma mais sutil como aprendendo a ler e escrever, quando isso era proibido para pessoas escravizadas, além de transmitir esses ensinamentos de escrita e leitura aos demais negros escravizados. Davis (2016) conclui que, apesar de tantos testemunhos de mulheres e homens escravizados sobre o alto índice de estupros e coerção sexual, o tema foi minimizado na literatura tradicional estadunidense sobre a escravidão. E essa mesma literatura, às vezes, até mesmo corrobora com a ideia de que as escravas aceitavam e encorajavam a atenção sexual dos homens brancos, estabelecendo que o que acontecia era miscigenação e não exploração sexual.

As condições históricas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e, especificamente, das mulheres negras, são bastantes conhecidas pelos estudos sobre gênero e, neste caso, também sobre raça. Sabe-se, que em toda situação de conquista e dominação de um grupo humano sobre o outro grupo é a apropriação sexual das mulheres, do grupo derrotado pelo grupo vencedor, que melhor demonstra o alcance da derrota, pois é a humilhação definitiva que é imposta ao derrotado que estabelece a simbologia emblemática da superioridade do vencedor (Carneiro, 2018).

Sueli Carneiro (2018), afirma que o estupro colonial da mulher negra pelo homem branco no passado é a miscigenação, daí decorre a criação das bases para a fundação do mito da cordialidade e democracia racial brasileira. Pois, no Brasil, muito semelhante ao EUA, o estupro colonial perpetrado pelos senhores brancos, sobre as mulheres negras e indígenas, está na origem de todas as construções sobre identidade nacional e das hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade. O que Angela Gilliam classifica como “a grande teoria do esperma da formação nacional”, no qual, “o papel da mulher negra na formação da cultura nacional é rejeitada; a desigualdade entre homem e mulher é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras é romantizada” (Gilliam, 1996, p. 54 citado em CARNEIRO, 2018, p. 153⁴), Sueli Carneiro (2018) analisa que:

Portanto, no caso brasileiro, o discurso sobre identidade nacional possui esta dimensão escondida de gênero e raça. A teoria de superioridade racial teve a subordinação feminina seu elemento complementar. A expressiva massa de população mestiça construída na relação subordinada de mulheres escravas negras e indígenas com seus senhores tornou-se um dos pilares estruturantes da decantada “democracia racial” brasileira. Em função dessas condições, para analisar a construção de gênero e raça na sociedade brasileira, deparemos com inúmeros entraves que dificultam qualquer tipo de levantamento histórico devido à escassez de documentos oficiais. O tema é pouco mencionado, e quando encontramos alguma referência na literatura, em especial sobre a mulher

⁴ GILLIAM, 1996, p. 54 apud CARNEIRO, 2018, p. 153. Ver: CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

negra, a abordagem é tendenciosa, pois traz implícita as impressões de quem a produz. Esses escritores são, em maioria, pertencentes à camada dominante e deixam entrever em seus escritos ideias geralmente eivadas de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e as mulheres (p. 154).

Ao analisar a miscigenação no Brasil, Sueli Carneiro aponta que na sociedade brasileira a miscigenação vem se prestando aos diferentes usos políticos e ideológicos, sempre ligada ao fortalecimento do racismo e ao silenciamento em torno dos debates de combate a este. A autora aponta que a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial e construído um instrumento eficaz de embranquecimento no Brasil, por meio da imposição de uma hierarquia ligada a cor da pele e características fenotípicas, na qual o negro retinto está na base da pirâmide racial e o “branco da terra” está no topo, “oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco” (Carneiro, 2011, p. 67), o que promove uma suposta melhor aceitação dos negros mais claros em relação aos mais escuros ou retintos.

A escritora estadunidense, Alice Wallker, utilizou pela primeira vez uma expressão para explicar esse tipo de discriminação racial, o termo colorismo ou pigmentocracia, nos anos de 1980, no seu artigo “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?” (na tradução: Se o presente se parece com o passado, como é o futuro?), no qual a autora explica que diante da existência do racismo estrutural e da discriminação racial, que ocorre a partir de tratamento desigual dispensado às pessoas negras em todas as esferas sociais, as pessoas negras de pele mais clara e com características físicas menos negroides enfrentam menos preconceito racial que pessoas negras de pele mais escura e traços fenotípicos mais negroides, portanto, existe, de acordo com a pigmentocracia, uma tolerância maior para com quem é visto socialmente como menos negro, mas a autora salienta que pelo colorismo ser uma manifestação do racismo, essas pessoas negras de pele mais clara nunca terão um aceitação plena.

Umas das características do racismo é a maneira pela qual ele promove o aprisionamento do outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto remete ao racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados pela diversidade (Carneiro, 2011). O racismo por ser estrutural, atua de

forma sistemática, logo, o colorismo surge como uma maneira de exclusão social e racial dentro do próprio racismo, pois ao estabelecer hierarquias para as diferentes tonalidades de pele negra, trabalha no sentido de segregar, oprimir e silenciar ainda mais aqueles que possuem uma tonalidade de pele mais escura. O colorismo também atua promovendo a não identificação das pessoas negras de pele clara como negras, alimentando a fragmentação da identidade negra e evitando que esta se transforme em um elemento aglutinador nos campos político, econômico e social de reivindicações coletivas de combate ao racismo e para a equidade racial (Carneiro, 2011).

Em relação aos estudos sobre escravidão no Brasil, nas últimas décadas, houve uma consolidação na grande historiografia sobre o Brasil colonial e pós-colonial, com pesquisas ligadas à diversidade na utilização das fontes e a amplitude nas abordagens, no que se refere a tempos e espaços, sendo algumas das principais características de viragem historiográfica. As pesquisadoras(es) Giovana Xavier, Juliana Farias e Flávio Gomes (2012), analisam que até os anos 1960, os estudos sobre escravidão eram tratados de forma genérica, mas, posteriormente, essas abordagens sistêmicas sobre o escravismo perderam espaço para as análises do cotidiano, as culturas e do próprio escravo enquanto sujeito histórico.

Atualmente, as autoras(es) estabelecem que ao analisar temas ligados as alforrias, irmandades, quilombos, parentesco, revoltas escravas, famílias, há uma aproximação das senzalas, dos cortiços e casebres, percorrendo assim, o imaginário, a cultura material e os discursos dos principais protagonistas da sociedade escravista brasileira, no entanto, entre temas que desapareceram e apareceram, evidencia-se um ainda pouco explorado: as experiências das mulheres negras enquanto protagonistas na história. As autoras(es), afirmam em sua obra intitulada “Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação” que:

Se a historiografia da escravidão ainda não conseguiu entrar nas senzalas – para além dos viajantes e alguns poucos estudos de arqueologia –, tem sido possível alcançar lares urbanos e encontrar cenários e práticas pelas ações das mulheres negras. (...) Donas de *passados* e *presentes* atuais e verdadeiros, sólidos tal qual uma rocha, na historiografia

sobre escravidão e a pós emancipação as mulheres negras são pouco abordadas como protagonistas das mais diversas histórias. Embora só um começo, esta coletânea dá alguns passos nessa direção, revelando silhuetas até então encobertas pelas hierarquias de gênero e raça (Xavier; Farias & Gomes, 2012, p. 10).

As narrativas presentes em “Mulheres negras no Brasil escravagistas e do pós-abolição”, mostram pedaços de experiências, de vida da escravidão e de liberdades inventadas, apresentando as mulheres negras que conheceram a escravidão, mas que reinventaram a própria vida e de seus familiares, ao deixar legados em bens para filhos, parentes e maridos. Não há, nessas novas narrativas historiográficas, apenas mulheres submissas, expostas à opressão, que correspondem ao estereótipo das mucamas, violentadas sexualmente ou oprimidas pelas relações de gênero. Não que isso não tenha ocorrido, ocorreu e muito, mas as experiências das mulheres negras, no Brasil escravagista e pós-abolição não se resumiu a apenas isso, mas também a desejos e projetos dessas mulheres negras, ao organizarem recursos e bens que elas produziam e puderam, por exemplo, delegar em seus testamentos (Paixão & Gomes, 2012).

Angela Davis (2016) e bell hooks (2015), analisam que o movimento das mulheres nos EUA, excluiu e silenciou a demanda das mulheres negras, a perspectiva unidimensional da realidade das mulheres apresentada pelas feministas brancas se tornou um atributo marcante dos movimentos feministas contemporâneos⁵. Na origem do movimento feminista

⁵ Hoje sempre temos que falar no plural sobre feminismo, pois este é um movimento marcado por uma dinâmica horizontal, ele se amplificou e se dividiu em vários movimentos. Seu sujeito já não se resume à mulher branca, de classe média, que luta por direitos civis; é também a mulher negra, a mulher mãe, a mulher da periferia, a mulher jovem, a mulher lésbica. No Brasil, pode-se identificar quatro tendências mais populares no feminismo hoje: o feminismo negro, o feminismo interseccional, o feminismo radical e o feminismo liberal. O feminismo negro: surge da ideia de que a mulher negra, por sofrer de uma tripla opressão (raça, gênero e classe), não é representada por outros “feminismos”, o profundo debate de raça e gênero é o que diferencia o feminismo negro de outros feminismos, ele inclui pautas como o genocídio da juventude negra e como isso tem impactado as mulheres negras, questões como a intolerância religiosa e a valorização das religiões de matriz africana são também parte do debate feminista negro; O feminismo interseccional: procura conciliar as demandas de gênero com as de outras minorias, considerando classe social, raça, orientação sexual e deficiência física, são exemplos de feminismo interseccional o transfeminismo, o feminismo lésbico; O feminismo radical: investiga as origens sociais das ferramentas utilizadas pelo sistema patriarcal para oprimir e dominar as mulheres com o objetivo de controlar a sexualidade e a reprodução feminina, logo, é na análise do gênero enquanto sistema de opressão hierárquico e ferramenta patriarcal que o feminismo radical discute a opressão sofrida por mulheres, pois acredita que a raiz da opressão feminina está nos papéis sociais inerentes aos gêneros; O feminismo liberal: prega que as mulheres podem vencer a desigualdade das leis e dos costumes gradativamente, combatendo situações injustas pela via institucional e conquistando cada vez mais representa-

nos EUA, com o movimento pelo sufrágio universal, as mulheres negras, segundo Angela Davis, estavam muito dispostas a colaborar com seus claros poderes de observação e julgamento para a criação de um movimento multirracial pelos diretos das mulheres, mas a cada investida, as mulheres negras eram menosprezadas, rejeitadas e silenciadas pelas “líderes do branco como leite movimento sufragista feminino” (Davis, 2016, p. 153).

Diante dessa exclusão e silenciamento das mulheres negras nas origens do feminismo, estabeleceu-se uma perspectiva unidimensional da realidade das mulheres, que acabou se tornando uma característica do movimento feminista contemporâneo, fazendo com que as mulheres brancas, que ainda dominam o discurso feminista atual, dificilmente questionem se a sua perspectiva sobre a realidade da mulher se aplica às experiências de vida das mulheres de forma coletiva, não fazem uma autocrítica sobre suas visões universalizantes a respeito das demandas das mulheres, colocando, ainda hoje, todas como iguais, sem levar em consideração as questões de raça e classe, além das de gênero, e isso faz com que a feministas brancas não estejam cientes:

De até que ponto suas perspectivas refletem preconceitos de raça e classe, embora tenha havido uma consciência maior sobre esses preconceitos nos últimos anos. O racismo abunda nos textos de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando a possibilidade de que as mulheres se conectem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais. A recusa feminista, no passado, a chamar a atenção para hierarquias raciais e as atacar, supriu a conexão entre raça e classe. Mesmo assim, a estrutura de classe na sociedade norte-americana foi moldada pela estratégia racial da supremacia branca; apenas se analisando o racismo e sua função na sociedade capitalista é que pode surgir uma compreensão profunda das relações de classe. (...) As mulheres brancas que dominam o discurso feminista – as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista – têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia

tividade política e econômica por meio das ações individuais. Por isso, a ascensão de mulheres a posições em instituições como o congresso, os meios de comunicação e as lideranças de empresas são vitais para esta visão do feminismo. Para ler mais sobre o feminismo na contemporaneidade, ver: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014; e acessar: <https://www.geledes.org.br/qual-e-o-seu-feminismo-conheca-as-principais-vertentes-do-movimento/>.

branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista (hooks, 2015, p. 196).

Essa origem branca e ocidental do feminismo fomentou a sua hegemonia para o equacionamento das diferenças de gênero e vem determinando que as mulheres não-brancas e pobres em toda parte do mundo, não apenas nos Estados Unidos, lutem para caber nesse ideal universal branco e hegemônico, não levando, assim, em consideração as suas próprias especificidades raciais, culturais, étnicas e de classe social (Carneiro, 2018).

A respeito do movimento feminista no Brasil, os silenciamentos não são tão diferentes em relação ao movimento no EUA, pois segundo Lélia Gonzalez o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de cultura particular - neste caso a ocidental - para o conjunto das mulheres, sem as interações e mediações que os processos de dominação, violência exploração - que estão na base da relação entre brancos e não brancos - compõe mais um eixo formador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento (Cardoso, 2014), pois:

Também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra “toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças a dinâmica de uma memória cultural ancestral (que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo) (Bairros, 2000 citado em Carneiro, 2019a, p. 319⁶).

No Brasil, a questão da mulher negra tem, segundo Sueli Carneiro (2018), a possibilidade de redefinir as prioridades da questão de gênero pela síntese que o ser mulher negra opera enquanto elemento que agrupa as contradições de gênero, raça e classe. De acordo com Djamila Ribeiro (2018), o feminismo negro ganhou força a partir da segunda onda⁷ do feminismo, de 1960 a

⁶ BAIRROS, 2000 apud CARNEIRO, 2019a, p. 319, Ver: CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 313-322.

⁷ Mulheres vem se organizando ao longo da história de diversas maneiras e em diversos momentos. Em alguns desses momentos há um acúmulo tal de reivindicações e conquistas que costumamos chamar de ondas (momentos históricos em que há uma verdadeira onda de movimentos organizados que

1980, com a fundação da National Black Feminist, nos EUA, em 1973, quando as feministas negras, excluídas do feminismo “universal” branco, passaram a escrever sobre temas de raça, gênero, classe e vivência excludentes específicas, das quais passavam, e acabaram por criar uma literatura feminista negra.

No entanto, é importante destacar que bem antes desse período, ainda no século XIX, no auge do movimento abolicionista e início do movimento das mulheres nos EUA, Djamila Ribeiro (2018), Patricia Hill Collins (2019) e Angela Davis (2016), citam os discursos de Sojourner Truth, ex-escrava que se tornou oradora e questionou a ideia de mulher estabelecida pelas mulheres brancas da época em seu discurso em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, quando as mulheres brancas foram questionadas por homens brancos sobre sua força e destreza para atuar ativamente no movimento abolicionista e ficaram sem respostas. Sojourner Truth tomou a palavra e disse:

culminam em avanços na libertação das mulheres). Uma “onda” feminista, foi um momento histórico relevante de efervescência militante e/ou acadêmica onde determinadas pautas e questões das mulheres se insurgiram e dominaram o debate. É comum, assim, que se fale em três “ondas” do movimento feminista, por conta das reivindicações majoritárias e principais dos movimentos femininos em cada momento histórico. A primeira onda localiza-se temporalmente do fim do século XIX até meados do século XX, foi caracterizada pela reivindicação, por parte das mulheres, dos diversos direitos que já estavam sendo debatidos — e conquistados — por homens de seu tempo, portanto, as primeiras reivindicações feministas foram, então, por esses direitos que, à época, eram os considerados básicos: o voto, a participação política e na vida pública — porque, vale lembrar, o lugar da mulher sempre foi dentro de casa, principalmente na sociedade inglesa vitoriana, em que a mulher devia ser o “anjo do lar”. As feministas da primeira onda questionavam a imposição de papéis submissos e passivos às mulheres; A segunda onda tem seu início em meados dos anos 50 e se estende até meados dos anos 90 do século XX. Foi nessa época que foram iniciados uma série de estudos focados na condição da mulher, onde começou-se a construir uma teoria-base, uma teoria raiz sobre a opressão feminina. Apesar disso, a maioria das autoras e das militantes feministas no início da segunda onda ainda eram brancas (e, muitas vezes, inseridas na academia — ou seja, de classes mais altas), o que gerava análises consideradas insatisfatórias ou incompletas para outros grupos de mulheres, que reivindicavam que características específicas de suas identidades e vivências também fossem contempladas. Assim, mulheres lésbicas, da classe trabalhadora, e, principalmente, negras, deram início a análises ligadas a diversidade do que é ser mulher dentro do feminismo. As feministas negras entendiam que as diferenças existentes entre mulheres (de classe, raça/etnia e sexualidade), apesar de contingenciais, eram decisivas e constitutivas de suas identidades, de suas experiências e de sua opressão. A terceira onda surgiu a partir dos anos 1990, associa-se o início da terceira onda ao surgimento de movimentos punk femininos, cuja ideologia girava em torno da completa negação a corporativismos e da defesa do “faça você mesmo” (*do it yourself*). São essas mesmas garotas punk que lançaram o termo *riot grrrl* (garota rebelde, em tradução livre) e introduziram a confecção e a estética dos zines ao feminismo. Esses zines tratavam de assuntos como estupro, o patriarcado, a sexualidade, e o empoderamento feminino. A terceira onda é considerada pós-estruturalista, pois não acredita em significados fixos ou intrínsecos à palavras, símbolos ou instituições, buscando, antes, estudar performances dentro de contingências. Tanto gênero quanto categorias biológicas, portanto, por exemplo, seriam construções sociais, pois são o fruto de ciências enviesadas pelo olhar masculino. Ler mais em: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014; E acessar: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eed092dac3a>

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las 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 sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (Davis, 2016, p. 71).

Em seu discurso, Sojourner Truth evidenciou não só o sexismo em torno do que a mulher podia e não podia fazer como também o tratamento diferenciado dado a ela, enquanto mulher negra, pois se as mulheres brancas dessa época lutavam pelo sufrágio e pelo direito de trabalhar, as mulheres negras lutavam pelo direito de serem humanizadas, ou seja, pelo direito de serem consideradas pessoas e de existir.

A socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (2016), afirma que o pensamento feminista negro corresponde a um conjunto de ideias e experiências compartilhadas por “mulheres afro-americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade (...) ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem”. Nesse sentido, Collins estabelece cinco temas como essenciais que caracterizam o que ela chama de ponto de vista feminista negro,

1. “o legado de uma história de luta;
2. a natureza interligada de raça, gênero e classe;
3. o combate aos estereótipos ou “imagens de controle”
4. a atuação como mãe, professoras e líderes comunitárias
5. e a política sexual” (Bairros, 1995, p 465 citado em Carneiro, 2018, p.184⁸).

⁸ BAIRROS, 1995, p 465 apud CARNEIRO, 2018, p.184. Ver: CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

De acordo com Patricia Hill Collins (2019), o ponto de vista das mulheres negras ocorre a partir da opressão que vivem, ou seja, a partir do lugar que ocupam na estrutura da sociedade, pois a experiência de ser uma mulher negra é diferente da mulher branca. Para a autora o ponto de vista feminista negro, demonstra a realidade que é construída na própria experiência de vida, na experiência de resistência da opressão que se vive, possibilitando, assim, o surgimento de uma consciência independente, que por sua vez, favorece o pensamento feminista negro, pois:

É com base nas ações do dominador que as mulheres negras desenvolvem um ponto de vista próprio, calcado na experiência da opressão (no cotidiano) e numa atitude de resistência. Collins evidencia a interdependência do ponto de vista das mulheres negras e do pensamento feminista negro, níveis de conhecimento diferentes e interdependentes, uma espécie de teoria validando a prática e vice-versa. Esse primeiro nível de conhecimento é dado pelo cotidiano, garantindo conhecimento compartilhado pelo grupo e percebendo a realidade a partir do ponto de vista das mulheres negras. O segundo nível de conhecimento é representado pelo pensamento feminista negro, um conhecimento mais especializado fornecido por especialistas que fazem parte do grupo e expressam o ponto de vista do grupo. O pensamento feminista negro possibilita às mulheres negras diferentes visões de si mesmas, e do seu mundo, mais do que a oferecida pela ordem social estabelecida. Isso é feito com base na cultura e nas tradições das mulheres negras; assim, o pensamento feminista negro rearticula a consciência do que já existe. Ele oferece ferramentas de resistência para as subordinações vividas pelas mulheres afro-americanas. (Barbosa, 2010, p. 4)

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), aponta para a importância do conceito de lugar de fala, analisando que todos têm lugar de fala, mas que alguns, como negros, indígenas e não brancos em geral, não têm seu lugar de fala respeitado, pois são silenciados pelos que sempre tiverem esse privilégio (brancos) de falar por si e pelos outros. A autora entende que a partir da teoria do ponto de vista do feminismo negro é

possível pensar em um lugar de fala, pois “ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos as várias realidades” (Ribeiro, 2017, p 59), que foram consideradas implícitas e foram apagadas pela normalização hegemônica eurocentrada.

Pois, se segundo Patricia Hill Collins (2019), a teoria do ponto de vista feminista negro precisa ser discutida a partir da localização dos grupos sociais nas relações de poder, é preciso ainda, compreender como estruturantes socialmente e historicamente as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade interseccionalizadas, surgem como dispositivos que favorecem desigualdades sociais. Diante desse pressuposto, e ao conceitualizar lugar de fala, Djamila Ribeiro (2017) afirma que:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organizações políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e legitimidade dessas produções. (...) Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist stand point*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, nos meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social (p. 63-64).

De acordo com a perspectiva do ponto de vista feminista negro de Patricia Hill Collins e do lugar de fala apresentado por Djamila Ribeiro, se pretende, neste trabalho, refutar a neutralidade epistemológica de produção de conhecimento, pois entende-se que há necessidade de reconhecimento de outros saberes, além da importância de se romper com os silêncios históricos e sociais em torno da mulher negra, neste caso, analisando sua representação nos livros didáticos de história e como essa representação interfere no processo de ensino aprendizagem em história para a formação de uma cidadania plena para todas e todos e que promova uma consciência racial, social e histórica efetiva, que forme, por sua vez, uma sociedade multiracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida com equivalência e não mais como inferioridade.

Capítulo 2



O LIVRO DIDÁTICO
*de história como fonte de pesquisa e a representação
da mulher negra entre os PNLDS de 2001 a 2017.*

“Apesar dos entraves, nem a desesperança, nem o desanimo, nem a derrota. Ao contrário, muitas vezes, alguns recuos para a reflexão são necessários, são tempos para elaboração de novas histórias, pois há sempre uma história a ser narrada. Aliás, um só não, haverá sempre muitas histórias para as herdeiras e os herdeiros da deusa Aranã, guardiã de todas as histórias existentes no mundo”

(Zélia Amador de Deus)

O consumo e a assimilação do livro didático de história no Brasil estão intimamente ligados à história da disciplina e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pelo então Governo Imperial, logo também condicionado às relações de poder que transcendem o seu papel de repositório de conhecimento adequado a instrução escolar de jovens estudantes, fazendo com que operasse como veículo ideológico, sucessivamente a serviço das conjunturas políticas (Caimi & Mistura, 2015).

No contexto do Brasil Imperial, com a criação do IHGB e do Colégio Pedro II, a emergência da história como disciplina no XIX e os debates sobre o lugar do ensino de história giraram em torno da constituição de uma história mestra que procurasse produzir uma História do Brasil para consolidar o Império com características nacionalistas, patrióticas e monarquistas e, que com isso, formasse uma identidade nacional sob o mito das 3 raças formadoras do Brasil: o branco, o índio e o negro. Sendo o branco português o norteador da civilidade que deveria guiar formação dessa identidade nacional (Kodama, 1998).

De acordo com Katia Abud (1998), desde o início do século XX, a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política do país. Os intelectuais eram das camadas de elites políticas do Brasil, muitos deles participavam e dirigiam as instituições republicanas que controlavam, legislavam e regulamentavam o trabalho educacional e pedagógico do país com o viés de formar uma identidade nacional. Ainda segundo Abud, os intelectuais

ligados à educação não escondiam a crença na liderança das elites na busca por essa formação da identidade nacional. Nesse sentido, o ensino de história, já nos anos de 1930, seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional Brasileiro, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, com a intenção de fortalecer o espírito de brasiliade e forjar um caráter nacional comum a todos.

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria a formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização [...] O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia, que persistia em sobreviver, nos séculos posteriores. [...] Ao outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto de Etnografia/Antropologia. Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação (Abud, 1998, p. 4).

A concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, buscando sempre neutralizar o poder das oligarquias regionais para se estabelecer a formação do sentimento nacional brasileiro, e para isso o livro didático de história tinha um papel determinante. Nesse sentido, em 1938 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Já em 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Portanto, segundo Bittencourt (1996):

O livro didático era um instrumento que possibilitava ao aluno dominar a leitura e indiretamente a escrita. Facilitava a apreensão de um conhecimento mais elaborado, divulgando

o saber erudito e sistematizado com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo embora as práticas de leitura dos livros didáticos estabelecidas pelo ritual escolar fossem instrumentos de dominação ideológica tanto pelo seu conteúdo explícito como pelo seu “conteúdo oculto” (p. 107).

Atualmente, o livro didático é o segundo gênero de leitura mais lido pelos leitores brasileiros, perdendo apenas para *Bíblia*, segundo dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”¹, de 2015. Isso pode ser fruto não apenas de um histórico de políticas públicas para a educação básica, executadas pelo governo brasileiro, mas também como as transformações ocorridas no ensino de História nas últimas décadas se deram com estreita relação com o universo da indústria cultural, especificamente do mercado editorial.

Porém, segundo Guimarães (2012), trata-se de uma questão mais complexa que merece ser pensada relacionando o ensino de história e os materiais didáticos, implicando na conexão entre mercado (envolvendo toda a cadeia produtiva do livro), a universidade (centro de produção e difusão de saberes), o Estado, as escolas e os currículos prescritos e em ação nas aulas de História.

De acordo com Munakata (2012), o livro didático é produzido pelo mercado, portanto, a análise da produção do livro didático também traz à tona a diversidade dos sujeitos que dela participam como os autores, editores de texto, editores de arte, redatores e etc. Por isso, é preciso perceber que uma das especificidades do livro didático é que o mesmo é uma mercadoria que não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas sua produção e distribuição são, no Brasil e em muitos países, reguladas pelo Estado. Diversas também são as funções que o livro didático assume na escola (Choppin, 2004 citado em Munkata, 2012²) , sendo:

- a. *Referencial*, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. *Instrumental*, apresentando a metodologia de ensino,

¹ Essa pesquisa ocorre desde 2001, com resultados divulgados em 2007 (2^a edição), 2011 (3^a edição) e 2015 (4^a edição). Desde 2001 os livros didáticos estão em segundo lugar entre os livros mais lidos no Brasil. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>

² CHOPPIN 2004 apud MUNAKATA, 2012, p. 186. Ver: MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 12, n. 3 (30), 2012

- exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. *Ideológica e cultural*, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”;
- d. *Documental*, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (p. 186)

Em seu artigo “*O livro didático: alguns temas de pesquisa*”, Munakata (2012) revela que a avaliação dos livros didáticos pelos organismos do Estado e a criação de legislação própria para este tipo de livro, podem demonstrar uma faceta da política pública a respeito desse material escolar. Como se dá escolha do professor pelo livro didático também é problemática, pois:

No sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o *Guia de livro didático*, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. Como se processa a escolha? Quais os critérios utilizados pelos professores? Cassiano (2003) constata uma série de dificuldades para o professor: o *Guia* não é distribuído para todos os professores, que só chegam a manuseá-lo quando da escolha, para o que normalmente se destina apenas um único dia (Munakata, 2012, p 189).

Portanto, a qualidade do ensino proporcionado pela escolha do “bom” material pelo professor é apenas uma das variáveis ao longo do processo de escolha do livro didático.

Livro didático, além de ser um produto, é um depositário dos conteúdos escolares, na medida que também se enquadra, como sendo um instrumento pedagógico, “inscritos na longa duração, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (Choppin, 1993, p. 19 citado em Bittencourt, 2001, p. 72). Pois, os manuais escolares além de apresentarem o conteúdo das disciplinas, também estabelecem como o conteúdo deve ser ensinado.

Várias pesquisas demonstram como os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2001). O livro didático é enquadrado

do, segundo a historiadora Circe Bittencourt (2001), como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Assim, o livro didático serve como mediador entre a proposta oficial do poder, expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor, mas é também portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura e escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, ajudando na veiculação de uma linguagem mais acessível do saber acadêmico.

Apesar do livro didático ser limitado e condicionado por razões econômicas, técnicas e ideológicas, o mesmo ainda possibilita a articulação de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer aos alunos uma maior autonomia frente ao conhecimento histórico escolar, auxiliando a aquisição de conceitos ligados ao respeito, a diversidade social e racial, a promoção de uma consciência histórica que, relacionada ao saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico em âmbito escolar, possa promover uma educação histórica antirracista, diversa e inclusiva.

A ideia que está em voga atualmente em relação à consciência histórica, é dela ser considerada um fenômeno humano, ou seja, não está limitada a alguma região do planeta, a alguma era da história ou a alguma sociedade específica, mas a toda e qualquer tipo de produção de conhecimento dos grupos humanos. Nesse sentido, de acordo com Rüsen, o “pensar historicamente” é um fenômeno inerente à condição humana, logo todas as sociedades têm consciência histórica, pois:

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é caso (Rüsen, 2001 citado em Cerri, 2013, p. 29).

Dessa forma, a historicidade está relacionada a própria condição de existência da espécie humana, a variável está nas formas de capta-

ção desse conhecimento, de como se dá a construção dessa consciência histórica, que é ao mesmo tempo múltipla e ligada a vivência do ser humano e sua relação com o coletivo e o tempo. Pois a produção da identidade coletiva é algo essencial a qualquer grupo humano que almeje a sua continuidade. É necessário refletir sobre como a consciência histórica é universal e está presente em todas as pessoas e nas mais diversas coletividades humanas, mas ela não se manifesta de forma idêntica em todas as sociedades humanas.

Segundo Cerri, conexões entre os processos históricos promovem a consciência histórica, mas “o desafio que se coloca é: se a consciência histórica existe, é preciso que ela seja captável por instrumentos de pesquisa, e essa captação deve ser possível em diversos lugares, com identidades sociais e fundamentos culturais diferentes” (Cerri, 2011, p. 42). Portanto, há de se buscar mecanismos que auxiliem na compreensão e assimilação da consciência histórica pelos mais diversos grupos humanos, pois a consciência histórica não pode ser definida como algo particular e específico de um grupo humano, mas como uma obtenção cultural geral e incipiente a toda a humanidade, em que os sujeitos se baseiam em padrões comunicativos, de acordo com a natureza de suas vivencias e o tempo experimentado.

Nessa perspectiva de consciência histórica, entende-se que a história em ambiente escolar, é um conhecimento histórico diferente qualitativamente do conhecimento produzido na academia. O conhecimento histórico acadêmico é uma referência para se pensar historicamente a sociedade, mas não é o único habilitado para tal função. O saber histórico escolar também exerce essa função, mas é necessário que haja um campo específico que verse sobre o ensino-aprendizagem da história. Já a didática da história é uma forma de conhecimento histórico que estuda a aprendizagem histórica no sentido de analisar todas as funções e formas do conhecimento histórico na vida prática e cotidiana dos sujeitos, muito além da sala de aula e do ambiente escolar, pois:

Como essa aprendizagem histórica ultrapassa em muito a sala de aula de história e mesmo a escola, a didática da história acaba assumindo a produção, circulação e utiliza-

ção social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo, e ao ser realizado por historiadores esse estudo não se encaixa em nenhuma dos campos da historiografia [...], mas sim no campo da teoria da história. [...] tem condições de permitir que todos os estudos históricos, e não apenas aqueles pensados para e a partir da escola, sejam submetidos a uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado [...], sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais quanto ao ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos que ocorre na atualidade e, por fim, sobre o que deveria ser ensinado (Cerri, 2011, p. 52).

Consequentemente, a didática da história tem uma relação direta com o conceito de consciência histórica, pois se a primeira tem relação com as lógicas internas, interesses, necessidades sociais e a capacidade dos sujeitos se relacionarem com o tempo em que vivem, a segunda é analisada como uma categoria que se estabelece com todas as formas de pensamento histórico e de suas funções na cultura humana. Portanto, quando uma pesquisa está ligada a consciência histórica, a didática da história, ao ensino de história, a história das mulheres (negras), representação social e espacial no ensino de história e ao saber histórico escolar, deve-se refletir sobre o que é o objeto e como se alcança esse objeto, neste caso o objeto são as representações da mulher negra nos livros didáticos de história no 8º ano do ensino fundamental II na Rede Estadual de Ensino Público do Pará, mais especificamente na escola na qual trabalho, “EEEF Magalhães Barata”, no município de Santa Maria do Pará.

Dante disso, busca-se analisar como essas representações interferem ou não na formação da consciência histórica das alunas a partir do livro didático, na formação de um ponto de vista específico das alunas negras e, a partir do produto dessa Dissertação, fomentar entre as(os) professoras(es) de história um relacionamento mais inclusivo a respeito dos temas presentes no livro didático sobre as mulheres negras representadas nele, no sentido de que

A expansão e o enriquecimento dos temas de investigação propostos pelos estudos de gênero foram acompanhados por renovações das abordagens temáticas, metodológicas,

enfoques e modos de análise, que além de questionar os modelos históricos tradicionais, vêm colocando novas questões, descobrindo novas fontes, enfim, contribuindo para redefinir e ampliar noções sobre os significados da história em relação ao feminino. [...] Deste modo, ao tratarmos a história da mulher, nos deparamos também com outros objetos de estudo da moderna historiografia: o imaginário, a sexualidade, o desejo, o corpo, o trabalho, as representações (Tedeschi, 2012, p. 16).

Nas últimas décadas, abundante parte da produção acadêmica sobre o ensino de história no Brasil trouxe ao cerne das investigações o protagonismo do livro didático de história como objeto cultural de extensa difusão social (Caimi & Mistura, 2015), como recurso multifacetado nos espaços escolares, sendo um dos principais divulgadores de conhecimentos sistematizados, além de produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar pública de ensino (Guimarães, 2012). O livro didático também é considerado por muitos uma das ferramentas mais decisivas para o suporte ao processo de ensino-aprendizagem e a influenciar na qualidade da educação (Fraga, 2014).

Portanto, o livro didático de história geralmente é a principal fonte de estudo, ou ao menos o elemento predominador na determinação do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de história, algo que segundo Jörn Rüsen (2010), não é característico apenas ao Brasil, pois “Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História” (Rüsen, 2010, p.109 citado em Guimarães, 2012, p. 91).

A partir de 2003, o governo brasileiro tentou institucionalizar o combate ao racismo e as desigualdades sociais e raciais para com as minorias sociais negras e indígenas através da criação da lei de cotas para o acesso às universidades públicas e das leis de incentivo e obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica, assim como nos livros didáticos (leis 10.639/2003³ e 11.645/2008). Tais legislações foram

³ Como o foco dessa pesquisa é a representação das mulheres negras no livro didático de história e sua reverberação no ponto de vista das alunas negras sobre essas sujeitas históricas no LDH, na história e na sociedade, a partir de conceitos do pensamento feminista negro, considera-se necessário uma breve explicação sobre a legislação ligada ao ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira: A Lei 10.639 de 2003, sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, logo em seu primeiro ano de governo, instituiu a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e

instituídas depois de um longo histórico de luta dos movimentos de negros e indígenas no Brasil, e foi justificado pelas pesquisas promovidas por esses movimentos que comprovaram que o racismo estrutural e institucional proporcionava um apagamento da contribuição desses dois grupos para a formação da história e cultura brasileira. Nesse sentido, os pesquisadores Wilma Coelho e Mauro Coelho, afirmam que,

particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Alterando assim, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996). Mas é importante evidenciar que a lei é fruto de todo um processo de luta e produção intelectual dos movimentos negros desde a década de 1970, e que a partir do final de 70 e início da década de 1980, em plena ditadura civil militar brasileira, criaram coletivamente diversas instituições negras, como o Movimento Negro Unificado (1978), o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (1979), entre outras. Nesse sentido, negros e negras que participavam desses movimentos, passaram a apontar o racismo na sociedade brasileira, a questionar o mito da democracia racial no Brasil e a cobrar do governo brasileiro ações afirmativas de combate ao racismo imposto aos afrodescendentes desde sempre no Brasil. Mario Theodoro afirma que, “As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um contexto em que o debate era mobilizado pela questão da existência ou não da discriminação racial no país. A democracia racial ainda se colocava como um paradigma a ser questionado, e o reconhecimento das desigualdades raciais e a reflexão sobre suas causas precisavam se consolidar. A partir de meados dos anos 90, entretanto, os termos do debate se transformaram. Reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para o seu enfrentamento (...). Mas é, sobretudo, pela progressiva mobilização e atuação do Movimento Negro e de sua crescente presença no espaço público, apresentando demandas e debatendo a necessidade de formulação de políticas públicas específicas e setoriais, que se deve a mudança observada.” Na década de 1990, ocorreram movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que reuniu cerca de 30 mil negras a negros, que marcharam até Brasília para entregar, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento denunciando o preconceito, o racismo e ausência de políticas públicas para a população negra. Diante de todo esse histórico de luta do movimento negro no Brasil, em 2003, no governo Lula, há a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). O governo federal sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais. Assim, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, almeja preencher uma lacuna na formação dos estudantes, assim como promover um maior conhecimento sobre a sociedade brasileira e suas raízes. A Lei tem ainda como objetivo contribuir para eliminar preconceitos e a reprodução de valores racistas, promovendo maior conhecimento e valorização da diversidade. Além disso, de acordo com Marcia Pereira e Mauricio Silva, a Lei 10.639, “tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso histórico brasileiro. Por isso, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos retratários à diversidade étnico-racial.

Ver mais em: - Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. -Theodoro H Májaccoud, ALU Osório S.R.& Soares O.S. e As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. - Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD, 2004. - Pereira E M.ÁM.o& DaASilvaI M.aP.e Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens & Cidadania*, v. 14, jan./dez., 2012

Os movimentos sociais e indígenas defenderam, de forma direta, alterações na educação ofertada. Isto não quer dizer que a introdução de temáticas africanas, afro brasileiras e indígenas tenha se dado sem vínculos com qualquer movimentação correlatada tanto nos ambientes acadêmicos – de pesquisa e formação – quanto nos ambientes normativos institucionais. Mas que os movimentos sociais foram determinantes na conformação da política gestada. Decorre daí um dos mais claros desdobramentos da legislação: a necessidade de alterar o saber escolar, de modo a satisfazer a legislação, desde fora do sistema – compreendendo os espaços de pesquisa e formação de pesquisadores e professores (Coelho & Coelho, 2015, p. 285).

Ao analisar as representações da mulher negra nos livros didáticos de história que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2001 a 2017 (uma coleção por triênio⁴ do 8º ano, exceto o PNLD de 2017⁵ que serão duas coleções), busca-se entender como a história das mulheres, especificamente a respeito da história das mulheres negras, aparecem dispostas nesses livros ao longo dos anos e como essas representações:

Enquanto ferramenta para análise das relações de gênero servem como um guia, um modo de nomeação e definem os diferentes aspectos da realidade. As representações sociais enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimento, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão de grupos e as transformações sociais (Tedeschi, 2012, p. 30).

Joan Scott (1992) comprehende as relações de gênero como uma construção que se estabelece com base em aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, expandindo assim as abordagens históricas, ampliando tais abordagens e levando para a discussão sobre as histórias das mulheres, duas características importantíssimas. Segundo a autora, a primeira é

⁴ PNLD 2017: Projeto Mosaico e Coleção Integralis; PNLD 2014: Projeto Radix; PNLD 2011: Projeto Radix; PNLD 2008: Coleção História: Conceitos e Procedimentos; PNLD 2005: Coleção Viver a História e PNLD 2001: Coleção Nas Trilhas da História.

⁵ Acrescentou-se no PNLD 2017, mais uma coleção de livros didáticos a ser analisada, a Integralis, pois houve mudança de escola e consequentemente de livro didático trabalhado nessa nova escola.

a definição de gênero enquanto representação, e a segunda, é a ligação do gênero com as relações de poder que permeiam as relações sociais ao longo da história e a própria produção historiográfica. Portanto:

A história das mulheres não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história. [...] Muitos daqueles que escrevem a história das mulheres consideram-se envolvidos em um esforço altamente político, para desafiar a autoridade dominante na profissão e na universidade e para mudar o modo como a história é escrita. [...] Mas tomar-se a história das mulheres simplesmente como um reflexo da política feminista externa à academia, também é falho. Mais do que postular uma simples correlação, precisamos pensar sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção do conhecimento (Scott, 1992, p. 65-66).

Busca-se, deste modo, justificar uma investigação na qual o livro didático⁶ pode ser encarado como um condutor de valiosos vestígios de conhecimento histórico e como toda e qualquer fonte possui uma temporalidade e uma historicidade que traz para si várias problematizações e questionamentos. Portanto, é necessário dialogar sobre os discursos acadêmicos, sobre as história das mulheres, participação social da mulher negra, racismo estrutural e produção dos livros didáticos entre os anos de 2001 e 2017, buscando averiguar a existência (ou não) de diálogos entre o saber acadêmico e o saber histórico escolar presentes nos livros didáticos de história, pois de acordo com Caimi e Mistura (2015) as relações de gênero, assim como de classe e raça podem ser utilizadas como uma categoria de análise histórica, por sua emergente força nos complexos político, teórico e ideológico que convivem com as discussões científicas, historiográficas e pedagógicas, na qual se insere o livro didático de história. Além do que, perceber como essa mulher negra é representada e a ideologia que está sustentando a forma como ela é representada (ou seu silenciamento), além de buscar entender como as alunas se enxergam mediante ao que se estudou nas aulas de história.

⁶ Os livros didáticos de história analisados nesse trabalho foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de acesso aos mesmos, nos arquivos de professores e nas escolas nas quais trabalhei.

LIVRO 1 – PNLD⁷ 2001/2002/2003/2004: “Nas Trilhas da História”, Kátia Correa Peixoto Alves e Regina Célia de Moura Gomide Belisário, volume 3, Ed Dimensão, 2000.

O livro didático “Nas Trilhas da História” (capa a seguir) é do PNLD de 2001 e está localizado cronologicamente antes da promulgação da lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História.

Talvez isso explique o porquê quase não há representação de mulheres negras (1,83%) nesse livro didático de história, assim como de homens negros (8,25%), por exemplo. A representação maior é de homens brancos (65,13%) e de mulheres brancas (15,59%). Os indígenas não aparecem nenhuma vez representados em imagens e nem em textos nesse livro didático. Outras representações⁸ correspondem a 9,17%. Ver gráfico ao lado:

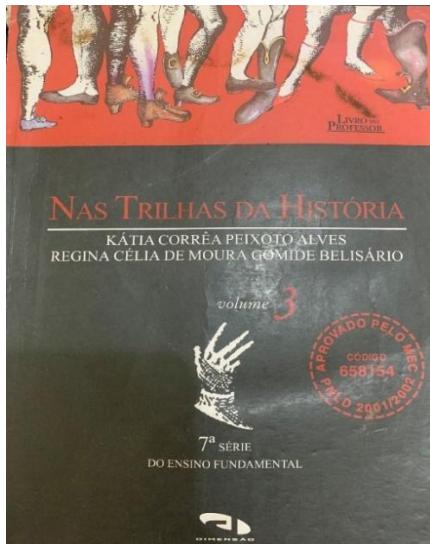


Figura 1:
Capa do livro didático de história PNLD 2001 “Nas trilhas da História”

⁷ Sobre o histórico do PNLD, ver mais em: <https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

⁸ Outras representações correspondem a pessoas sem raça e etnia identificável e, principalmente, ilustrações de mapas, prédios, objetos etc.

Livro didático 1- PNLD - 2001 2002 2003 2004: "Nas Trilhas da História"

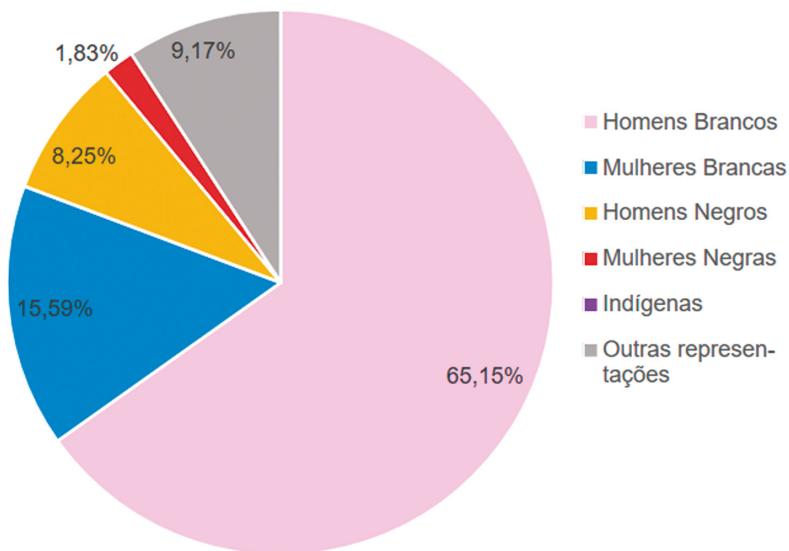


Figura 2:

Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história "Nas Trilhas da História" PNLD 2001. Fonte: MIRANDA, Caroline. (2020)

É importante destacar que a representação de mulheres negras ocorre apenas em três momentos desse livro didático, a saber: 2 vezes em iconografias e 1 vez, somente, em texto. No primeiro momento, as mulheres negras são representadas em uma iconografia na qual elas dividem espaço e representação com homens brancos e mulheres brancas, esses localizados acima delas, além de homens negros, que assim como as mulheres negras, estão representados sempre em condição de escravidão e a trabalhos braçais. Ver figura a seguir:



Figura 3:

Legendada como "Volta da família real a Lisboa em 1821", página 124 - Livro PNLD 2001

Segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (1996), esse apagamento de mulheres e homens negros no ensino e nos livros didáticos, trabalhados em âmbito escolar, faz com que desde cedo:

A criança negra se depare com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais crueis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (Gomes, 1996, p.76 citado em Santos, 2015, p. 50-51).

Na segunda vez que aparece uma representação de mulheres negras, novamente elas são mostradas junto com outros agentes históricos, neste caso, homens brancos e homens negros, que assim como elas estão na condição de escravizados. Nota-se que tanto os homens negros como as mulheres negras não são representadas nesse livro didático de 2001 como seres históricos ativos, muito pelo contrário, há um apagamento

intenso de homens e mulheres negras na participação da construção da história do Brasil. Ver figura:



Figura 4:

Legendada como ”Trabalho em uma fazenda de café”,
página 157 - Livro PNLD 2001

No terceiro e último momento que as mulheres negras são representadas no livro de história do PNLD de 2001, tal representação se dá apenas por texto escrito, em um box a parte no capítulo denominado “Leitura Complementar”, mas, mantendo o estereótipo de “escravas”, de subalternidade e de passividade nas ações históricas ocorridas anteriormente, ou seja, em nenhum momento desse livro didático as mulheres negras são representadas como sujeitas históricas ativas. Isso vale também para a representação feita de homens negros. Para conferir, o box a seguir evidencia:

Chamada de Ama de leite

As mães ricas não cuidavam de seus filhos, que eram entregues a babás negras desde o período de amamentação. Os jornais da época traziam, na seção de classificados, variados pedidos e ofertas de negras de boa saúde para tais tarefas. Os contatos próximos e afetuosos entre a criança e sua ama assustavam alguns médicos que temiam uma influência negra nos hábitos e costumes dos iólios e iaiás.

O aluguel de amas-de-leite representou uma importante fonte de renda para os proprietários de escravos.

Ao lado das amas, quase sempre temporárias, viviam as mucamas, escravos e escravas para o trabalho doméstico. A medida que o preço da mão-de-obra escrava se tornava mais alto, tais tarefas eram divididas com pessoas livres, quase sempre ex-escravas, mas tratadas como antes.

"Escravo de ganho": escravo que após executar tarefas na casa do senhor (...) saía para as ruas para vender produtos, como as negras de tabuleiro, ou vender seus ser-

viços, como barbeiros, carregadores etc."

(REIS, L. M. op. cit.)

Comuns desde o século XVIII, os escravos de ganho praticamente garantiam o abastecimento das cidades, com seus tabuleiros de verduras, frutas e doces. Eram também, ao lado dos imigrantes europeus, os responsáveis por serviços mais especializados, tais como a jardinagem, a carpintaria, a serralheria e a confecção de roupas e comidas mais elaboradas.

Curioso observar que os escravos de ganho conseguiam, por vezes, acumular uma pequena poupança, gasta com alimentos e vestimentas. Por seus próprios meios, podiam usar paletós, calças de tecidos finos, mas nunca usar sapatos, nem tamancos, nem sandálias, direito exclusivo de pessoas livres.

"Um anúncio sobre a fuga de escravo advertia: 'anda calçado para fingir que é forro'"

(ALENCASTRO, L. F. In: NOVAIS, F. A., 1997, p. 65.)

Figura 5:

Box "Leitura Complementar", página 173 - Livro PNLD 2001

A pesquisadora Juliana Silva Santos (2015) analisa a “política do silêncio” sobre as representações das mulheres negras no livro didático de português, e de acordo com sua pesquisa, a ideia que o silêncio, assim como o estereótipo de pobreza e subalternidade sobre essas sujeitas “se relaciona com a história e ideologia, ele atua de forma a legitimar vozes e discursos ao mesmo tempo em que obscurece outros, sem deixar qualquer tipo de marca formal no discurso, mas apenas pistas de sua ocorrência” (Santos, 2015, p.53). A autora aponta, ainda, que a questão racial é silenciada nos livros didáticos e que a condição difícil das mulheres negras representadas nesse material se deve apenas a uma questão de classe social. Sobre os estereótipos negativos, a autora analisa que em muitas imagens a mulher negra é ilustrada:

(...) de vestes simples e de cabeça baixa para representar a personagem do texto, que remonta ao imaginário das escravas. Questões que levem a uma reflexão sobre a ilustração também não são feitas: poderia ser discutido, por exemplo, sobre a representação dessa mulher sem uma expressão facial e cabisbaixa, com vestes de cores apagadas, um pouco rasgadas, e misturada à fumaça de veículos. Mais uma vez, nota-se uma associação da mulher negra à posição de desprestígio como algo comum e, portanto, natural. (Santos, 2015, p. 60)

Nota-se a partir da pesquisa de Santos (2015) que esse silenciamento e apagamento do protagonismo das mulheres negras e sua representação, para além de estereótipos inferiores, não é exclusivo dos livros didáticos de história. Outro ponto a se destacar em relação as representações das mulheres negras como subalternas, no LDH PNLD 2001, é quando trata da abolição da escravidão no Brasil, sem citar a participação ativa de mulheres e homens negros na luta contra a escravidão e no movimento abolicionista brasileiro. Tal movimento sequer é citado como importante para a abolição da escravidão no Brasil⁹. Além disso, a questão racial é tratada como uma questão social no tópico “A falsa paz social”, como apresenta a imagem ao lado:

A falsa paz social

Uma questão que deve ser tratada neste estudo é a da falsa paz social que reveste o conjunto da sociedade brasileira nessa época. Na verdade, a realidade apresentada é muito diferente daquela descrita nos romances e poemas. Ao lado de uma aristocracia abastada, proprietária, influenciada pela civilização europeia, sobrevivia uma população analfabeta, mestiça, rude, miserável e discriminada. O preconceito racial sempre caracterizou as relações entre negros e brancos, perpetuando a estupidez do trato entre senhores e escravos, mesmo quando não mais havia senhores e escravos. A tão falada democracia racial não passava de um mito: o negro sempre se sujeitara à vontade do branco. Dessa forma, a população negra no século XIX foi mantida à distância do desenvolvimento, servindo a ele e quase nunca obtendo recompensa.

O Brasil na segunda metade do século XIX

Figura 6:

Texto ”A falsa paz social”, página 171 -
Livro PNLD 2001.

⁹ Como no 8º ano (7ª série) é, em geral, o ano do ensino fundamental que trata do contexto da Abolição da Escravidão no Brasil, nesse assunto específico, dos livros didáticos de história analisados neste trabalho, a análise da representação das mulheres negras se dá também sobre o texto referente à “Abolição”, mas no restante do livro a análise se dá apenas sobre a representação em imagens das mulheres negras como sujeitas históricas. A única exceção entre os livros didáticos analisados é do PNLD de 2008, pois o mesmo termina o seu conteúdo cronologicamente antes da Abolição da Escravidão no Brasil.

Apesar do agente histórico “homem negro” não ser o foco da pesquisa, entende-se que é importante salientar que o único homem negro que ganhou destaque, para além do estereótipo de escravizado e de subalterno nesse livro didático foi o escritor Machado de Assis, mas ainda assim, não foi denominado como homem negro, recebendo a alcunha de “mulato” e funcionário público de origem humilde. Outro aspecto que chama atenção é que esse LDH trata do preconceito racial sempre no passado, com o uso de formulações como “caracterizou”, “população sobrevivia”, “analfabeta” ou a democracia racial não “passava” de um mito”, como se o racismo não fosse algo presente e fosse superado. Pode não ter sido a intenção das autoras, porém o uso das palavras no passado nos induz a pensar assim.

A pesquisadora em literatura afro-latino americana Lilian Ramos da Silva (2018) afirma que:

Outra mudança significativa na terminologia do contexto de escravidão se refere às palavras mulato/a, especialmente à versão feminina do termo. Os movimentos negros brasileiros refutam a utilização da palavra por dois motivos: 1) linguístico – derivação de ‘mulus’, do latim, atualizado por ‘mula’, o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para ‘mulato’ como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade de reprodução; e 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado. (p. 77)

Ora, “mulato” é um dos vários termos pejorativos utilizados no Brasil para se referir a pessoas negras. Esse termo, especificamente, busca suavizar as negritudes, além de ser um termo com origem controversa que remete ao animal “mula”, enfatizando a inferioridade deste animal e atuando, desde o Brasil Colonial, como um termo racista. Sobre isso, as imagens abaixo apresentam como se deu a apresentação desse termo no livro, quando trata de falar sobre Machado de Assis:



Figura 7:

Legendada como ”Machado de Assis, escritor. (1839-1908)”,
página 175 - Livro PNLD 2001.

No Realismo, destacou-se Machado de Assis, mulato, funcionário público de origem humilde. Machado retratou com ironia e sutileza a realidade social de sua época. A literatura machadiana retrata, dentro de um estilo clássico, as crises de consciência da pequena burguesia, a falsa moral das camadas abastadas, as mesquinharias dos homens de seu tempo.

Figura 8:

Texto da página 176 com o uso do termo ”mulato” para se referir ao escritor Machado de Assis - Livro PNLD 2001.

Outro ponto de destaque nesse livro didático do PNLD de 2001 é que não há referência à formação acadêmica e profissional das suas autoras, algo exclusivo desse PNLD, pois nos livros didáticos dos demais anos essas informações constam. Agora passaremos ao próximo livro analisado.

**LIVRO 2 – PNLD 2005/2006/2007: “VIVER A HISTÓRIA”
ENSINO FUNDAMENTAL 7^A SÉRIE –
AUTOR: CLAUDIO VICENTINO¹⁰. ED. SPIONE, 2002.**

O livro didático “Viver a história - Ensino Fundamental 7^a série” é do PNLD de 2005, mas sua edição é de 2002, ainda, antes da promulgação da lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História. Ao lado a capa do livro:

No entanto, esse livro foi aprovado para o PNLD 2005 e nele é perceptível um aumento expressivo de imagens, a saber, 386 ao total. As mulheres negras são representadas 28 vezes (7,25%), homens negros 41 vezes (10,62%). A maior representação segue sendo de homens brancos 158 vezes (40,93%), as mulheres brancas 58 vezes (15,02%), os indígenas são representados 8 vezes (2,07%) e outras representações são 93 (24,09%).

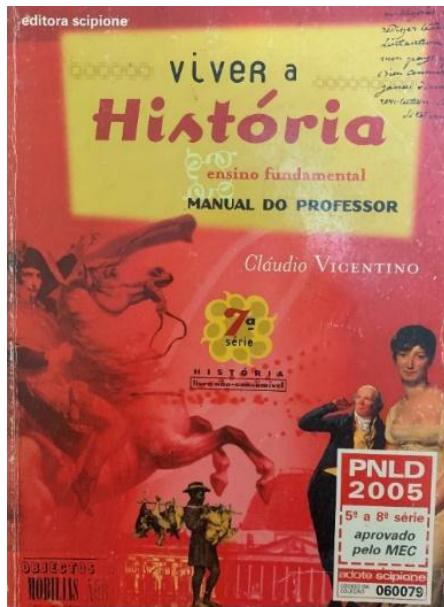


Figura 9:
Capa do livro didático de história
PNLD 2005 "Viver a História 7^a série".

¹⁰ Consta no próprio livro didático PNLD 2005, a seguinte informação sobre a formação acadêmica do autor: Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em história pela Universidade de Brasília. Professor de História em cursos pré-vestibulares e de ensino médio. Autor de obras didáticas e paradidáticas de história e geopolítica para ensino fundamental e médio.

Apesar do aumento no número de representação de mulheres negras, homens negros e indígenas, esses três sujeitos somados (19,94%) não chegam ao percentual de “outras representações”, por exemplo, além de corresponder a menos da metade do percentual de representações dos sujeitos homens brancos. Isso nos remete a como o racismo, o sexism e o classismo interseccionalizados atuam sobre grupos considerados inferiores, logo, sub-representados em nossa sociedade (Davis, 2016). Ver gráfico abaixo que especifica o que citei acima:

Livro didático 2 - PNLD 2005-2006-2007: “Viver a história”

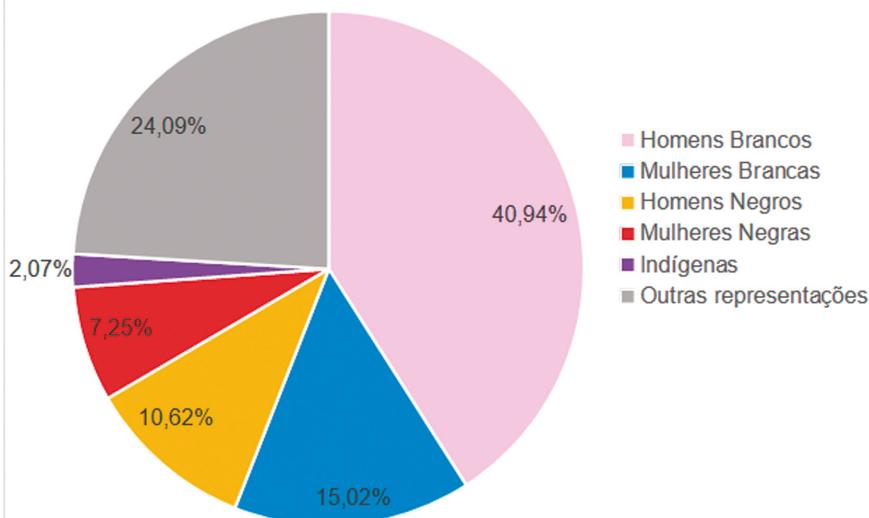


Figura 10:
Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história ”Viver a história” PNLD 2005. Fonte: MIRANDA, Caroline (2020).

Esse livro didático do PNLD de 2005-2006-2007, começa sua introdução com duas representações de mulheres negras, sendo uma imagem de mulher negra em condição de escravidão e a outra em condição de mulher negra “sem-teto”, apresentando extrema pobreza. Ambas as repre-

sentações fazem referência ao Brasil, uma no século 19 e a outra no ano de 2002, contemporâneo à produção desse livro didático.

Essas condições de escravização e de extrema pobreza são algo em comum também na representação dos homens negros e ocorrem ao longo de todo livro, com o acréscimo de estereótipos de subalternidade, subserviência e execução de trabalhos braçais, como pode ser visto nas figuras:



Figura II:

Página 7, do capítulo introdutório do livro didático de história PNLD 2005, trazendo a representação mulheres, homens e crianças negras em situação de escravidão e pobreza, mulheres e homens brancos livres e sendo servidos por pessoas negras.



Figura 12:

Imagen presente no box "Trabalhando com documentos", página 63, capítulo 2, LDH PNLD 2005.



Figura 13:

Box de atividade "Para pensar e fazer", página 171, capítulo 8, LDH PNLD 2005 "Viver a História".



Somalis agrupados num centro de ajuda a famintos, em dezembro de 1992, quando tropas norte-americanas e internacionais intervieram no país, com autorização da ONU, com pretexto de oferecer ajuda humanitária à população.

Figura 14:
Imagen presente na abertura do capítulo 10 "O imperialismo do século XIX", página 189, LDH PNLD 2005.



Figura 15:
Legendado como "Acima, reprodução de foto de um menino e sua ama-de-leite." Imagem presente no box "Trabalhando com documentos", página 249, capítulo 13, LDH PNLD 2005.



Figura 16:
Legendado como "Acima, reprodução de retrato tirado em estúdio pelo fotógrafo Christiano Jr., por volta de 1866, no Rio de Janeiro. Representa uma escrava vendedora de frutas." Capítulo 15, página 287, LDH PNLD 2005.

Uma característica marcante na representação das imagens sobre as mulheres negras, como se pode observar nesse livro do PNLD de 2005, é o fato de essas sujeitas históricas estarem, quase sempre, acompanhadas de outros sujeitos históricos na mesma imagem, como homens negros em condição de escravização, homens brancos e mulheres brancas livres em condição de senhoras(es) dos sujeitos negros e de - seja no passado, seja no presente - sempre aparecerem em condições de humilhação, pobreza, miséria e escravidão.

Mulheres negras foram relegadas sempre à essa condição? Mulheres negras não foram também protagonistas de suas histórias? Como tais imagens ecoam na mente de jovens meninas negras no espaço escolar? Como essas meninas com talentos poéticos, dançarinos, de escrita, dentre tantos outros talentos, se sentirão ao ver que a condição da mulher negra, no passado e no presente, se relega apenas ao sofrimento? Em miúdos, como a escola pode ser um espaço de contribuição para a baixa autoestima dessa garota ou de vetor de violência? Como essa menina vai se sentir representada, socialmente falando, se só enxerga-se relegada ao sofrimento em todos os períodos históricos no livro didático? A seguir, mais imagens para reflexão de como negras e negros seguem representados em uma das mais importantes fontes de ensino-aprendizado: o livro didático.



Figura 17:

Legendado como ”Nesta gravura de meados do século XIX, estão representados escravos operando a primeira máquina descarçoadeira de algodão nos Estados Unidos.” Capítulo 1, página 36, LDH PNLD 2005.



Observe atentamente o quadro reproduzido ao lado buscando perceber quem está presente nesse mercado ao ar livre, na cidade do México. Considerando a população local (índigenas, negros escravos, clérigos e elite criolla masculina, mulheres, crianças), quais grupos é possível identificar na imagem? Justifique o que você observou nessa identificação.

Figura 18:
Imagen presente no Capítulo 3, página 81, LDH PNLD 2005.

Figura 19:
Legendado como "Imagens de cenas captadas por Debret do Brasil do século XIX". Capítulo 7, página 155, LDH PNLD 2005.

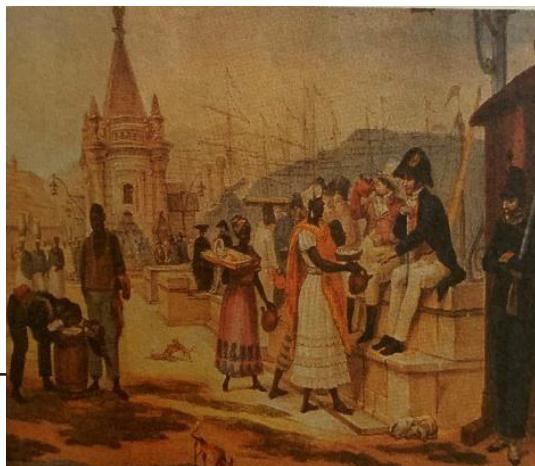


Figura 20:
Legendada como "Detalhe de Oficial da Corte dirigindo-se ao palácio, Jean-Baptiste Debret". Capítulo 11, página 212, LDH PNLD 2005.

Além da violência expressa ao longo de todas as imagens, algo bastante característico nesse livro didático é o espaço voltado para relegar a representação de mulheres a “box especiais”, “atividades” e partes introdutórias dos capítulos, chamado de “mural”, até mesmo em capítulos que citam diretamente a história do povo negro no continente africano, como ocorre no capítulo 10, chamado “O imperialismo no século 19”.

No trecho do texto desse capítulo que se propõe a explicar e problematizar as características do continente africano antes do imperialismo, diz: “África: um continente sem história?”, não há nenhuma representação em imagens dos sujeitos negros africanos como protagonistas ativos de sua própria história. A única representação de pessoas negras, nesse caso de mulheres negras, é na página inicial do referido texto, com uma imagem de duas mulheres negras em condição de pobreza na Somália.

A intelectual feminista negra Patricia Hill Collins (2019) chama essa série de imagens negativas e estereótipos sobre a mulher negra, de imagens de controle, que:

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos. (...) Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexism, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana (p. 135-136).

O livro didático de história PNLD 2005 ao enfatizar a representação de estereótipos de subalternidade, pobreza e invisibilização cultural e histórica da mulher negra, contribui para manter a imagem da mulher negra como, o que Collins (2019) classifica como os “Outros” da sociedade, ou seja, sujeitos, neste caso, sujeitas, que nunca poderão ser realmente parte da sociedade, mas sempre estranhas, que ameaçam a ordem social e moral, no entanto, seguem sendo fun-

damentais para a sobrevivência das mesmas, mas sempre à margem da sociedade, pois, “manter imagens das mulheres negras como o Outro justifica ideologicamente a opressão de raça, gênero e classe” (Collins, 2019, p. 136).

Patricia Hill Collins (2019) analisa várias imagens de controle criadas sobre a mulher negra na sociedade estadunidense. Segundo a autora essas imagens podem ser entendidas pelo viés de um conceito transnacional, já que as mulheres negras ao redor do mundo, por lidarem com opressões estruturais e sistemáticas interseccionalizadas de raça, gênero, classe e sexualidade sobre suas vivências acabam compartilhando algumas experiências comuns entre si.

Das imagens de controle sobre a mulher negra, que Collins (2019)¹¹ analisa, a que está mais presente na representação das mulheres negras no LDH PNLD 2005 é a de *mammy*, que seria uma serviçal fiel e obediente, “criada para justificar a exploração econômica das escravas domésticas e mantida para explicar o confinamento das mulheres negras no serviço doméstico” (Collins, 2019, p. 140), além de ser uma imagem de controle que remonta escravidão.

A pesquisadora e feminista negra Sueli Carneiro (2018) também analisa que há estereótipos sobre a mulher negra na sociedade brasileira, presentes também nesse LDH, ligados a associação da mulher negra à serviços domésticos, serviçais e subservientes, relacionados à condição de escravizadas:

Os estereótipos construídos em torno da figura da “mãe preta” desempenharam e desempenham papel estratégico nas diferentes visões quanto a natureza da escravidão em nosso país. O interessante a destacar é que as bases materiais que sustentaram a existência das “mães pretas” são omitidas, entrando-se a atenção no investimento subjetivo da escrava no desempenho das funções de ama-de-leite. Que essa subjetividade seja ignorada, afirmada ou diluída, continuamos frente a análises absolutamente subjetivas da subjetividade da escravizada.

¹¹ Imagens de controle da mulher negra elencadas por Patricia Hill Collins: *mammy* – a serviçal fiel e obediente; *matriarca* – a mulher negra raiosa e desprovida de feminilidade; *mãe dependente do estado e rainha*; *assistência social* – mulher negra pobre que é responsável pela própria pobreza ao se tornar dependente do estado; *jesebel ou hoochies* – mulher negra promiscua, super objetificada socialmente; *dama negra* – mulher negra altamente instruída considerada assertiva demais e por competirem com os homens tornam-se menos femininas e não conseguem homens para casar (Collins, 2019).

“Coisa” paradoxalmente dotada de subjetividade, a ela obviamente, foi negada a possibilidade de falar desta subjetividade em primeira pessoa (Carneiro, 2018, p. 160).

Percebe-se que esses estereótipos inferiorizantes sobre a mulher negra é algo analisado por teóricas feministas tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Tais análises dão conta de imagens socialmente e historicamente construídas sobre a mulher negra, que a condiciona a um papel inferior, e que o livro didático de história PNLD 2005 “Viver a História” reproduz.

Na parte desse livro didático que trata sobre a Abolição da Escravidão não há nenhuma referência no texto e nem em imagens sobre a luta e o protagonismo de mulheres e homens negros no movimento abolicionista no Brasil, como por exemplo, a importância de nomes de Adelina, Maria Firmino dos Reis, Francisco José do Nascimento “Dragão do Mar”, Luis Gama, André Rebolças e José Patrocínio¹². No entanto, dois homens brancos são citados no texto do livro didático como ativistas pela abolição da escravidão no Brasil, são eles Antônio Bento e Joaquim Nabuco.

Para melhor visualizar o que problematizo, ver figura abaixo da única parte do texto que cita o movimento abolicionista:

A rebeldia dos cativos era outro fator bastante decisivo que minava a continuidade da escravidão. O permanente inconformismo ao cativeiro expressava-se pelas mais diferentes formas de resistência: fugas, suicídios, assassinato de feitores e senhores, atraso proposital nas tarefas, quebra de instrumentos de trabalho, interferência nas transações de compra e venda, muitas vezes com o intuito de não separar laços familiares, esforço na preservação de valores ligados às origens, como danças, rituais, músicas, etc. As revoltas individuais e coletivas, especialmente na segunda metade do século XIX, ganharam ainda maior amplitude e estímulo com o crescimento do movimento abolicionista.

As fugas em massa das fazendas paulistas, incentivadas por ativistas como Antônio Bento, chegaram a desorganizar a produção em várias regiões. Nos últimos anos do escravismo, o porto de Santos, em São Paulo, chegou a transformar-se no principal centro de escravos fugidos.

Figura 21:
Trecho de parte de capítulo 15, página 287,
LDH PNLD 2005 “Viver a História”.

¹² Sobre a participação ativa de mulheres e homens negros no movimento abolicionista do Brasil, entende-se que as pesquisas acadêmicas sobre o protagonismo desses sujeitos se tornaram mais intensas a partir da própria Lei 10.639 de 2003. O livro do PNLD 2005 foi produzido em 2004, um ano depois da promulgação da Lei, mas é importante perceber como pesquisas sobre a participação ativa de negras e negros no processo abolicionista não tiveram a devida visibilidade nos livros didáticos e na própria historiografia. Para conhecer mais sobre o protagonismo de pessoas negras no movimento abolicionista, ver a pesquisa da historiadora Ana Flavia Magalhães Pinto (2014): Pinto, A. F. M.. Fortes laços em linha e rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Campinas, SP, 2014.

A historiadora Ana Flavia Magalhães Pinto (2014), ao analisa a participação ativa de literatos negros na luta abolicionista e contra o racismo na segunda metade do século 19, afirma que “um dos desafios ao longo da tese foi dar conta da quantidade de sujeitos negros que tiveram reconhecimento naquele período, mas que foram posteriormente preteridos da narrativa hegemônica sobre o processo abolicionista”, ou seja, há uma relação direta entre o racismo estrutural, apagamento social e histórico do sujeito negro e os estereótipos reducionistas a escravização. Por exemplo, em torno desse sujeito, segundo a mesma historiadora:

No instante em que busco investigar esses literatos e a forma como eles lidaram com o problema do racismo, eu procuro evidenciar que não existe somente uma forma de ser negro no Brasil. É preciso entender que, como qualquer ser humano, o negro desenvolve diferentes trajetórias de vida, nas quais cabem conexões e desconexões. Afora isso, é necessário destacar que, ao contrário do que os costumes naturalizaram, a história da população negra não se resume à história da escravidão, muito pelo contrário. Assim, ao evidenciarmos esse espaço de liberdade e todos os problemas vividos na liberdade, nós enxergamos melhor o impacto do racismo (Alves Filho, 2015, p. 5)¹³

Ainda sobre tais representações. No total são 28 representações de mulheres negras nesse livro didático do PNLD de 2005, e há apenas dois momentos no qual as mulheres negras não são representadas a partir de imagens de controle de *mammy* (Collins, 2019), mãe preta e empregadas domésticas (Carneiro, 2018), carregadas de estereótipos ligados à condição de pobreza, escravidão, subserviência à pessoas brancas ou trabalhadoras braçais.

A primeira exceção a representações inferiorizantes de mulheres negras ocorre em uma ilustração na qual uma menina negra aparece lendo um livro, no final de uma atividade do capítulo 11 – “O primeiro reinado”. E a segunda exceção ocorre na introdução do último capítulo do livro, denominado de “O fim do império”, que traz a representação imagética e uma entrevista da intelectual, ativista, feminista negra e grande referência teórica

¹³ Afirmação feita por Ana Flavia Magalhães Pinto em artigo “Tese analisa a conexão entre literatos negros abolicionistas” publicado no Portal Geledés.

para este livro, Sueli Carneiro, na qual ela trata da necessidade do debate sobre a existência do racismo no Brasil e da luta contra o racismo. A saber:

Figura 22:

Imagen da parte introdutória do capítulo 15, contendo a representação em imagem da intelectual feminista negra Sueli Carneiro e sua entrevista a revista Caros Amigos, páginas 278 e 279, LDH PNLD 2005 “Viver a História”.

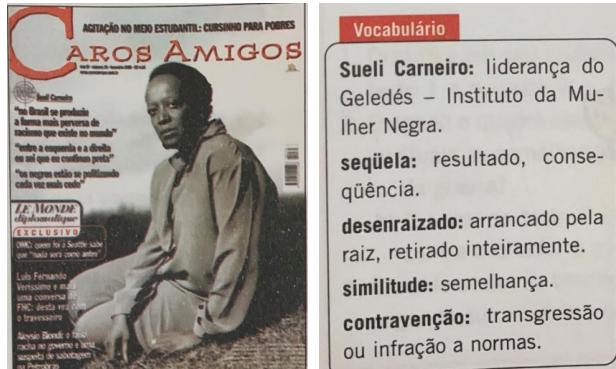


Figura 23:
Imagen com a repre-
sentación em imagem da
intelectual feminista ne-
gra Sueli Carneiro e box
de vocabulário, da parte
introdutória do capítulo
15, páginas 279, LDH
PNLD 2005 “Viver a
História”.

Figura 24:

Ilustração de menina negra lendo livro, na parte final do capítulo II "O primeiro Reino", página 224, PNLD 2005 "Viver a História".



O fato desse livro didático de história trazer a representação de uma menina negra lendo e uma mulher negra, como a pesquisadora, intelectual e ativista Sueli Carneiro, fora dos estereótipos e imagens de controle inferiorizantes e como sujeitas ativas na história, lhes dando visibilidade social e histórica, além de voz ativa sobre a questão racial no Brasil, no caso da representação se Sueli Carneiro, é essencial, “sobretudo, no rompimento com o “conforto” do mito da democracia racial, em prol do reconhecimento de que é imperiosa a correção das injustiças sociais motivadas pela exclusão dos negros, em especial das mulheres negras em nossa sociedade” (Carneiro, 2018, p. 138).

Por isso, se faz importante refletirmos e problematizarmos que tipo de imagens e discursos estão sendo apresentados nos livros didáticos, porque essas imagens e discursos falam sobre nossa sociedade, e o que constato até agora na pesquisa é que, o livro segue ratificando imagens de opressão, sofrimento e subalternidade do povo negro, com o protagonismo sendo uma exceção. Como tais imagens ficam na mentalidade de meninos e meninas negras, que é o que me proponho refletir neste Livro.

LIVRO 3 – PNLD 2008/2009/2010: “História Conceitos e Procedimentos” 7^a série, autores: Ricardo Dreguer e Eliete Toledo¹⁴, Ed Atual, 2006.

Nesse terceiro livro didático de história analisado, PNLD 2008 “História Conceitos e Procedimentos” 7^a série, como explicitado no gráfico abaixo, há uma diminuição expressiva na representação quantitativa das mulheres negras, que contabiliza apenas 5,87% de 201 sujeitos históricos representados em imagens neste livro didático. Já o percentual de homens brancos é de 42,78%, de mulheres brancas é de 18,40%, de homens negros é de 9,45% e de indígenas é de 2,48%, ou seja, sujeitos históricos brancos correspondem a mais de 60% dos sujeitos históricos representados em imagens nesse LDH PNLD 2008. A seguir a imagem da capa do livro e o gráfico que representa esse quantitativo:

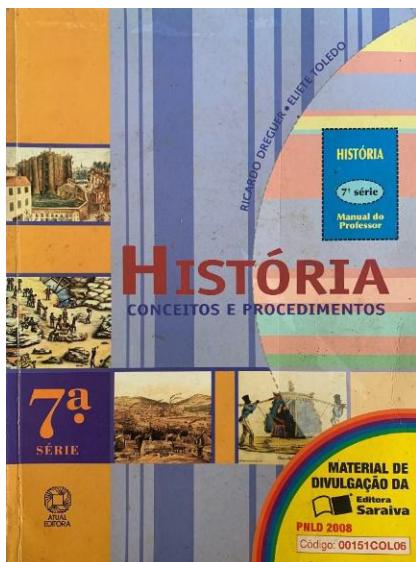


Figura 25:
Capa do livro didático de história PNLD 2008 "História conceitos e procedimentos" 7^a série.

¹⁴ Informação que consta no livro didático de história PNLD 2008 sobre a formação acadêmica dos autores é que ambos são “bacharéis em história pela Universidade de São Paulo e professores das redes pública e particular de ensino”.

Livro didático 3 - PNLD 2008-2009-2010: “História Conceitos e Procedimentos”

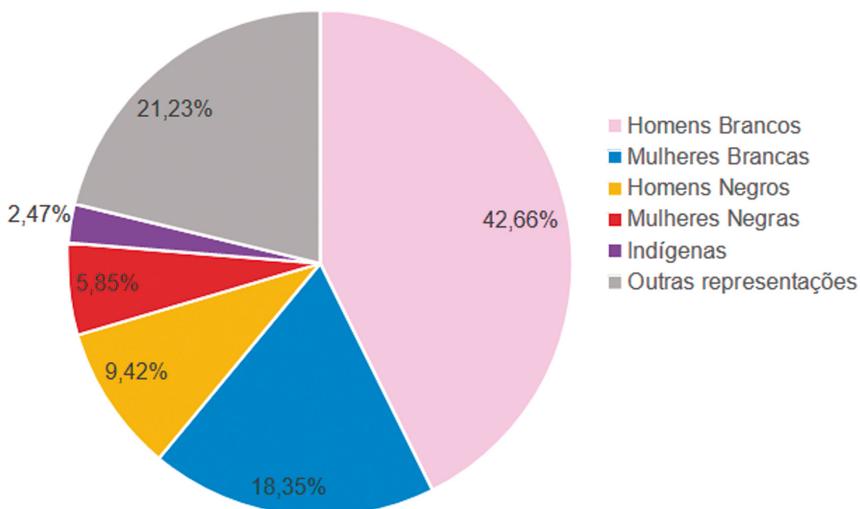


Figura 26:
Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de
história "História conceitos e procedimentos" PNLD 2008. Fonte: MIRAN-
DA, Caroline (2020).

Há, ainda, nesse livro didático de história a repetição do padrão dos dois primeiros livros (PNLD 2001 e PNLD 2005), ao representar as mulheres negras em condição de escravidão, subserviência e executando trabalhos braçais em relações subalternas à mulheres e homens brancos, e quase nunca representadas em destaque das imagens, pois sempre estão acompanhadas de outros sujeitos históricos, como homens negros em situação de escravidão, mulheres e homens brancos livres, ou seja, novamente as mulheres negras aparecem representadas sob a imagem de controle de “mammy”. Para conferir, ver figuras ao lado:

Figura 27:

Imagen presente no box "Trabalho com fontes históricas", capítulo 6, página 79, LDH PNLD 2008.



Figura 28:

Legendada como "Largo de Rocio, no Rio de Janeiro, em pintura de Debret (1821)", página 81, capítulo 6, LDH PNLD 2008.



Figura 29:

Imagen presente no capítulo 9, página 123, LDH PNLD 2008.

Antes de mais nada, é importante ressaltar que as iconografias são fontes, e justamente por serem fontes, são repletas de subjetividades de sujeitos que as pintaram, fotografaram etc. Ou seja, toda a representação iconográfica apresentadas nos livros didáticos são frutos de olhares diversos, tendo em vista o contexto de quem as fez. Em miúdos, as iconografias não são "inocentes" e apresentam a ideologia de quem as fez. Não é objetivo do trabalho analisar de forma pormenorizada tais imagens, e tampouco fazer análise antropológica de fontes visuais, haja vista que, meu objetivo é apresentar como tais mulheres estão sendo representadas. Porém, penso ser importante atentarmos a essa questão para refletirmos de forma problematizadora toda e qualquer imagem que nos apresentam nas mais diversas fontes históricas, sendo essas mesmas imagens fontes iconográficas.

Patricia Hill Collins (2019), ao analisar a construção social e histórica das mulheres negras a partir de imagens de controle, como a de “mammy”, e sua relação o contexto da escravidão, afirma que,

A ideologia dominante na era da escravidão estimulou a criação de várias imagens de controle inter-relacionadas e socialmente construídas da condição de mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras (p. 140).

Nesse sentido, é sintomático o fortalecimento dessas imagens de controle no livro didático de história PNLD 2008, já que não há nenhum momento no qual essas mulheres negras não estejam nessas condições de inferiorização e escravidão, assim como no livro do PNLD de 2001, ou seja, houve uma regressão em relação à como essas mulheres negras são representadas, pois, como já citado, no segundo livro didático analisado (PNLD de 2005) em duas ocasiões as mulheres negras não foram representadas nesses estereótipos inferiorizantes baseado na imagem de controle de “mammy”, reduzidas a condição de escravização, “mães pretas” e serviciais.

Já o LDH PNLD 2008 ajuda a perpetuar e construir um imaginário social sobre a mulher negra que faz com que as alunas e alunos negros e não negros naturalizem a ideia de subordinação das mulheres

negras, pois “ao ensinar às crianças negras seu lugar nas estruturas brancas de poder, as mulheres negras que internalizam a imagem de *mammy* podem se tornar canais efetivos de perpetuação da opressão de raça, gênero e classe” (Collins, 2019, p. 141).

Soma-se a esse retrocesso na representação das mulheres negras, que o livro do PNLD de 2008, agora analisado, foi produzido em 2006, 3 anos após a Lei 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e seus descendentes na educação básica, no entanto, isso não foi suficiente para uma mudança mais intensa na representação das mulheres negras para além dos estereótipos já citados, como pode ser visualizado na imagens a seguir:



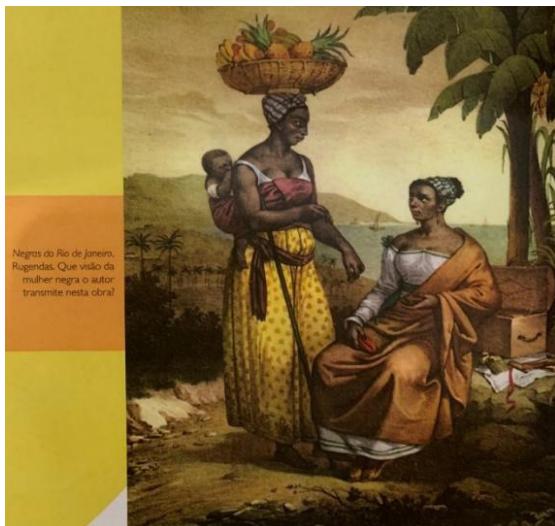
Figura 30:

Imagen presente no box ”Trabalho com fontes históricas”, capítulo 10, página 133, LDH PNLD 2008.



Figura 31:

Legendada como ”escravos diante da senzala, em fotografia de Victor Front (1860)”, capítulo II, página 149, LDH PNLD 2008.



Negros do Rio de Janeiro.
Rugendas. Que visão da
mulher negra o autor transmite nesta obra!

Figura 32:

Imagen presente no capítulo II, página 152, LDH PNLD 2008.

A seguir, apresentarei o livro 4, do "projeto Radix" para entendermos como tais imagens são representadas, ratificando ou não violências de gênero, classe e cor.

LIVRO 4 – PNLD: 2011/2012/2013 – “PROJETO RADIX: HISTÓRIA 8º ANO”, AUTOR: CLÁUDIO VICENTINO¹⁵, ED. SCIPIONE, 2009.

O quarto livro didático de história analisado é do PNLD 2011/2012/2013, o “Projeto Radix: História 8º ano” (figura a seguir), teve aumento expressivo de imagens, o que fez com que houvesse um aumento em comparação ao livro didático de história do PNLD de 2005, do mesmo autor, no percentual de representação em imagens dos sujeitos históricos “homens brancos”, “mulheres brancas”, “homens negros” e “indígenas”, mas esse aumento no número de imagens não proporcionou um aumento na representação de “mulheres negras” que caiu 0,33 %. Já em comparação com livro didático de história do PNLD 2008, de autores diferentes, houve um aumento na representação numérica das sujeitas históricas “mulheres negras” de 1,05%. Ver figura e gráfico abaixo.

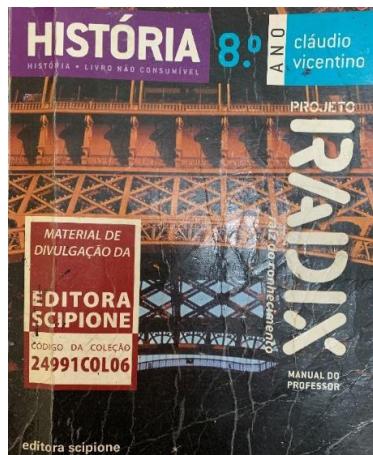


Figura 33:
Capa do livro didático de história
PNLD 2011 ”Projeto Radix 8º ano”.

¹⁵ Mesmo autor do segundo livro didático de história analisado neste trabalho. Consta no próprio livro didático PNLD 2011 a seguinte informação sobre a formação acadêmica do autor: Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em história pela Universidade de Brasília. Professor de História em cursos pré-vestibulares e de ensino médio. Autor de obras didáticas e paradidáticas de história e geopolítica para ensino fundamental e médio.

Livro didático 4 - PNLD: 2011-2012-2013: “Projeto Radix: História 8º ano”

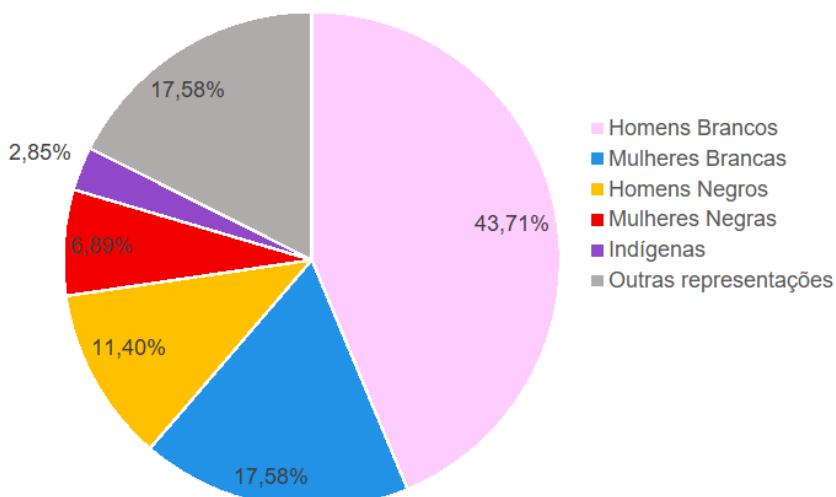


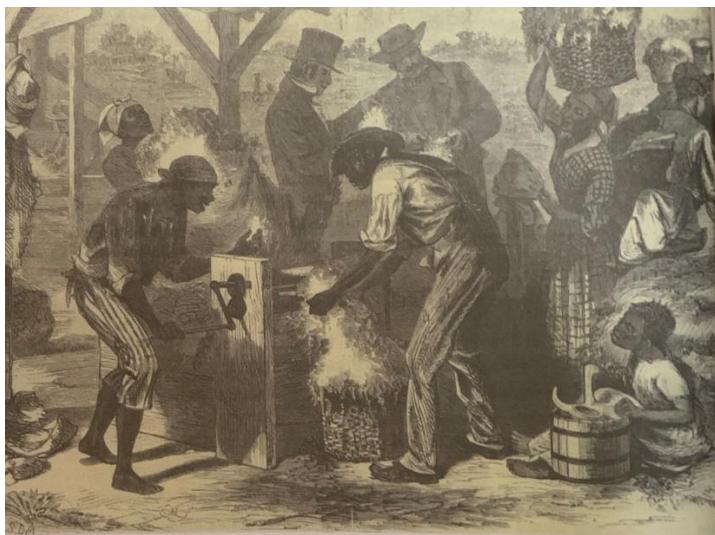
Figura 34:
Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história "Projeto Radix 8º ano" PNLD 2011. Fonte: MIRANDA, Caroline (2020).

Esse reincidente apagamento da mulher negra na sociedade, na história e, consequentemente reproduzido no livro didático de história, nos mostra como as opressões interseccionais de raça, gênero, classe atuam na construção epistêmica sobre a mulher negra (Davis, 2016).

A socióloga brasileira Lélia Gonzalez, analisa como o racismo e o sexism atuam sobre as mulheres negras e afirma que

O *lugar* em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexism. Para nós, o racismo se constitui como a *sintomática* que caracteiza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexism produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 2019a, p. 238).

No entanto, para além da análise quantitativa da representação das mulheres negras, no que se refere a mudança na representação social dessas mulheres como agentes históricas ativas, como pode ser visualizado nas imagens anteriores, não houve muitas alterações entre os livros didáticos desde o PNLD de 2005 até o PNLD de 2011, onde as mulheres negras seguem sendo representadas, quase que exclusivamente, como escravizadas, sob a imagem de controle de “*mammy*”, subalternas a senhores brancos e, quando representadas na contemporaneidade estão em situação de pobreza, como pode ser visto nas figuras abaixo, presentes no livro didático de história “Projeto Radix 8º ano” PNLD 2011:



Os escravos, de origem africana, não experimentaram a liberdade proposta pela Constituição da nova nação. Nessa gravura de meados do século XIX, estão representados escravos operando a primeira máquina descaracadeira de algodão nos Estados Unidos. O ganho obtido com esse equipamento fortaleceu a indústria do algodão, reforçando a escravidão nas lavouras algodoeiras.

Figura 35:

Imagen presente no capítulo 2, página 30, LDH PNLD 2011 ”Projeto Radix 8º ano”.



▲ Na capital do Haiti, Porto Príncipe, mais da metade da população, estimada em 2,5 milhões de pessoas, vive em favelas como esta, conhecida como Cidade do Sol (foto de 2006).

Figura 36:

Imagen presente no box "Vamos analisar os dados do presente", capítulo 3, página 53, LDH PNLD 2011 "Projeto Radix 8º ano"

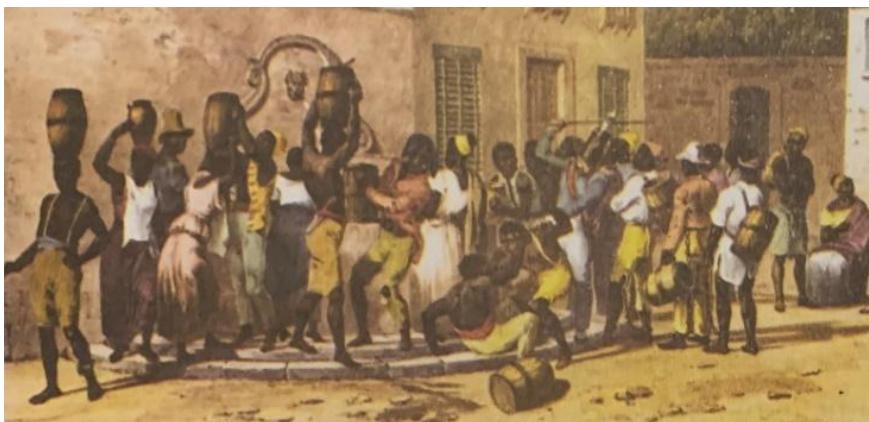


Figura 37:

Legendado como "Carregadores de água, pintura de Johann Moritz Rugendas, de 1835. O serviço de abastecimento de água era feito pelos escravos, que pegavam nas fontes e transportavam para reservatório doméstico." Capítulo 8, página 124, LDH PNLD 2011.



Figura 38:

"Viagem pitoresca e histórica ao Brasil", de 1839, de Debret.
Imagen presente no capítulo 8, página 125, LDH PNLD 2011
"Projeto Radix 8º ano"

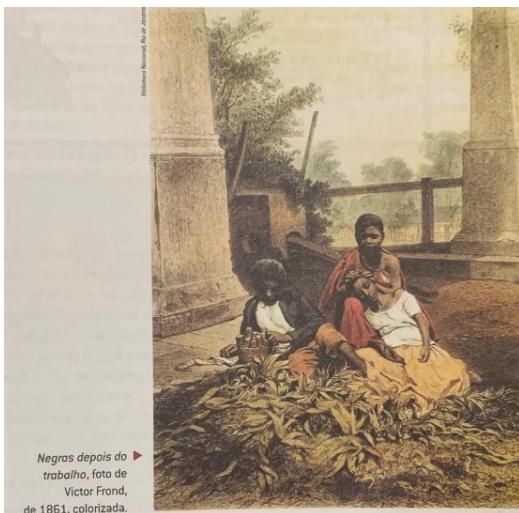
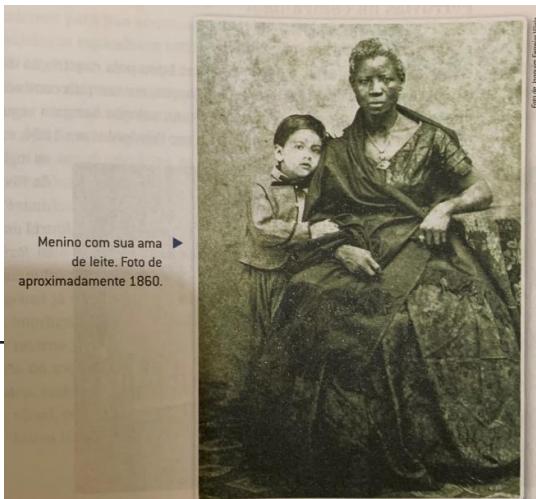


Figura 40:

Imagen presente no capítulo 16, página 247, LDH PNLD 2011 "Projeto Radix 8º ano".



▲ Escravos numa fazenda de café. Fotografia de 1882, de Marc Ferrez.

Figura 41:

Imagen presente no caderno de atividades no final do livro, página 273, LDH PNLD 2011 "Projeto Radix 8º ano".



Figura 42:

Legendada como "Retrato tirado em estúdio pelo fotógrafo Christiano Jr., por volta de 1866, no Rio de Janeiro, que mostra uma escrava vendedora de frutas." Capítulo 16, página 250, LDH PNLD 2011 "Projeto Radix 8º ano"



▲ Partida para a roça, de 1861. Litografia aquarelada sobre foto, de Victor Frond.

Figura 43:

Imagen presente no caderno de atividade no final do livro, página 273, LDH PNLD 2011 "Projeto Radix 8º ano"

A sustentação e reprodução de imagens de controle inferiorizantes sobre a mulher negra, na sociedade e nos livros didáticos, também tem uma função simbólica na manutenção de opressões de gênero, raça, classe e sexualidade (Collins, 2019), pois naturaliza pobreza e a relaciona aos negros, no caso dessa pesquisa, a mulher negra, além de naturalizar as desigualdades de gênero e o racismo. Sobre a naturalização do racismo e de imagens de controle carregadas de estereótipos violentos e inferiorizantes, que estigmatizam negros e negras em nossa sociedade, tais estereótipos sendo reproduzidos no LDH, Lélia Gonzalez (2019a), assevera que:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que o negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e, se é malandro, é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio, ver televisão e ler livro. Eles não querem nada. Portanto, têm mais é que ser favelados (p. 240).

No caso do livro didático de história do PNLD 2011, há apenas uma exceção, ao longo de todo o livro, na representação das mulheres negras sem ser sob imagens de controle inferiorizantes, a saber, na página 172 (imagem baixo), no capítulo 11- “Imperialismo do século 19”. Ao tratar da “Destruição e resistência africana”, há a representação em imagem, de homens e mulheres negras da Corte Ashanti, como sujeitos ativos e protagonistas da história, imagem que é legendada como “O povo Ashanti, um dos principais grupos étnicos de Gana, vem exercendo influência política naquela região desde o século XVII, destacando-se a resistência à colonização europeia no século XIX.”.



Figura 44:

"Corte Ashanti, em foto de 1990, aproximadamente. O povo Ashanti, um dos principais grupos étnicos de Gana, vem exercendo influência política naquela região desde o sec. XVII, destacando-se a resistência à colonização europeia no sec. XIX." Pg 172.

Diante disso tudo é importante frisar que é significativo e necessário que mulheres negras sejam representadas como sujeitas ativas na história, pois como em geral, os livros didáticos de história reforçam a presença das negras e negros apenas no contexto da escravidão e na condição de escravizados, mesmo que a narrativa didática já valorize a suas buscas por resistência e pela rebeldia. Representar essas personagens e seus processos históricos, para além da escravidão e de estereótipos negativos, é fomentar uma nova memória coletiva do país sobre a construção da ideia de que determinados apagamentos e silêncios precisam ser enfrentados e trabalhados, principalmente em sala de aula, e para que isso ocorra, todas (os) as (os)

pesquisadoras (res) e professoras (res) devem estar muito atentas, porque a história do Brasil que produzimos e ensinamos dependerá sempre das perguntas que fazemos (Abreu,; Mattos; Dantas, 2012), sempre em busca de uma educação histórica inclusiva, antirracista e que promova justiça social.

Porém, em nenhum outro momento do LDH do PNLD 2011, há representação de mulheres negras participantes ativas nos processos históricos descritos nesse LDH. O mesmo não ocorre com o sujeito “homem negro”¹⁶, que em três ocasiões é representado como protagonista ativo da história, entretanto, em duas delas, isso não ocorre no decorrer do capítulo, e sim no box “Algo a Mais” e “Vamos Pesquisar”. O primeiro momento de protagonismo dos homens negros ocorre na página 50, que trata da Revolução Haitiana, contendo retratos dos revolucionários negros como Jean-Jacques Dessalines e Toussaint Louverture; o segundo momento de protagonismo dos homens negros se dá na página 145, com a proposta de pesquisa sobre a vida e luta de dois líderes do movimento negro estadunidense Malcom X e Martin Luther King. Ver figura abaixo:

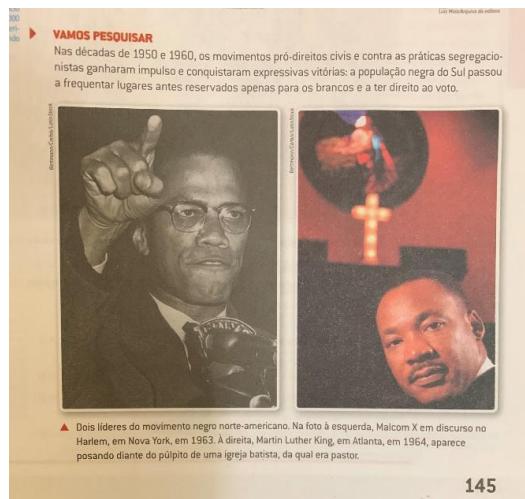


Figura 45:
Imagens presentes nas ”Atividades” do capítulo 9, página 145, LDH PNLD 2011 ”Projeto Ra-
dix 8º ano”.

¹⁶ Apesar do foco da minha pesquisa estar voltada para análise da representação da mulher negra no livro didático de história, por conta do apagamento da representação do povo negro e dos estereótipos presentes nessas representações, acho necessário analisar a participação de mulheres e homens na luta pela abolição da escravidão no Brasil, assim a reverberação disso na representação social do negro no livro didático. Ver mais em: “Pinto, A. F. M.. Fortes laços em linha e rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Campinas, SP, 2014.” E “Silva, A. C. da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.”

O terceiro e último momento de protagonismo de homens negros como sujeitos participativos e ativos da história, ocorre apenas em texto e não em imagem, no conteúdo referente a Abolição da escravidão no Brasil, em que pela primeira vez, desde o primeiro PNLD aqui analisado, há a citação do nome de um abolicionista negro, Luiz Gama, como participante da luta contra a existência da escravidão de africanos e seus descendentes em território brasileiro.

O fato de haver um apagamento sobre a história da abolição feita por homens e mulheres negras, com a omissão da participação de grupos como a Sociedade Cooperativa de Raça Negra e o Jornal da Imprensa Negra, por exemplo, faz com que o silêncio em torno desses sujeitos contribua para marginalização da história do povo negro no Brasil. Segundo a historiadora Ana Flavia Magalhães (2019),

“Em 1862, de 10 pessoas pretas e pardas, seis eram livres ou libertas. Porém, essas pessoas tinham sua condição cidadã questionada cotidianamente por sua cor ser ligada à escravidão ainda vigente. Reconhecer esse fato é entender que o fim da escravidão representou a possibilidade de solucionar o impasse do preconceito de cor e código de raça, de dar cidadania para os negros. Porém, esse pensamento persiste até hoje (...) pois, fomos ensinados a reconhecer a presença negra apenas no lugar da escravidão. Se eu perguntar a qualquer um sobre negros livres que fizeram história na abolição, poucos saberão dizer nomes, porque não sabemos, o que faz com que pensemos na população negra como sinônimo de insucesso, falta de realização na história. Quando falamos da cultura até o século 21, as pessoas falarão, primeiro, de homens brancos e de elite. As figuras negras são periféricas”¹⁷

Agora seguiremos com a análise do Livro 5 para entendermos como o povo negro, em especial mulheres, estão representadas (os) nele e como tais representações ficarão na memória de garotas e garotos negras no espaço escolar.

¹⁷ Declaração feita em artigo de Mariam Koné, Milena Castro e Talita de Souza, sob o título de “O protagonismo negro na abolição da escravatura brasileira”, de 13 de maio de 2019, disponível em: <https://campus.fac.unb.br/materias/2019-05-13-o-protagonismo-negro-na-abolicao-da-escravatura-brasileira-e-a-unb/>

LIVRO 5 – PNLD: 2014/2015/2016 – “PROJETO RADIX: HISTÓRIA 8º ANO”, AUTOR: CLÁUDIO VICENTINO¹⁸, ED. SCIPIONE, 2012.

O quinto livro analisado (capa a seguir), do PNLD 2014/2015/2016 – “Projeto Radix: História 8º ano” tem como autor o mesmo do PNLD anterior (PNLD 2011), logo, muitas representações dos sujeitos históricos em imagens do livro se repetem, e como pode ser visualizado no gráfico acima, novamente, apesar dos números de imagens terem aumentado em comparação com os do PNLD anterior, isso não significou um aumento na representação das mulheres negras, já que houve uma diminuição de 0,91% na sua representação em imagens. Ver figura e gráfico a seguir:

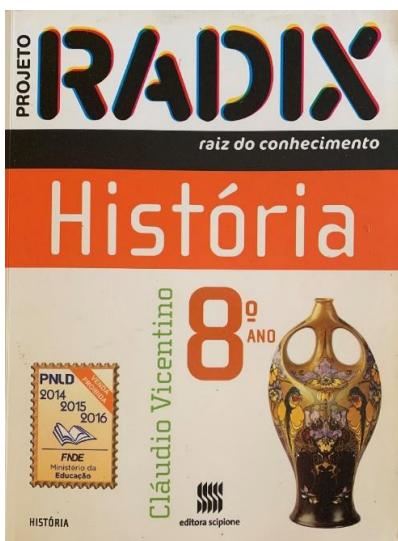


Figura 46:
Capa do livro didático de história PNLD 2014 “Projeto Radix 8º ano”.

¹⁸ Mesmo autor do segundo e quarto livro didático de história analisados neste trabalho. Consta no próprio livro didático PNLD 2014, a seguinte informação sobre a formação acadêmica do autor: Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em história pela Universidade de Brasília. Professor de História em cursos pré-vestibulares e de ensino médio. Autor de obras didáticas e paradidáticas de história e geopolítica para ensino fundamental e médio.

Livro didático 5 - PNLD 2014-2015-2016: “Projeto Radix: História 8º ano”

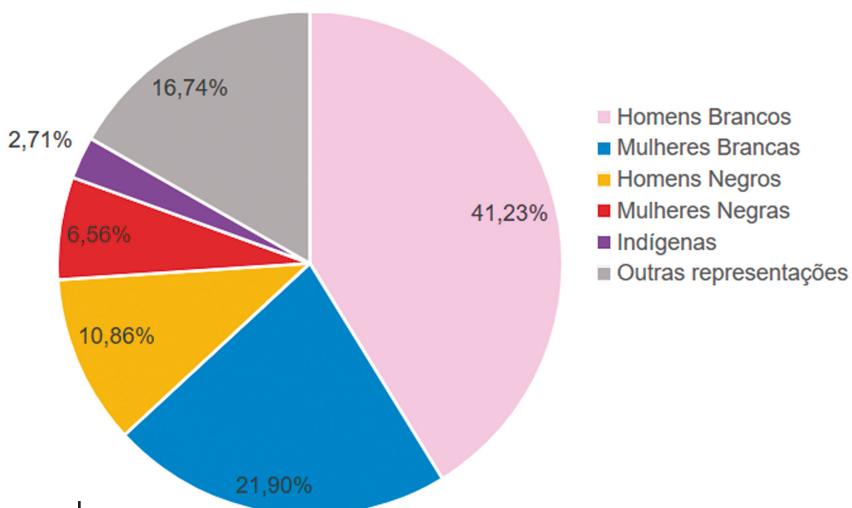


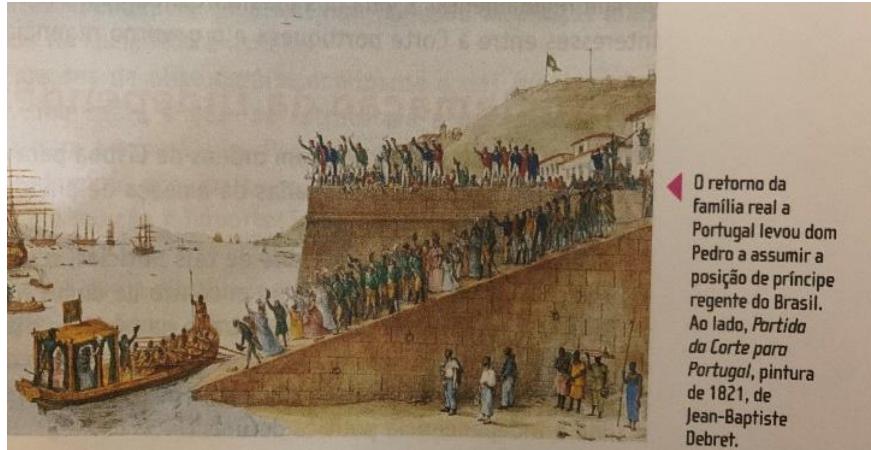
Figura 47:
Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história “Projeto Radix 8º ano” PNLD 2014.

Além disso, novamente a imagem de controle de “mammy”, os estereótipos de passividade, de escravas, de pobreza, resumida a trabalhadora braçal, e quase sempre dividindo a representação com outros sujeitos históricos, seguem sendo a regra na representação das mulheres negras também nesse livro didático de história do PNLD de 2014:



▲ Na capital do Haiti, Porto Príncipe, mais da metade da população, estimada em 2,5 milhões de pessoas, vive em favelas como esta, conhecida como Cidade do Sol [foto de 2010].

Figura 48:
Imagem presente no box ”Vamos analisar o presente”, no capítulo 3, página 65, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.



► O retorno da família real a Portugal levou dom Pedro a assumir a posição de príncipe regente do Brasil. Ao lado, *Partida da Corte para Portugal*, pintura de 1821, de Jean-Baptiste Debret.

Figura 49:

Imagen presente no capítulo 8, página 149, LDH PNLD 2014 "Projeto Radix 8º ano".

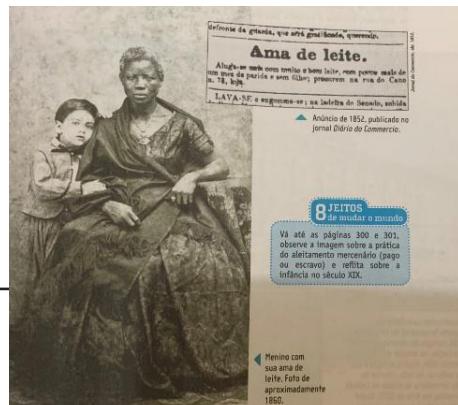


▲ Escravos secando café numa propriedade no Rio de Janeiro, em 1875.

Figura 50:

Imagen presente no capítulo 14, página 238, LDH PNLD 2014 "Projeto Radix 8º ano".

Figura 51: Imagem presente no box "Trabalhando com documentos", capítulo 14, página 255, LDH PNLD 2014 "Projeto Radix 8º ano".



8 JEITOS

Vá ate as páginas 300 e 301, observe a imagem sobre a prática do aleitamento materno (mamãe ou escravo) e refita sobre a infância no século XIX.

Menino com sua ama de leite. Foto de aproximadamente 1850.



Figura 52:

”Na foto, o menino Eugen Keller com sua ama de leite. Pernambuco, 1874”. Imagem presente no livro, no box ”8 jeitos de mudar o mundo”, página 300, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.



▲ Partida para a roça, de 1861. Litografia aquarelada sobre foto, de Victor Frond.



▲ Escravos numa fazenda de café. Fotografia de 1882, de Marc Ferrez.

Figura 53:

Imagens, novamente, presentes no caderno de atividades no final do livro, página 319, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.

Das 31 representações de mulheres presentes nesse livro didático de história do PNLD 2014, há apenas 3 ocasiões nas quais as mulheres negras são representadas como sujeitas históricas ativas, livre da imagem de controle de “mammy” e sem o estereótipo de escrava. A primeira ocasião ocorre na página 200, no “capítulo 11 - Imperialismo do século XIX” e se dá com uma imagem da Corte Ashanti, já utilizada no livro didático de história PNLD 2011¹⁹, anteriormente analisado.

No decorrer do texto principal desse capítulo, que está presente no sub-tópico “Destruição e resistência africana”, a representação em imagem de mulheres negras junto com homens negros africanos da realeza Ashanti, de Gana, sofreu uma diminuição no seu tamanho em comparação com o LDH anterior. Além disso, o fato da mesma foto e do mesmo texto ser utilizado novamente em um PNLD de três anos depois, remete ao que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, chama de o perigo da história única:

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (Adichie, 2019, p. 11)

Chimamanda Adichie atribui em seu texto “O perigo da história única” (2019), que essa imagem sobre a história única da África vem da literatura ocidental, que foi construída ao longo dos séculos de imposição de poder, eurocentrado e etnocêntrico, sobre a cultura e a história do continente africano. No contexto do livro didático de história, com a repetição da mesma imagem para representar a resistência africana, que

¹⁹ PNLD 2011 “Projeto Radix”, autor Claudio Vicentino.

apesar do texto citar outros focos de resistência e enfatizar que a resistência Ashanti foi liderada por uma mulher, Yaa Asantewaa, nenhuma das outras resistências é aprofundada e apenas a resistência Ashanti é representada em imagem. A imagem citada a seguir:



▲ Corte ashanti, em foto de 1910, aproximadamente. O povo ashanti, um dos principais grupos étnicos de Gana, vem exercendo influência política naquela região desde o século XVII, destacando-se a resistência à colonização europeia no século XIX.

Figura 54:
Imagen presente no capítulo 11, página 200, LDH PNLD 2014 "Projeto Radix 8º ano".

Já a segunda ocasião é inédita no livro didático de história PNLD 2014 que agora analiso, e ocorre na página 232, mas não em imagem e sim em representação no box “algo a +”, quando Luiza Mahin é citada como sendo uma das líderes da Revolta dos Malês no texto de uma legenda ao lado da imagem de seu filho Luiz Gama (futuro abolicionista). No entanto, sua liderança na Insurreição Malê não parece ter sido suficiente para ser citada no texto principal do “capítulo 13 – O período regencial”, junto com os nomes dos outros líderes, homens negros, da Insurreição Malê.

Tal exclusão do nome de Luisa Mahin no texto principal do capítulo pode ser explicado pelo que Patricia Hill Collins chama de interconexões entre os sistemas de opressão, ou seja, “a ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação” (Collins, 2019, p. 57), e neste caso, pode-se entender a partir do conceito de interseccionalidade de

opressão, que Luiza Mahin, por ser negra e mulher não teve o nome citado entre os importantes líderes no texto principal, e a ela coube uma citação na legenda de um box a parte no capítulo, sem ter sido sequer representada na imagem legendada, como pode ser visto na figura abaixo:

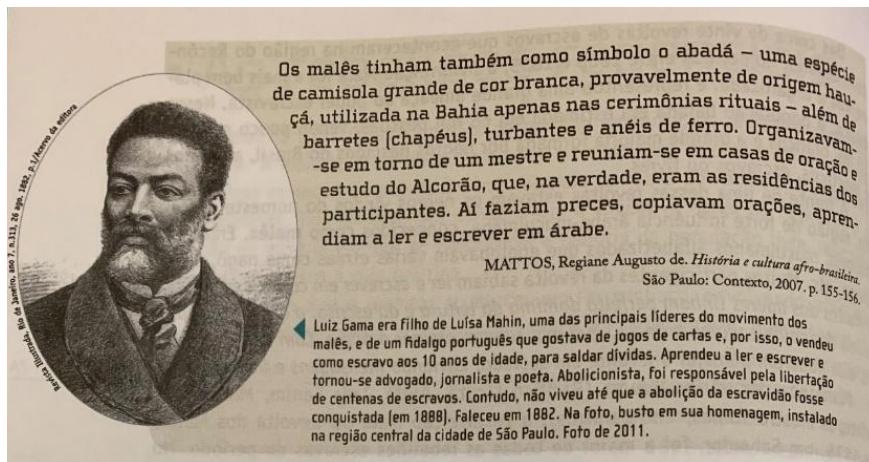


Figura 55:
Imagen presente no capítulo 13, página 232, LDH PNLD
2014 "Projeto Radix 8º ano".

A terceira ocasião, na qual as mulheres negras aparecem sem a representação de escravizadas e sem a imagem de controle inferiorizante e subalterna, também é inédita e ocorre na página 271, no box “aprendendo a fazer” (ver figura abaixo), na qual uma menina negra aparece estudando junto com outras crianças:



Figura 56:
Imagen presente no box ”Aprendendo a fa-
zer pesquisa” capítulo 15, página 271, LDH
PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.

A importância de haver mais imagens assim nos livros didáticos, remete a algo muito significativo para a formação de um ponto de vista das mulheres negras a partir do conceito do pensamento feminista negro, como sendo parte de um projeto de justiça social amplo, pois o empoderamento das alunas negras, futuras mulheres negras, através de uma representação positiva de uma menina negra estudando com outras crianças brancas, abre a possibilidade de formar um ponto de vista de mulheres negras a partir da própria experiência das alunas negras, das mesmas verem suas vivências como estudantes representadas no livro didático de história.

Assim com mais imagens positivas de mulheres negras, como essa, as alunas negras e os demais alunos podem questionar os estereótipos reducionistas sobre a história das mulheres negras e sua representação na sociedade, fazendo com que “os referenciais interpretativos, as posições epistemológicas percepções sobre empoderamento próprios do pensamento feminista negro refletirão e procurarão dar forma a contextos políticos específicos que confrontem as mulheres negras como grupo” (Collins, 2019, p. 56).

Há de se destacar que pela primeira vez, desde o primeiro livro aqui analisado (PNLD 2001), a história das mulheres aparece com certo destaque no decorrer do “capítulo 14 – O estado Imperial Consolidado”, e isso ocorre no box “algo a +” sob o título “As mulheres no período imperial”, com destaque para o protagonismo de duas mulheres brancas, Domitila de Castro Canto e Melo e Leolinda Daltro, que têm imagens individuais destacadas nesse box, além de duas páginas com a descrição de suas vidas e do cotidiano de “mulheres livres, brancas e ricas”.

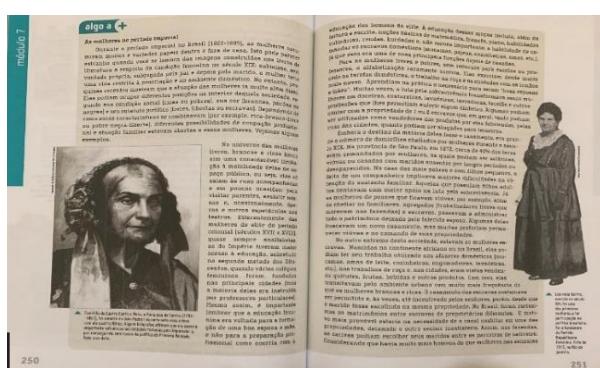


Figura 57: Imagem do box ”algo a +: As mulheres no período imperial”, capítulo 14, páginas 250 e 251, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.

No entanto, nesse mesmo box sobre a história das mulheres, a representação das mulheres negras se dá a partir de uma imagem, na qual essas mulheres negras seguem sendo representadas e resumidas a condição de escravidão. Ver figuras abaixo do box “algo a +”:



▲ Nas fazendas de café do Sudeste, durante o Império, apesar da violência e dos sofrimentos impostos pelo cotidiano da escravidão, a maioria das escravas conseguiu construir famílias, com a permissão e, muitas vezes, até o incentivo dos seus proprietários. Acima, mulheres escravizadas descansam após o trabalho em fazenda no interior do Brasil.

Figura 58:

Imagen presente no final do box ”algo a +: As mulheres no período imperial”, capítulo 14, página 252, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.

Figura 59:

Imagen da parte final do box ”algo a +: As mulheres no período imperial”, capítulo 14, páginas 252, LDH PNLD 2014 ”Projeto Radix 8º ano”.

do Sudeste cafeiro, elas tinham maior poder de escolha do que seus patrões do sexo masculino. Por conta disso, a maioria delas conseguia se casar e ter filhos, o que certamente forneceu a essas mulheres uma rede de afeto capaz de amearizar ou ajudar a suportar os sofrimentos da dura realidade da escravidão.

No século XIX, a esfera da política pertencia ao mundo masculino, à mulher não votava nem podia ser votada, uma vez que ela era considerada “incapaz” [assim como as crianças e os escravos] de tomar decisões importantes, sem a direção e a proteção de um pai ou marido. No entanto, as mulheres não estiveram completamente ausentes do mundo da política, sobretudo na segunda metade do século XIX. Considerando que a prática política vai muito além das eleições e da ocupação dos cargos políticos – incluindo também atitudes e posicionamentos adotados na vida cotidiana e a participação em movimentos sociais –, podemos afirmar que muitas mulheres atuaram politicamente em momentos decisivos da história daquele período. Um exemplo foi o engajamento feminino no movimento abolicionista, nas décadas de 1870 e 1880. Nos eventos culturais que promoviam a causa antiescravista, nos teatros das principais cidades do Império, elas estiveram presentes como cantoras, atrizes, compositoras, poetas e espectadoras ajudando a arrecadar fundos para a libertação dos escravos e colaborando para o desmantelamento do regime escravista.



▲ Nas fazendas de café do Sudeste, durante o Império, apesar da violência e dos sofrimentos impostos pelo cotidiano da escravidão, a maioria das escravas conseguiu construir famílias, com a permissão e, muitas vezes, até o incentivo dos seus proprietários. Acima, mulheres escravizadas descansam após o trabalho em fazenda no interior do Brasil.

Esse livro didático de história do PNLD 2014 poderia, por exemplo, ter incluído e representado em imagem e texto a mulher negra, para além da condição de escravizada, representando-a também com destaque individual, como protagonista e agente histórica ativa, por exemplo, na figura de Maria Firmino dos Reis, mulher negra abolicionista maranhense, primeira romancista brasileira que escreveu o primeiro romance abolicionista do Brasil: “Ursula”, que narra a condição da população negra no Brasil e que traz elementos da tradição africana. (Zin, 2016), porém, segue ratificando estereótipos. Por isso, se faz necessário refletir sobre a importância de pensarmos nas epistemologias negras, em especial as voltadas para o feminismo negro.

Diante de tantas imagens ainda estereotipadas sobre a mulher negra no livro didático de história, é preciso que professoras e professores levem à sério as contribuições do pensamento feminista negro em sala de aula, para que a discussão acerca dessa intersecção entre classe, raça e gênero seja naturalizada no espaço escolar. A seguir, a análise do livro 6 acerca da representação da mulher negra no LDH.

**LIVRO 6 – PNLD: 2017/2018/2019 – “PROJETO MOSAICO”,
8º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS, HISTÓRIA,
AUTORES: CLÁUDIO VICENTINO E JOSÉ BRUNO VICENTINO²⁰,
ED. SCIPIONE: SÃO PAULO, 2016.**

O livro didático de história do PNLD 2017 “Projeto Mosaico” (capa a seguir) corresponde a uma espécie de renovação²¹ do anteriormente analisado (Projeto Radix PNLD 2014), com muitas imagens repetidas do livro anterior, o que talvez explique um aparente padrão na representação quantitativa das mulheres negras, pois novamente houve uma diminuição na representação das mulheres negras de 0,42%.

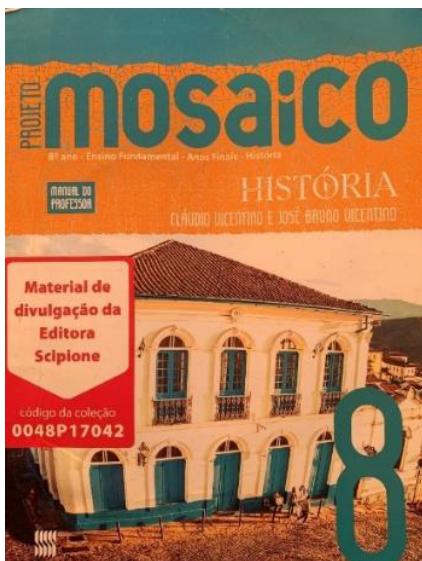


Figura 6o:
Capa do livro didático de história PNLD 2017 ”Projeto Mosaico 8º ano”.

²⁰ Consta no próprio livro didático PNLD 2017, as seguintes informações sobre a formação acadêmica dos autores: Claudio Vicentino - Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), professor de História em cursos pré-vestibulares e de ensino médio, autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio; José Bruno Vicentino – Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), professor de História em cursos de Ensino Fundamental, Médio e pré-vestibulares, autor de obra didática para Ensino Médio.

²¹ Apesar dos estereótipos inferiorizantes e imagens de controle sobre as mulheres negras ainda se fazem presentes nesse LDH, o uso da palavra “renovação”, está no sentido de evidenciar que essa Coleção do PNLD 2017 “Projeto Mosaico” tem o mesmo autor, mesma editora e muitos textos e imagens iguais ao anterior PNLD 2014 “Projeto Radix”.

Apesar do aumento do número de imagens, isso não se refletiu no aumento da representação em imagens das mulheres negras enquanto sujeitas históricas, como pode ser observado no gráfico abaixo, que demonstra essa permanente diminuição na quantidade de mulheres negras representadas, o que remete a um reincidente apagamento e invisibilização da história das mulheres negras na sociedade e consequentemente no LDH. Ver gráfico abaixo:

Livro didático 6 - PNLD 2017-2018-2019:
“Projeto Mosaico: História 8º ano”

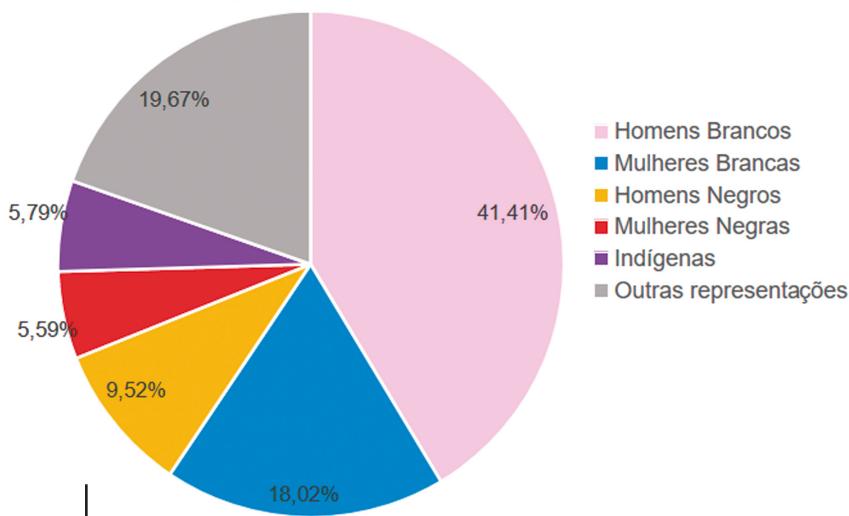


Figura 61:

Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história “Projeto Mosaico 8º ano” PNLD 2017. Fonte: Miranda, C. (2020).

Além do mais, a representação da mulher negra em imagens se dá carregada de estereótipos de subalternidade, muitas delas repetidas de PNLDs anteriores, das 27 imagens de mulheres negras presentes nesse livro didático, apenas uma foge desse padrão de estereótipos de pobreza, imagens de controle ligada ao trabalho braçal e servil e representações que remetem única e exclusivamente a escravidão. Seguem abaixo algumas das imagens que reproduzem tais estereótipos e imagens de controle subalternas:



Figura 62: Imagem presente no capítulo 2, página 30,
LDH PNLD 2017 "Projeto Mosaico 8º ano".



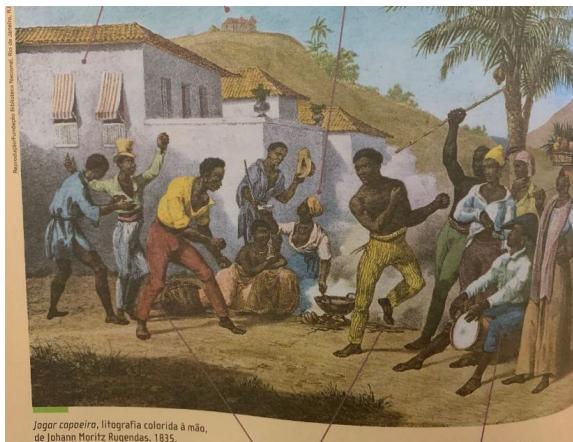
Figura 63: I
magem presente no capítulo 8, página 146, LDH PNLD 2017
"Projeto Mosaico 8º ano".



Figura 64:
"A fotografia registra mulhers no mercado, provavelmente escravas de ganho, que trabalhavam para seus senhores no comércio de rua, Rio de Janeiro, 1875. Foto Marc Ferrez." Box "Conheça mais: o trabalho escravo no Brasil do século XIX", cap 15, pg 263.

Figura 65:

"Fiel retrato do interior de uma casa brasileira, aquarela, de Joaquim Cândido Guillobel, por volta de 1814. Nessa obra é possível perceber escravos que se incumbiam de tarefas domésticas e conviviam com a família dos senhores". Página 263, PNLD 2017.



Jogar capoeira, litografia colorida à mão, de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Figura 66:
Imagen presente no box "Lendo imagem", capítulo 17, página 314, LDH PNLD 2017 "Projeto Mo-saico 8º ano".

Novamente, diante das imagens é possível perceber que a sujeita histórica “mulher negra” segue sendo tratada de forma periférica na literatura didática, algo que, segundo Sueli Carneiro (2018), além de demonstrar um machismo que silencia a mulher negra, por ser mulher, em nossa sociedade, “podemos atribuir isto a conspiração de silêncio que envolve o tema racismo em nossa sociedade e a cumplicidade que todos partilhamos em relação ao mito da democracia racial e tudo que ele esconde” (Carneiro, 2018, p. 168).

Atuam sobre a mulher negra estruturas de poder e dominação ligadas à raça, classe, sexualidade e gênero, por exemplo, que fazem com que ela seja sub representada em muitos aspectos da sociedade, que reverberam no seu acesso à educação, saúde, moradia, emprego (Carneiro, 2019b), e algo que vemos refletido também na representação das mulheres negras nos livros didáticos de história.

Apesar desse livro didático ter sido publicado 13 anos após a existência da Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do estudo sobre História e Cultura Afro-brasileira, incluindo “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” (2003), o protagonismo e o resgate da contribuição do povo negro e especificamente, neste trabalho, da mulher negra, seguem não sendo contemplados pelos livros anteriormente analisados e pelo atual, LDHPNLD 2017 “Projeto Mosaico”, algo que também ocorre em outros livros didáticos analisados em outros trabalhos, como os LDH sobre história local, como verificado pelas historiadoras Deusa Maria de Sousa e Marley Silva (2019), que ao analisarem a presença das mulheres negras no LDH “História do Pará”, concluem que:

No que se refere ao capítulo sobre população afro no Pará, o livro didático ora analisado representou as populações negras exclusivamente ligadas à escravidão, pois tais grupos humanos também foram inseridos em determinado recorte histórico, ou seja, privilegiou-se apenas a periodização do Brasil Colônia e Império. Assim, ficou evidente a

escolha do autor em demonstrar apenas uma visão acerca da imagem do negro, como se a sua participação no período republicano e sua atuação e colaboração fundamental na cultura, na ciência, na literatura, em todos os recortes históricos de nosso país, não fosse relevante. As mulheres negras aparecem nas imagens, mas, no texto do material didático não são mencionadas. Como se elas estivessem ausentes do processo histórico. Também as figuras históricas, representativas da não subalternidade, são pouco apresentadas nas imagens enfocadas pelo livro didático mencionado. Por fim, esta análise buscou contribuir para que novos olhares acerca da construção da imagem do negro, nos livros didáticos de histórias, e de outras disciplinas, não sejam estereotipadas pela representação degradante da escravidão e sujeição (Sousa & Silva, 2019, p. 494).

Diante disso, pode-se inferir que a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e História da África no ensino de história, está baseada em um projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade que deve reconhecer o importante papel de mulheres negras e homens negros na formação da história e da sociedade brasileira, e que vai muito além de uma interpretação e representação ligada a submissão, a escravidão e a estereótipos reducionistas a esses aspectos subordinação.

No entanto, segundo as historiadoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2010), “baseadas em análise de algumas coleções didáticas, isso ainda está muito longe de se tornar realidade” (p. 35), mas é importante enfatizar que o reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de história é fruto de ações e lutas dos movimentos negros no Brasil (Abreu, Mattos & Dantas, 2010).

A única exceção que representa as mulheres negras como protagonistas ocorre na página 205, com uma imagem, já repetida em livros didáticos anteriores de mesmo autor²², da Corte Ashanti, de Gana, em 1910, presente, novamente, no “capítulo 11- O imperialismo no século XIX”, no subtópico sobre “A resistência africana”. Repete-se a ideia de “história única” sobre a história da África, dos africanos e consequen-

²² Imagem também presente nos livros didáticos PNLD 2014 “Projeto Radix” e PNLD 2011 “Projeto Radix”, autor Claudio Vicentino.

temente dos seus descendentes quando se usa mesma imagem, em três PNLDs consecutivos, para representar toda uma história de resistência. A imagem que se repete, segue adiante:

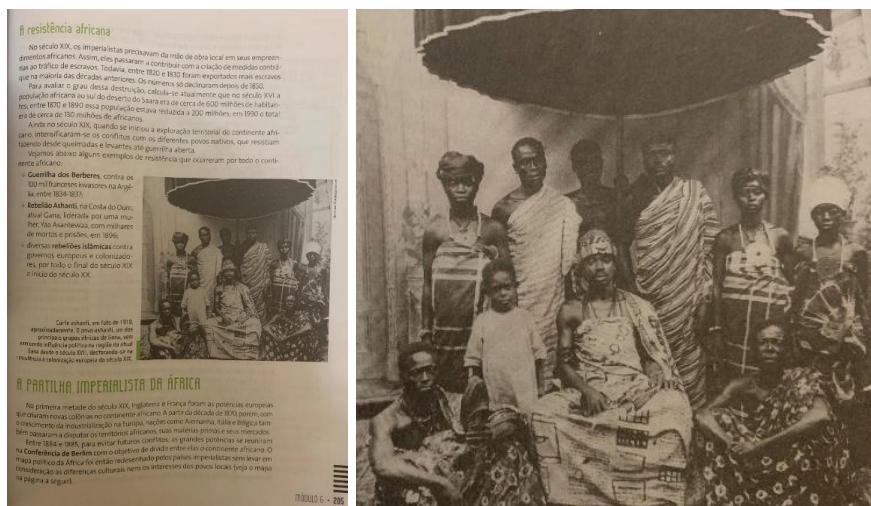


Figura 67:

Imagens da página 205, do capítulo II, que trata sobre a "Resistência africana e contém a fotografia da Corte Ashanti, de 1910. LDH PNLD 2017 "Projeto Mosaico 8º ano"

Então, apesar das mulheres negras serem representadas na página 205, pela realeza Ashanti, nesse LDH PNLD 2017, como protagonistas e agentes ativas da história ao liderar uma resistência ao imperialismo branco europeu do século 19, aparentemente, há apenas 3 focos de resistência²³ dignos de serem citados e uma única imagem que possa ilustrar tal resistência. A historiadora e intelectual negra Beatriz Nascimento (2019a) explica como em uma sociedade estruturalmente racista, como a brasileira (e o mundo), o fator racial, o gênero e o sistema econômico estabelecem espaços na hierarquia de

²³ "Guerrilha dos Berberes, contra os 100 mil franceses invasores na Argélia, entre 1834-1837; - Rebelião Ashanti, na Costa do Ouro, atual Gana, liderada por uma mulher, Yaa Asantewaa, com milhares de mortos e prisões, 1896; - diversas rebeliões islâmicas contra governos europeus e colonizadores, por todo o final do século XIX e início do século XX." LDH PNLD 2017 (Vicentino & Vicentino, 2016, p. 205)

classes e acaba por selecionar as pessoas e grupos que irão aparecer e preencherê-los no diversos aspectos da sociedade, incluindo aqui o livro didático de história na reprodução de uma história única das mulheres negras e na manutenção de estereótipos e imagens de controle racista e subalternas, pois:

O critério racial constitui-se em um desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, resultado de patente discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. Assim, os negros ocupam de maneira contínua os mesmos lugares na hierarquia social, desobrigando-se a penetrar em espaços designados para grupos de cor mais clara e perpetuando dialeticamente o processo de domínio social e privilégio racial. A mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. (Nascimento, 2019a, p. 261).

Não há apenas imagens repetidas de anos anteriores nesse livro didático de história do PNLD 2017 representando a mulher negra na narrativa histórica, das 27 representações em imagem, 5 apareceram pela primeira vez nesse livro, mas essas sujeitas históricas seguem sendo representadas sob o que as pensadoras e intelectuais feministas negras Patricia Hill Collins e Sueli Carneiro chamam de estereótipos e imagens de controle sobre a mulher negra, sem as quais as opressões interseccionais de raça, gênero, classe e sexualidade não poderiam continuar a existir, por isso as mulheres negras têm sido atacadas com uma serie de imagens negativas (Collins, 2019), veiculadas também no LDH, carregados de estereótipos ligados aos trabalhos braçais que remetem ao contexto de escravidão e da hiper sexualização da mulher negra (Carneiro, 2018). Ver figuras ao lado:



Figura 68:

Imagen presente no capítulo 13, página 226, LDH PNLD 2017
"Projeto Mosaico 8º ano"



Figura 69:

Imagen presente no box
"Trabalhando com documen-
tos", capítulo 15, página 273,
LDH PNLD 2017 "Projeto
Mosaico 8º ano"



Figura 70:

Imagen presente no capítulo 17, página 297, LDH PNLD 2017
"Projeto Mosaico 8º ano"

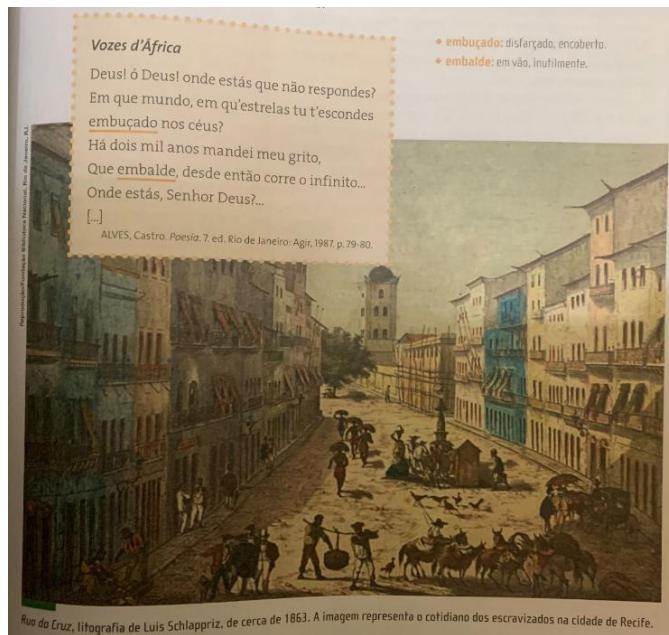


Figura 71:

Imagen presente no capítulo 17, página 299, LDH PNLD 2017
"Projeto Mosaico 8º ano"

Ao longo da análise feita sobre a representação em imagens da mulher negra e da narrativa histórica didática sobre essa sujeita histórica, pela primeira vez há, até o momento em um livro didático de história, o uso do termo “escravizados” em vez do habitual “escravo”, na legenda de uma imagem ao se referir à mulheres e homens negros em condição de escravização. Destaco tal aspecto, pois, a insistência de reduzir a história do negro à escravidão, ao chamá-lo de “escravo” em vez de “escravizado” ou em “condição de escravidão” presente no livro didático de história, é reflexo de como a narrativa historiográfica sobre a escravidão está sendo produzida, naturalizando uma condição que é social (Xavier, Farias & Gomes, 2012).

Além disso, o uso de termos que reduzem a história de mulheres negras à escravidão, a manutenção e naturalização do uso do termo “escrava” para se referir à mulheres negras que foram colocadas em condição de escravizadas, é problemático e deve ser repensado a partir do combate ao racismo reproduzido, tanto na narrativa didática, quanto na produção historiográfica sobre a escravidão. As historiadoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2010), ao analisarem a função da produção historiográfica e do historiador no combate ao racismo e na promoção de justiça social, entendem que:

Portanto, para além das controvérsias históricas e historiográficas, é a memória coletiva que está em jogo, a presença do passado no presente, suas formas de apropriação e representação. As vitórias alcançadas não asseguraram uma igualdade de condições nos campos educacionais e econômicos, tampouco conseguiram impedir evidentes expressões do racismo no Brasil. Seria necessário colocá-las em relevo nos currículos escolares (p. 33).

Assim sendo, a exclusão simbólica, as distorções inferiorizantes e a não representação da imagem da mulher negra na sociedade, nos meios de comunicação, no LDH e na própria produção intelectual e historiográfica, “podem contribuir e dar formas a violências, dolorosas e prejudiciais tão significativas que poderiam ser tratadas no âmbito dos direitos humanos” (Quintão, 1999 citado em Carneiro, 2019b, p. 282).

Algo semelhante também é evidenciado pela intelectual e feminista negra Audre Lorde (2019a), que ao analisar a literatura de mulheres negras entende como é necessário que essas mulheres sejam vistas como seres humanos, carregados de subjetividades e complexidades, pois:

Para examinar a literatura de mulheres negras, é realmente necessário que vejamos vidas como pessoas completas em nossa verdadeira complexidade – como indivíduos, como mulheres, como seres humanos – e não como um desses estereótipos problemáticos mas familiares existentes nesta sociedade no lugar de imagens genuínas de mulheres negras. E acredito que isso vale também para literatura de outras mulheres de cor que não são negras (p. 243).

Cabe também à historiografia, além dos professores de história, combater a reprodução de termos racistas e inferiorizantes em sua produção de conhecimento e em sala de aula, sobre sujeitos históricos e grupos estigmatizados e oprimidos por estruturas interseccionalizadas de poder e dominação (Collins, 2019), neste caso as mulheres negras. Portanto, é necessário que enquanto produtores de conhecimento, busquemos novas formas de escrever, pensar e falar sobre raça, gênero e classe, buscando a transformação dessas representações estereotipadas, da mulher negra, a partir da compreensão que há uma conexão persistente e direta entre a perpetuação e manutenção do “patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas de (...) representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos” (hooks, 2019a, p. 33).

Para finalizar o capítulo, me deterei na análise do último livro a ser problematizado neste livro o LDH 7, como ele representa imagens e ideias acerca da mulher negra, contribuindo com a ratificação de estereótipos de violência e opressão na memória dessas jovens na atualidade.

LIVRO 7 – PNLD: 2017/2018/2019 – “COLEÇÃO INTEGRALIS HISTÓRIA 8º ANO”, AUTORES: PEDRO SANTIAGO, CÉLIA CERQUEIRA E MARIA APARECIDA PONTES²⁴, ED. IBEP, 2015.

As mulheres negras aparecem representadas em imagens no livro didático de história “Coleção Integralis” 8º ano - PNLD 2017²⁵ (capa a seguir) 39 vezes, o que corresponde a apenas 9,92% do total de todos os sujeitos históricos representados.

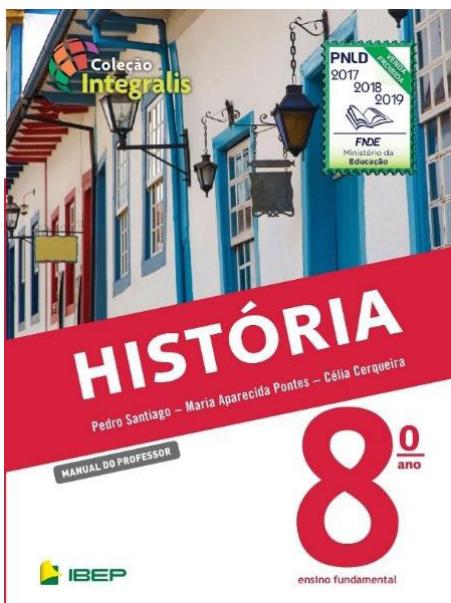


Figura 72:
Capa do livro didático de história "Coleção Integralis 8º ano" PNLD 2017.

²⁴ Consta no livro didático de história PNLD 2017 “Coleção Integralis” as seguintes informações sobre os autores: Pedro Santiago é graduado pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor de Ensino Básico na rede pública e professor universitário; Célia Cerqueira é bibliotecária, graduada pela Universidade de Brasília (UnB), consultora pedagógica na área de publicações didáticas; Maria Aparecida Pontes é pedagoga, graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e consultora pedagógica na área de publicações didáticas.

²⁵ O livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” também é do PNLD 2017, o 7º livro analisado nesse trabalho, é com o qual trabalhei no ano de 2019, ano que desenvolvi a pesquisa e o produto desta Dissertação. São analisados dois livros do PNLD de 2017, porque houve uma mudança de escola desta professora que vos escreve, mudou-se a escola, mudou-se também o livro trabalhado, algo inerente a minha vontade, que o livro tinha sido escolhido quando eu não estava presente.

Assim como nos livros anteriormente pesquisados, foram analisadas as representações de homens brancos (que aparecem 132 vezes ou 33,58%), mulheres brancas (que aparecem 73 vezes ou 18,57%), homens negros (que aparecem 50 vezes ou 12,72%), indígenas (que aparecem 24 vezes ou 6,10%) e imagens sem pessoas identificáveis como mapas, construções e etc. (75 vezes ou 19,08%). Ou seja, pode-se dizer que, assim como nas coleções anteriormente analisadas, que existe uma invisibilização ou subrepresentação da história das mulheres negras no livro didático de história. Ver gráfico a seguir:

Livro didático 7 - PNLD 2017-2018-2019: “Integralis história 8º ano”

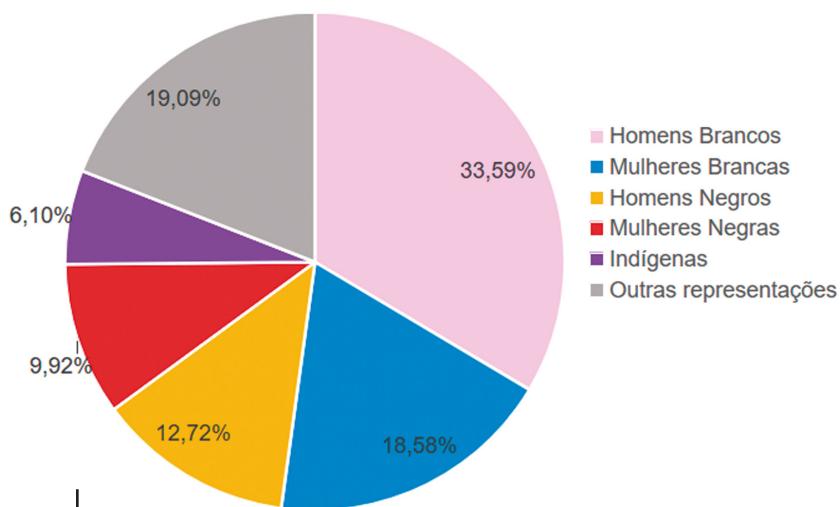


Figura 73:

Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” PNLD 2017. Fonte: Miranda, C. (2020).

As mulheres negras neste livro didático de história seguem sendo majoritariamente representadas em condição de escravidão e pobreza, resumidas a imagens de controle relacionadas a trabalhadoras braçais, pessoas inferiorizadas, subservientes e desumanizadas, quase sempre acompanhadas por homens brancos.

das de outros sujeitos históricos e sem destaque como agentes históricas ativas. A historiadora Beatriz Nascimento (2019a), ao analisar o peso do racismo e do sexism na formação de estereótipos e imagens de controle inferiorizantes, e a imposição dessas estruturas sobre o papel que as mulheres negras devem ocupar na sociedade e sua relação com o estigma da escravatura, ainda presente no Brasil, analisa que:

A mulher negra, na luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra na maioria das vezes não qualificada. Num país em que somente nas últimas décadas do século XX, o trabalho passou a ter significado dignificado – o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura – reproduz-se na mulher negra “um destino histórico”. É ela quem desempenha, majoritariamente, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos cujas relações de trabalho evocam a mesma dinâmica da escravocracia. (Nascimento, 2019a, p. 266)

Há uma relação direta entre a estruturação das opressões interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe, em nossa sociedade, e os estereótipos sobre a mulher negra reproduzidos em imagens nos livros didáticos de história: nega-se, assim, às mulheres negras sua humanidade, sua subjetividade e a construção de sua autoestima e autodeterminação (Collins, 2019), como segue ratificado nas imagens abaixo:



Figura 74:
Pg 90, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Um funcionário a passeio com sua família (1834), de Jean-Baptiste Debret. A família patriarcal podia ser observada em situações do cotidiano.

Figura 75:

Pg 50, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Um jantar no Brasil (1834), de Jean-Baptiste Debret.

Figura 76:

Pg 86, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017.



Figura 77:
Pg 121, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 78:
Uma barraca no mercado, 1821, Herry Chamberlain. Pg 229, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

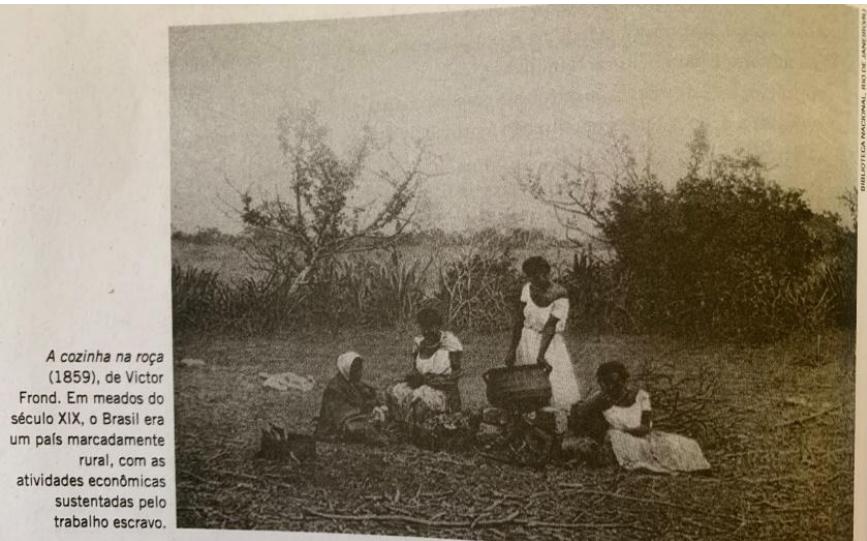


Figura 79:
Pg 270, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 80:
“Dança lundu, 1835, Johann-Moritz Rugendas”, Pg 249,
“Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017.



Pessoas escravizadas trabalham em uma lavanderia (década de 1830), de Richard Skerrett Hickson. Ao longo do século XIX, o crescimento econômico favoreceu as atividades urbanas.

Figura 81:
Pg 271, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

Esses estereótipos negativos, relacionados à imagens de controle reducionistas como a de “mammy” (Collins, 2019), “mucamas”, “mãe preta”, empregadas domésticas (Carneiro, 2018) em torno da representação histórica das mulheres negras, interfere diretamente em como as alunas negras se veem representadas no livro didático de história e na sociedade ao seu redor, pois objetifica as mulheres negras na narrativa didática, remete-lhes sempre a condição de escravidão, como trabalhadoras braçais subservientes, retira-lhes a humanidade.

Nesse sentido, a intelectual feminista negra bell hooks comprehende que a dominação sempre envolve tentativas de objetificar o grupo subordinado, nesse caso mulheres negras, pois “como objeto, a realidade da pessoa é definida por outras, sua identidade é criada por outra, sua história é nomeada apenas de maneira que definem sua relação com pessoas consideradas sujeitos” (hooks, 1989, p. 42 citado em Collins, 2019, p. 138).

Esse LDH, e os anteriores, ao trazerem majoritariamente as mulheres negras representadas sob imagens de controle e opressão acabam por ilustrar as muitas formas de objetificação que um grupo humano pode assumir enquanto representação social, pois ao representá-las como se fossem animais de carga que só podem ocupar trabalhos braçais e subvalorizados em nossa sociedade, objetifica-se tais pessoas, enquadrando-lhes em condições desumanas, como seres humanos menos capazes. Além disso,

diante da pouca representação quantitativa das mulheres negras no LDH, em comparação com os outros sujeitos históricos, sendo a objetificação tão grave que o “Outro” simplesmente desaparece (Collins, 2019).

Ou seja, meninas que só se enxergam em condições de sub-humanidade no livro ou sequer se enxergam, pelo número inexpressivo de representações de mulheres negras, de acordo com todos os gráficos apresentados até aqui, ela se sentirá completamente invisível socialmente. Como se sentir fazedora de História se a menina não se enxerga no livro que pretende lhe ensinar história? Como se sentir protagonista, se a menina só enxerga suas antepassadas negras em condições desumanas? Como se sentir presente num mundo que não visibiliza negras e negros por seus feitos para além das violências sofridas, por séculos de escravidão? Como se sentir valorizada e pertencente a esse universo social? Como se sentir?

Mas também há exceções nesse livro, mas elas são poucas, exatamente 8 de 39 das representações de mulheres negras presentes no LDH “Coleção Integralis” PNLD 2017, mas estão aqui e é através dessas exceções que as professoras e professores de história podem trabalhar a participação ativa das mulheres negras na construção da própria história, na resistência à escravidão e desumanização provocada pela mesma, no sentido de dar visibilidade a representações não estereotipadas das mulheres negras na história e na sociedade, enfatizando que essas sujeitas históricas foram e são protagonistas da construção da história do Mundo, do Brasil e da sua própria história como povo negro, pois, “como sujeito, toda pessoa tem o direito de definir sua própria realidade estabelecer sua própria identidade, dar nome a sua própria história” (hooks, 1989, p. 42 citado em Collins, 2019, p. 138). Segue as imagens, a seguir:



Missas e festas para Nossa Senhora do Bonfim, celebradas pela comunidade aguda em Porto Novo, capital oficial do Benin, África.
Foto de 2011.

Figura 82:
Pg 54, “Coleção Integralis História 8º ano”,
PNLD 2017



Cortejo da rainha negra na Festa de Reis (1776), de Carlos Julião.

Figura 83:
Pg 62, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 84:
Comunidade Remanescente quilombola em festividade, Valença-RJ,
foto de 2011. Pg 271, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 85:

“Casamento de africanos escravizados em casa rica, 1834, Jean-Baptiste Debret.”: Pg 90, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário por uma irmandade negra (1834), de Jean-Baptiste Debret.

Figura 86:

Pg 91, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

Figura 87:

Cartaz do Filme de Xica da Silva, 1976, de Carlos Diegues; Pg 117, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

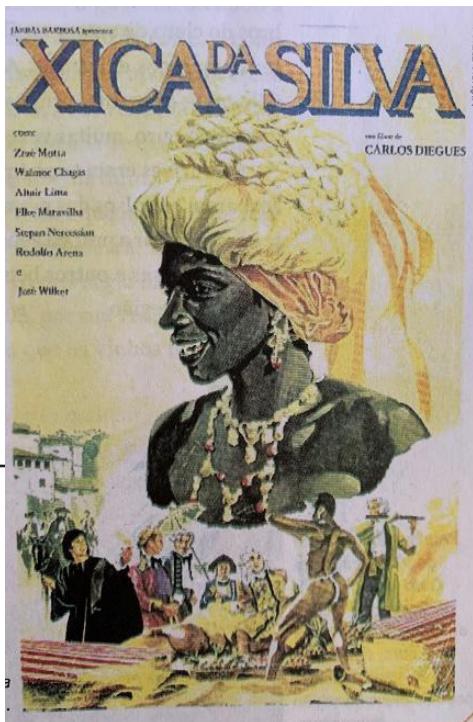
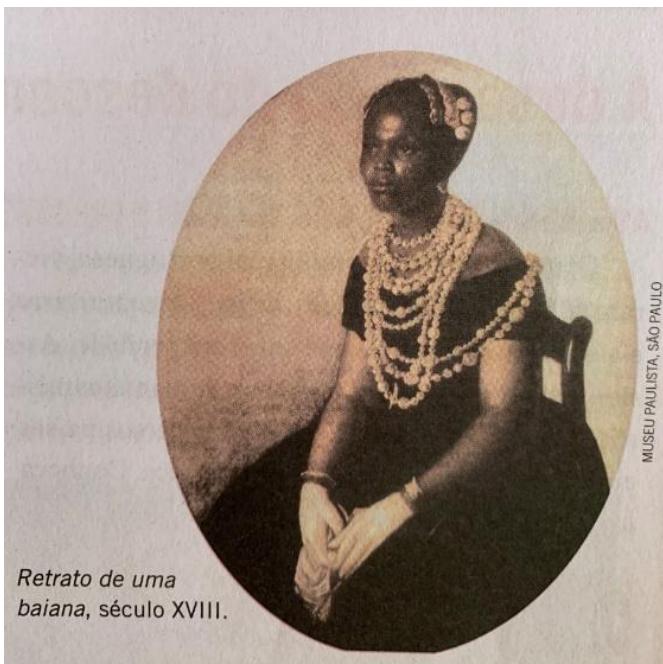


Figura 88:

“Festa de Reis, com rei e rainha negros, século 18, Carlos Julião”. Pg 124, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017





Retrato de uma baiana, século XVIII.

MUSEU PAULISTA, SÃO PAULO

Figura 89:
Pg 233, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

Há muito que se criticar sobre como os livros didáticos tratam a questão da abolição da escravidão no Brasil, ao não dar visibilidade ao protagonismo negro no movimento abolicionista, mas o LDH “Coleção Integralis 8º ano” PNLD 2017 e os demais têm acertado há um tempo, sobre como ela ocorreu: de forma lenta e gradual. Não à toa o Brasil foi o último país das Américas a libertar os negros escravizados.

Quando o livro didático de história da “Coleção Integralis 8º ano”, trata da abolição da escravatura no Brasil, é basicamente descrevendo a pressão econômica mundial exercida pelas potências industrializadas que levaram ao fim da escravidão e citando de forma muito genérica a formação de associações abolicionistas no Brasil. Esse livro didático de história, cita, em box, a ação de apenas um abolicionista negro, Luís Gama e, no decorrer do capítulo, o nome de apenas um grupo abolicionista, os Caifazes, liderado por homens brancos, sem citar nenhuma das

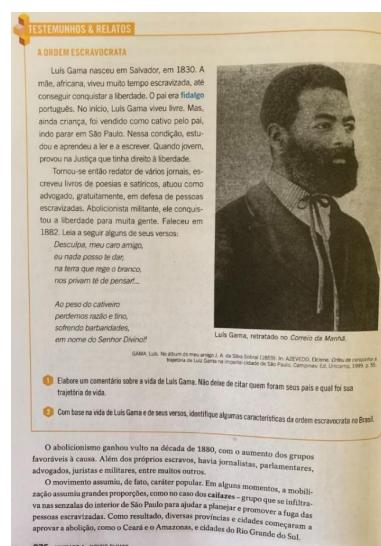
organizações abolicionistas negras, como, por exemplo: Sociedade Cooperativa da Raça Negra e o Jornal da Imprensa Negra.

A historiadora Ana Flavia Magalhães (2019) explica que,

Falar somente da Princesa Isabel no episódio da abolição é apagar a história de Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, abolicionistas negros que empregavam esforços para a libertação. A abolição foi o desfecho da luta de várias frentes, inclusive de projetos abolicionistas guiados por negros, esses reconhecidos em documentos na época. Só que ao longo da história esse protagonismo tem sido apagado e a gente acaba não conhecendo as lutas de abolicionistas negros, e ficamos restritos ao que foi feito por brancos.²⁶

A partir do relato da autora, é perceptível que esse apagamento do protagonismo negro na história do Brasil que, ainda vemos nos livros didáticos de história, vem da própria historiografia brasileira. Sobre isso é importante enfatizar que existiram vários grupos abolicionistas por todo o Brasil e que muitos desses grupos eram liderados bem como participavam várias pessoas negras, que atuavam também junto com pessoas brancas, mas não somente com elas.

As fontes e pesquisas históricas mostram cada vez mais o protagonismo do povo negro na formação de vários quilombos ao longo dos 388 anos de legalidade da escravidão negra no Brasil, nas resistências cotidianas, assim como o envolvimento ativo de negros e negras na luta pela abolição da escravidão (Xavier, Farias & Gomes, 2012). Ver ao lado o box do livro didático de história “Coleção Integralis”, dando protagonismo ao abolicionista negro Luís Gama:



O abolicionismo ganhou força na década de 1880, com o aumento dos grupos favorecidos à causa. Além dos preceitos escravos, havia jornais, parlamentares, advogados, juristas e militares, entre muitos outros.

O movimento assumiu, de fato, caráter popular. Em alguns momentos, a mobilização assumiu grandes proporções, como no caso das *calazas* – grupo que se infiltrava nas favelas da Cidade de São Paulo para auxiliar a prender e promover a fuga das pessoas escravizadas. Com o tempo, diversos preceitos e cidades começaram a aprovar a abolição, como o Ceará e o Amazonas, e cidades do Rio Grande do Sul.

276 UNIDADE 4 - NOVOS RUMOS

Figura 90:

Pg 276, PNLD 2017 “Coleção Integralis História 8º ano”.

²⁶ Declaração feita em artigo de Mariam Koné, Milena Castro e Talita de Souza, sob o título de “O protagonismo negro na abolição da escravidão brasileira”, de 13 de maio de 2019, disponível em: <https://campus.fac.unb.br/materias/2019-05-13-o-protagonismo-negro-na-abolicao-da-escravidao-brasileira-e-a-unb/>

Na análise da representação da mulheres negras em imagens nos livros didáticos de história, do PNLD 2001 a 2017, é perceptível não apenas o apagamento dessas sujeitas históricas, como a permanência dos estereótipos e as imagens de controle inferiorizantes, subalternas, reducionistas, desumanizadoras, logo, permeadas sob a ótica das operações interseccionalizadas de raça, gênero e classe que estão presentes em nossa sociedade (Collins, 2019).

Assim os livros didáticos de história, aqui analisados, por serem um produto fruto dessa sociedade (Munakata 2012), infelizmente, seguem reproduzindo tais opressões interseccionalizadas sobre a participação da mulher negra na história.

O gráfico abaixo mostra essa sub-representação quantitativa das mulheres negras nos livros didáticos de história do 8º ano, em relação aos demais sujeitos históricos (homens brancos, mulheres brancas, homens negros e “outras representações”, que no geral são objetos inanimados), exceto aos indígenas:

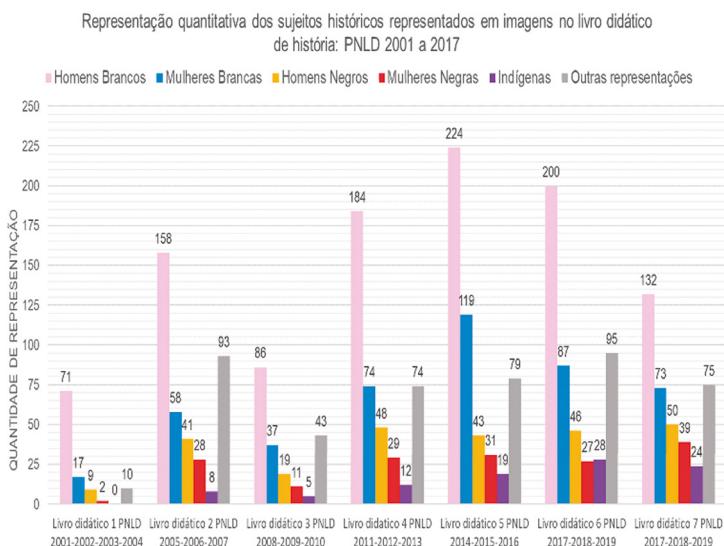


Figura 91:

Gráfico sobre a Representação dos sujeitos históricos presentes nos livros didáticos de história no 8º ano, no PNLD 2001 ao PNLD 2017. Fonte: Miranda, C. (2020).

Isso só demonstra o que tentei apresentar ao longo desse capítulo: que mulheres negras seguem invisibilizadas no espaço escolar como um todo, mas, no caso aqui apresentado, através da invisibilidade no livro didático de história.

No capítulo que segue, apresentarei como essa invisibilidade no LDH se reflete nas narrativas de alunas negras no espaço escolar sobre o livro didático de história e a sociedade.

Capítulo 3



A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS

no livro didático de história sob a perspectiva das alunas negras: o ponto de vista feminista negro no documentário “De que cor eu sou?” o lugar da menina negra no ensino de história

“Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.”

(Neusa Santos Souza)

Ao analisar a representação das mulheres negras nos livros didáticos de história, é importante compreender como o racismo determina as hierarquias de gênero em nossa sociedade, portanto é importante que os estudos sobre gênero, segundo a historiadora feminista Michelle Perrot (2017), inclua a produção historiográfica em torno da história das mulheres, em especial a historiografia que combata o racismo, para que a análise das relações das mulheres não reproduza um discurso hegemônico de gênero.

Se a história das mulheres reivindica mulheres enquanto sujeitos históricos, isso deve se estender a todas as mulheres. Por isso, a base teórica sobre estudos de gênero neste livro até então, além dos estudos feministas produzidos por intelectuais como Joan Scott e Michelle Perrot, fazem-se presentes os estudos do feminismo negro produzidos por intelectuais como Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, pois:

A partir desse ponto de vista é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto das sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas -, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (Carneiro, 2003 citado em Ribeiro, 2017, p. 49).

Nesse sentido de reflexão sobre as mulheres, especificamente a representação das mulheres negras, entender como o tempo histórico compõe a narrativa histórica e como o tempo histórico é percebido e se manifesta também na narrativa histórica escolar dos livros didáticos e como ele é relevante, pois:

Fazer história é construir um objeto científico, *historicizá-lo* – de acordo com a palavra utilizada pelos nossos colegas alemães; ora, acima de tudo, historicizá-lo consiste em construir sua estrutura temporal, espaçada, manipulável, uma vez que, entre as ciências sociais, a dimensão diacrônica é o próprio da história (Prost, 2008, p. 106).

Destacar a história das mulheres, neste livro especificamente a história das mulheres negras, significa verificar que elas têm uma história, da qual também são sujeitas ativas, de acordo com Michelle Perrot (2017), em seu livro “Minha história das mulheres”.

O que caracteriza o eixo central da sua narrativa histórica é o processo da crescente visibilidade das mulheres em suas conquistas e combates nos espaços públicos e privados, pois a produção em torno da história das mulheres mudou, em seus objetos e pontos de vista, ao longo do tempo:

Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas especiais, religiosas, culturais. (Perrot, 2017, p. 16)

Para Michelle Perrot (2017), o desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o movimento feminista em direção a emancipação e a libertação: “Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história”(p.17).

Partindo-se do princípio que o tempo histórico ou o tempo dos historiadores é sempre um tempo humano, deve-se considerar que as mudanças na vida humana ao longo dos séculos, as diversas maneiras como o poder se desenvolveu no decorrer das sociedades humanas, os conflitos entre os grupos humanos, o desenvolvimento das mais variadas formas de expressão, manifestações culturais, modos de sentir e pensar ao longo dos

séculos, a interferência do ser humano no seu ambiente, “constituem objetivos de interesse dos historiadores, sempre considerados sob a perspectiva de suas transformações e permanências no tempo” (Barros, 2013, p. 20). De acordo do Michelle Perrot (2017), diferentes fatores imbricados possibilitaram a emergência do objeto “mulher” nas ciências humanas em geral e, especialmente, na história fatores estes científicos, sociológicos e políticos:

Fatores científicos: a partir de 1970 ocorreu uma renovação de questões aliadas à crise dos sistemas de pensamento (estruturalismo e marxismo), a proeminência da subjetividade e modificação de alianças disciplinares, como por exemplo, a história aliando-se à antropologia e com isso a redescoberta da família como pesquisa histórica (Georges Duby e Philippe Ariès). Fatores sociológicos: a presença das mulheres nas universidades, em 1970, um terço das estudantes eram mulheres, já como docentes, depois de terem sido “indesejáveis” por muito tempo, elas conquistaram seu espaço, gradativamente, depois da Segunda Guerra Mundial e na década de 1990, correspondia a um terço dos professores efetivos, por exemplo, na Universidade Paris VII. Fatores políticos: caracterizado por Perrot como o mais decisivo dentre os fatores, a partir dos anos de 1970, as consequências provocadas pelo movimento de libertação das mulheres, que na história possibilitou, de início, a busca por uma legitimidade e uma ancestralidade e o desejo de encontrar vestígios sobre a “mulher”; e a longo prazo, esse movimento tinha a pretensão de criticar os saberes constituídos, que se davam como universais a despeito de seu caráter predominantemente masculino (Perrot, 2017, p. 20).

Michelle Perrot (2017) analisa a constante invisibilidade imposta a história das mulheres, a qual, segundo a autora, em muitas sociedades a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem social das coisas, na qual os homens são vistos como indivíduos, pessoas que trazem sobrenome que são transmitidos, são “grandes”, “grandes homens”, já as mulheres não têm sobrenome, têm apenas um nome, aparecem na história na “penumbra” de outros grupos: “As mulheres e as crianças”, “A família e a mulher”. “Porque são poucas vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão do silencio: o silêncio das fontes”. Mulheres deixam poucos

vestígios diretos, escritos ou materiais, seu acesso a escrita foi tardio e suas produções, normalmente, domésticas, são consumidas rapidamente.

Nesse contexto, ao relacionar o tempo histórico e a história das mulheres, buscando localizar a história das mulheres na historiografia ao longo do tempo, percebe-se que existem estruturas ligadas ao tempo de longa duração que são tão fortes (especificamente, neste livro, o racismo estrutural e o machismo estrutural) que fez com que determinados sujeitos não fossem sequer vistos como agentes históricos ativos.

Ao pensar a escola como um espaço de produção de conhecimento histórico, compreender que o professor-pesquisador deve entender o espaço escolar e seus componentes para produzir conhecimento histórico, foi de suma importância para a reflexão sobre a produção de fontes historiográficas no espaço escolar, e como a pesquisa no espaço escolar deve levar em consideração as necessidades da comunidade escolar, não apenas da professora-pesquisadora, pois:

Os processos educacionais não podem estar desvinculados da subjetividade, da vida, dos valores, da dinâmica social, da cultura, da política e das ideologias. Como consequência, nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias; ao contrário, esses processos só têm sentido quando estão presentes os conteúdos científico-filosóficos que capacitam o ser humano para seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e à sociedade; não apenas como indivíduo, mas como ser social e político (Sánchez Gamboa, 2001. p. 102).

Portanto, pensar sobre a escola hoje é entendê-la como um espaço fruto dos anseios da sociedade moderna, com características particulares que devem ser respeitadas e levadas em consideração no desenvolvimento da pesquisa historiográfica no espaço escolar. O professor-pesquisador deve procurar entender esse espaço chamado escola para poder produzir fontes e pesquisa nesse espaço, pois os processos pedagógicos não podem estar separados da vida, dos valores, da subjetividade, da cultura e da dinâmica social, ou seja, os processos didáticos só têm sentido se articulados com as compreensões da educação, da cultura, da política e da sociedade.

Maria Auxiliadora Schmitdt (2005), ao escrever sobre as possibilidades da pesquisa em ensino de história, em seu artigo “Itinerários de pesquisa em ensino de história”, considera que:

As pesquisas sobre ensino de História têm estatuto científico, porque não se remetem apenas à natureza dos resultados da pesquisa, mas ao conhecimento da realidade, o qual se obteve de determinada maneira, mediante um estilo de pensamento e ação (caminho metodológico). Assim, pode-se fabricar teorias, mesmo que parciais e falíveis, bem como explicações simples, mas racionais e rigorosas dos fatos ou fenômenos educativos e sociais. Isto é importante para se delimitar a diferença entre o caminho metodológicos ou saberes obtidos pela prática profissional (que fazem parte da cultura didática), do conhecimento obtido através da investigação (p. 119).

Quando se debate sobre as possibilidades de pesquisa e produção de conhecimento científico em ensino de História, seja por professores da educação básica ou professores da educação superior, é necessário, como em qualquer outro campo de pesquisa histórica, conhecer sobre a área a ser estudada, analisar as fontes históricas, mas também procurar entender a natureza da problemática a ser estudada, ou seja, procurar inferir se a problemática, além de importante para a pesquisadora em ensino de história, é também relevante para a comunidade escolar, especialmente para os alunos(os).

É necessário pensar sobre o perfil de alunos que temos hoje em dia na educação básica, no caso desta pesquisa na escola pública, relacionando as suas realidades social, religiosa, cultural e econômica em um mundo globalizado, midiático, com a tendência em valorizar apenas o presente, o consumo e o individualismo, o que ajuda a aumentar a exclusão e desigualdade social desses jovens. Nesse sentido, para que a pesquisa em ensino de história seja relevante para os alunos, o professor-pesquisador deve entender a história, como:

uma teoria e prática social, constantemente construída/reconstruída por sujeitos diferenciados, em várias dimensões do social. Situar-se criticamente no campo da memória/

história, que põe em disputa os significados do passado/presente/futuro, colocando em discussão a experiência e as referências históricas dos alunos em diálogo com as experiências e referências dos sujeitos históricos (Ciampi, 2005. p. 129).

Ao relacionar as lógicas e estratégias no processo de conhecimento histórico dos que os sujeitos, neste caso, no âmbito escolar, já trazem consigo com a aprendizagem em história, Isabel Barca (2001) analisa que a aprendizagem se processa em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentidos para quem vai apreender, pois existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta: as vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a cumprir e as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento.

Assim, ao ser questionada por alunas e alunos sobre o “porque de haver poucas mulheres negras importantes na história”, “porque haviam poucas mulheres negras no livro didático”, fato que me provocou pensar sobre o produto fruto da pesquisa de dissertação, no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFPA), verificou-se a possibilidade de pesquisa sobre a representação da mulher negra nos livros didáticos, com a produção de um produto ligado às mídias digitais, tão presentes na vida cotidiana dos alunos e professores: um documentário, contendo falas e percepções das alunas sobre como as mesmas veem representadas as mulheres negras nos livros didáticos de história e a si mesmas na sociedade.

Considerando, na perspectiva de Rüsén (2006), a história como uma matéria de experiência e interpretação, logo, a didática da história pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado, buscando “reformular o conceito de consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional, que também é básico para o desenvolvimento humano”. Desse modo:

O que deve ser relembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (...), a ênfase

sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado em história enfatizando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado (Rüsén, 2006, p. 16).

Essas orientações para a vida prática, fruto das reformulações da consciência histórica, devem ser trabalhadas em âmbito escolar para a superação das diversas discriminações existentes da sociedade, sobretudo as ligadas a uma estruturação histórica e social, como são o racismo e o machismo. De acordo com Rüsén (2006), a consciência histórica é o que dá sentido a experiência do ser humano no tempo, “ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente no âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas” (p. 104).

Portanto, o desenvolvimento da consciência histórica como orientação para a vida prática, pode e deve promover uma melhor capacitação de professores de história e a produção de materiais didáticos de história que envolva a discussão sobre o combate ao racismo estrutural, à discriminação racial e de gênero e a compreensão que a existência dessas desigualdades afeta a formação de crianças adolescentes negros e brancos,

(...) destruindo a autoestima do primeiro grupo e, no segundo, cristalizando imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, em ambos, empobrecendo o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural (Carneiro, 2018, p. 146).

Por isso, é importante refletir sobre a ausência de mulheres negras e indígenas nos estudos feministas hegemônicos, para não se reproduzir apenas a versão do feminismo europeu. A socióloga e intelectual negra Lélia Gonzalez (1984) reconhecia a importância do feminismo no combate às desigualdades de gênero estabelecidas pelo patriarcado, porém evidenciou que o feminismo europeu não dava conta de explicar as situações de opressão específicas na quais as mulheres negras e indígenas da América Latina

estão expostas, por isso, a autora defendeu um feminismo afrolatinoamericano, que colocasse em destaque o legado de luta e de enfrentamento ao racismo e ao sexismovivenciados por essas mulheres.

A filósofa Djamila Ribeiro (2017), afirma que:

Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! – e, sendo assim, nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito de voz e melhores condições. Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que pudesse construir novos lugares de fala com objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (p. 43).

Deste modo, este livro se desenvolveu analisando a representação das mulheres negras nos livros didáticos de história, no sentido de procurar identificá-las enquanto sujeitos históricos, ao ter como base de análise a diversidade de experiências e a construção social delas enquanto sujeitos históricos ativos, logo, a consequente quebra de uma visão universal de mulher, pois uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social e experiência de gênero de uma outra forma (Ribeiro, 2017, p. 61).

No Brasil, a construção de identidade racial, se construiu em torno da violência sexual do colonizador europeu em relação às mulheres indígenas e negras durante o período escravocrata, e a partir do século XX, a construção do mito da democracia racial, reitera que existiria uma convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas na sociedade brasileira, em que cada um desses grupos desfrutaria de iguais oportunidades de existência e de paridade social no Brasil. Segundo o intelectual Abdias do Nascimento (2016), o grande interlocutor do mito da democracia racial é Gilberto Freyre, que:

Cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo morenidade; não se trata de ingênuo jogo de

palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo o objetivo é o desaparecimento implacável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através de um malicioso processo de embranquecer a pele negra e cultura do negro (p. 49-50).

A dominação portuguesa sobre o território brasileiro ligou os indígenas nativos, que lutavam pela permanecia em suas terras, aos negros que foram traficados, do continente africano para o Brasil, e escravizados e os brancos colonizadores vindos do continente europeu no contexto do Mercantilismo. A miscigenação brasileira é decorrente dessa nada pacífica chegada e permanência dos brancos europeus no Brasil, e a convivência entre esses grupos resultou em inúmeros encontros raciais, por ser marcada pela opressão e pela violência do colonizadores (brancos) sob os colonizados (não brancos), e tal violência se deu também por intensa exploração sexual dos brancos sobre indígenas e africanos e seus descendentes escravizados.

Segundo Tainan Silva (2017), a mistura entre as diferentes etnias transformou o Brasil em uma sociedade permeada por enorme diversidade de tons de pele, mas:

Ao contrário do que se pode pensar, contudo, a aquarela brasileira –como podemos chamar a infinidade de cores e de tons de pele presentes nos brasileiros – não se configura como um paraíso racial, senão, aliás, revela os preconceitos raciais construídos e retroalimentados historicamente e, ainda, elabora novas formas de discriminação, assentes nos mais diversos critérios. O colorismo, assim, surge como um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade. Também denominado de pigmentocracia, o colorismo tende a elaborar e definir alguém pela própria cor da pele, e dizer que, a tonalidade da cor da pele será fundamental para o tratamento que receberá pela sociedade, independentemente da sua origem racial (p. 3).

O termo colorismo foi criado nos anos 1980 pela escritora Alice Walker, segundo a qual, quanto mais clara for a pele de uma pessoa negra, mais fácil será para ela ser aceita na sociedade e o inverso acontece com

quem tiver pele retinta. O colorismo surge como mais uma faceta do racismo estrutural, pois tende a classificar os negros pela cor da sua pele. No Brasil o colorismo, assim como o racismo estrutural e sistemático, se dá sob o aspecto do mito da democracia racial, do ideal de branqueamento e da ideologia de mestiçagem, que entre outras coisas, promovem o não reconhecimento da sua negritude entre a população negra brasileira, tipificando e classificando o povo negro pela cor da pele, “quanto mais claro” e quantos menos “fenótipos negroides”, mais próximo do ideal racista imposto pela branquitude (Silva, 2016).

Antes de partir para a análise da fala das alunas, é importante frisar que as alunas e alunos da EEEF Magalhães Barata, não tiveram contato com o livro didático de história desde o início do ano¹, apenas quando eu assumi as turmas em abril de 2019. Por ser uma escola pública de médio porte, que atende muitos alunos de áreas rurais do interior do Pará (região Nordeste do Estado do Pará) e muitos não têm condições financeiras de tirar “xerox” de material didático de todas as disciplinas escolares, acredito que o uso do livro didático é um importante viabilizador de leitura e acesso ao conhecimento histórico disponível, sem custo aos alunos nas escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Portanto, faço bastante uso desse material.

Os vídeos base do documentário - “De que cor eu sou”: o lugar da menina negra no ensino de história - que é o produto didático da minha pesquisa de dissertação e desse livro, foram gravados no início do mês de novembro com todas (os) as (os) alunas (os) dos dois 8º anos. Elas (es) entregaram a autorização de uso de imagens em áudio visual assinada pelos pais ou responsáveis² para poderem gravar esses vídeos que foram apresentados na escola no dia da 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Diante da pouca estrutura física do local, não foi possível expor os vídeos gravados a todos os alunos da escola, então apenas os 8º anos e o 9º ano tiveram acesso ao material com a fala dos alunos sobre a representação, no livro didático de história³, dos sujeitos históricos: homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras e indígenas.

¹ Por motivos pedagógicos particulares as antigas professoras não usavam o livro didático disponível na escola.

² Ver Apêndice 3, deste livro.

³ PNLD 2017 Projeto Integralis, sétimo livro analisado no capítulo 2 deste livro.

Como novembro é o mês da consciência negra na escola, os temas negritude e racismo estavam em bastante evidência. Ante a riqueza e a complexidade das falas das alunas e alunos sobre seus pontos de vistas em relação ao racismo, representação dos sujeitos históricos no livro didático de história e sua própria representação na história e na sociedade, analisei que suas vozes deveriam ser ouvidas. Então como essa pesquisa, tem como foco representação das mulheres negras no livro didático de história, acredito que os relatos das alunas negras possam atuar como um meio de autodeterminação negra na luta contra as opressões interseccionalizadas de raça, gênero e classe que promovem injustiças sociais em nossa sociedade. Assim, pretendo evidenciar através das falas das alunas negras que “erguer a voz” é um ato de deslocar-se de objeto para sujeitas ativas e participativas na história, pois:

A luta para acabar com a dominação, a luta individual para se opor a colonização, deslocar-se de objeto de sujeito, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora – aquela maneira de falar não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência. Ela demanda que paradigmas mudem – que aprendamos a falar e também a escutar, para ouvir de uma nova maneira. (hooks, 2019a, p. 50)

Portanto, a produção do audiovisual “De que cor eu sou”: o lugar da menina negra no ensino de história – produto didático dessa pesquisa – que está disponível em: <https://dequecoreusou.webnode.com/> (ver página 207), teve o objetivo: a) a análise de como essa cultura de classificação da cor da pele negra afeta o reconhecimento das alunas negras em torno da sua negritude; b) entender como as alunas negras se veem representadas no livro didático de história e na sociedade; e, c) utilizar o conceito de lugar de fala, de autodeterminação da negritude e de empoderamento da mulher negra através do conceito do ponto de vista feminista negro na promoção de justiça social. A seguir veremos como foram construída tais narrativas com as alunas negras da escola que me propus fazer na presente pesquisa.

EM BUSCA DO PONTO DE VISTA DAS ALUNAS NEGRAS SOBRE A REPRESNETAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.

*“O processo de empoderamento
não pode ser definido de forma simplista(...).
Precisamos aprender a erguer-nos enquanto subimos”.*

(Angela Davis)

Antes de trabalhar com a perspectiva das alunas, acho importante versar sobre como o ponto de vista particular das mulheres negras é construído a partir das experiências cotidianas, do conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero, e como o ativismo de mulheres negras intelectuais acadêmicas ou não, compõem o pensamento feminista negro. Assim, o ponto de vista feminista negro é resultado das experiências históricas coletivas de opressões interseccionalizadas das mulheres negras, que formam um ponto de vista autodefinido, opressões responsáveis pelo ativismo e empoderamento como grupo (Collins, 2019).

bell hooks (2019a), ao buscar evidenciar o protagonismo das mulheres negras para a construção de uma subjetividade negra radical, defende a ideia de que a experiência de vida e de luta das mulheres negras deve ser considerada para além de registro da falta e da dor. Além disso, a autora analisa como a construção de uma cultura de resistência e de autodefinição das pessoas negras requer uma avaliação de como a supremacia branca e sua cultura de dominação impactam coletivamente nossas psiques:

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos. Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que as pessoas negras, especialmente as mais pobres, são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caímos na armadilha do desespero niilista ou nas formas de vício que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e libertação temporária da dor e de encarar a realidade. (...) Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina

as práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras. (hooks, 2019a, p. 62-63)

Assim, entendo que a autodefinição da negritude, da subjetividade e da humanidade de mulheres e homens negros é essencial para a promoção de uma sociedade sem racismo, sem machismo e com justiça social. Sob essa ótica que se deu a elaboração e construção do produto desta pesquisa em forma de documentário sobre o ponto de vista das alunas negras, de que lugar e como elas se veem representadas no livro didático de história⁴, no ambiente escolar e na sociedade.

Logo no início do documentário⁵, uma das primeiras perguntas que faço as alunas é “Qual a cor da tua pele?”, por entender a importância da autodeterminação da nossa própria negritude e também por reconhecer a conexão entre experiência, conhecimento escolar e consciência que forma vida a cotidiana de cada aluna negra no espaço escolar e na sociedade (Rüssen, 2006; Collins, 2019). As respostas a essa pergunta foram três: preta, morena e negra. Veja a seguir um trecho do diálogo:

“Profª Caroline: Qual a cor da tua pele?

Aluna Rainara: preta

Aluna Karina: morena

Aluna Suzielly: negra

Aluna Evelyn: Eu me represento negra.

Aluna Evellyn Alice: morena

Aluna Maria Vitória: negra

Aluna Ana Alice: negra

Aluna Karolyne: Eu me considero uma pessoa morena.

⁴ Na escola que desenvolvi a pesquisa, EEEF Magalhães Barata, o livro didático de história trabalhado com as alunas e alunos, no ano de 2019, foi o 7º livro analisado no capítulo anterior, de PNLD 2017 Projeto Integralis.

⁵ O roteiro do documentário não segue a ordem exata das perguntas feitas às alunas, pois eu e o editor do vídeo, Neil York, percebemos que mudar a ordem de algumas perguntas seria mais adequado para a narrativa do documentário. Diante disso, optei por analisar a fala das alunas, nesse capítulo, de acordo com a ordem do roteiro do documentário e não a ordem das perguntas feitas.

Aluna Thais: morena.

Profª Caroline: Se fosse pra ti se identificar enquanto branca ou negra, como tu se identificaria?

Aluna Karina: negra

Aluna Evellyn Alice: negra

Aluna Karolyne: negra!

Aluna Thais: negra.”

A partir das respostas diversas das alunas, entre elas uma resposta que busca suavizar a negritude, entendo que o uso do termo “morena” é fruto do mito da democracia racial no Brasil, que segue sendo a base do racismo em nossa sociedade. Assim, o racismo, por ser estrutural e sistemático, segue fazendo com que esse e outros termos utilizados para “suavizar” a nossa negritude sejam naturalizados e fazendo com que as pessoas negras reproduzam o colorismo. Ou seja, com base na classificação de pessoas negras pelo seu tom de pele, tipo de cabelo, formato de boca, nariz e outros fenótipos categorizados, busca-se um ideal de branqueamento e mestiçagem que nos aproxime da branquitude. Nesse sentido, a filosofa Sueli Carneiro (2018), afirma:

Estas identidades criadas com base num espectro cromático que vai da preta à mestiça, passando por mulatas, pardas, morenas, morenas-jambo e tantas outras designações utilizadas em nossa sociedade, promovem como já colocado em outros artigos, em primeiro lugar a fragmentação da identidade racial negra o que tem por função política escamotear a importância populacional dos negros e seus descendentes na população do país e de enfraquecer politicamente o grupo negro impedindo sua unidade (p. 163).

Oficialmente, o IBGE trabalha com o conceito de identidade etno-racial com essas alternativas de autoidentificação: “afrodescendente, indígena, amarelo, negro, branco, preto e pardo”, nas quais o grupo negro corresponde a “afrodescendentes, pretos e pardos”. Apesar do discurso oficial, termos como “morena”, “morena clara”, ‘moreno escuro’, “moreno-jambo” etc., seguem sendo utilizados e naturalizados pela população negra brasileira. A esse respeito, Wilson Honório da Silva (2016), afirma que:

A equação é complexa, mas o resultado foi eficiente. Vincular a identidade racial de negros e negras ao tom de pele foi um mecanismo colocado a serviço de destruir estamesma identidade na medida em que, num país marcado por quase 400 anos de escravidão negras, ser branco/a (ou declarar-se como tal) é um ideal que se compõe a toda carga negativa associada à negritude. Ou se, por cima e para além das possibilidades infinitas que podem existir entre “o moreno claro”, o “pardo”, o “tiziú” ou o “retinto”, aqui sempre houve um “modelo” a seguir: o branco (p. 100).

Além do mito da democracia racial, do ideal de embranquecimento, há a ideologia da mestiçagem, que a nível regional, promove um apagamento da negritude em favorecimento da suposta cultura “cabocla”, mistura de brancos e indígenas, aqui na Amazônia, especificamente no Pará, e faz com que exista a chamada “morenidade”.

De acordo com os pesquisadores Monica Conrado, Marilu Campelo e Alan Ribeiro (2015), ser negro no Pará segue sendo uma questão invisibilizada na história da Amazônia e o uso dos termos “morena” e “moreno” são marcas da identidade local que manipuladas por política, cultural e simbolicamente fundamenta o “mito indígena”, uma suposta identidade “cabocla” no Pará, generalizando e promovendo um apagamento sobre se identificar como negra e negro. Assim, os autores, ao analisarem a ideia de “morenidade” e suas manifestações entre os alunos de duas escolas na cidade de Belém do Pará, concluem que:

Por isso, o alcance da mestiçagem na escola como um discurso ideológico apresenta informações fenotípicas para se validar como evidência incontestável de uma difundida identidade nacional. A morenidade é uma plataforma mobilizadora de um projeto de nação homogeneizadora e, ao mesmo tempo, um elogio à mestiçagem como evidente movimento histórico, político e ideológico. Na verdade, reproduz-se, hoje, no sentido de dissolver e obnubilar a construção positiva de identidades negras historicamente negadas. Desse modo, a mestiçagem pode ainda ser vista como um constructo político eficiente, reacionário, conservador que dificulta um debate profundo e aberto sobre igualdade social para a ampla população negra e mestiça do país (Conrado; Campelo & Ribeiro, 2015, p. 244).

O racismo, por ser estrutural e sistemático, atua em todos os âmbitos da nossa sociedade, inclusive em ambiente escolar (Carneiro, 2018). O colorismo ao classificar negras e negros segundo a cor da pele e fenótipos negroides, onde quanto mais próximo do ideal de banquitude melhor, atua como mais uma característica do racismo para invisibilizar a identidade negra e autodeterminação negra, em nossa sociedade. Apesar disso, quando pedi para as alunas que tinham se identificado como de cor “morena”, para escolher se identificar entre branca ou negra, todas se identificaram como negras. Ou seja, elas têm consciência de sua negritude, cabe a escola promover ações que combatam o racismo e faça com que essas e todas(os) as alunas(os) negras(os) possam se empoderar e autoafirmarem suas negritudes (Collins, 2019).

Quando perguntei às alunas sobre referências de mulheres negras na história, a maioria respondeu que “não tinha” ou que “não lembrava”, apenas duas, das nove alunas, responderam que “sim”, mas não conseguiam lembrar os nomes. A aluna Evelyn foi uma delas, ao responder que “sim”, mas não lembrou de nomes de mulheres negras na história. Segundo Evelyn: “É que as mulheres negras são consideradas um nível mais baixo do que as mulheres brancas, e elas são muito escravizadas, as mulheres brancas querem ser tornar mais superiores a elas, então acho que é isso”.

Em seu relato, a aluna Evelyn, demonstra consciência de que há uma disparidade de status racial e social entre as mulheres brancas e negras e através de sua fala fica evidente que as opressões interseccionalizadas de raça, gênero e classe fazem com que as mulheres negras não sejam reconhecidas como referências e sujeitas ativas na história (Collins, 2019). Além disso, sua fala é um exemplo de como o ponto de vista das mulheres negras é essencial para produzir conexões internas entre história, vida prática e aprendizado (Rüsén, 2006) em uma sociedade na qual as opressões atuam de forma interseccionalizadas sobre os corpos, vida e história das mulheres negras.

Quando perguntado às alunas sobre se elas tinham “referências de mulheres negras na sociedade”, das nove alunas, duas afirmaram que “não”, uma que “não lembrava”, uma que “tem, mas não lembrava”, e cinco alunas citaram os nomes das artistas “Taís Araujo” (aluna Ana Alice), “Ludmilla e Anitta” (aluna Rainara), “Anitta” (alunas Karina e Suzielly) e “Iza” (aluna

Evellyn Alice). Todas as referências de mulheres negras citadas pelas alunas são de artistas que tem bastante destaque nos meios de comunicação e mídias sociais nacionais atualmente.

O fato de as alunas não fazerem referência a mulheres negras que não trabalhem no showbusiness, tem muita relação com a representação que os meios de comunicação fazem das mulheres negras, que por sua vez é fruto de um processo histórico de hiper sexualização e desumanização das mulheres negras. Tais estereótipos remetem às mulheres negras, desde o período colonial, à supostas características sociais fixas de “quentes”, sexuais e naturalmente sexuais. Essas características romantizam a violência sexual imposta às mulheres negras, que por estarem em condição de escravidão, eram vistas como “coisas” de uso dos seus “senhores” (Nascimento, 2019b). Um exemplo desses estigmas e estereótipos impostos na representação das mulheres negras, reduzindo-as a lugares específicos e fixos nos meios de comunicação, é a da representação da “Globeleza”,

É necessário entender o porquê de se criticar lugares como o da Globeleza. Não é pela nudez em si, tampouco por quem desempenha esse papel. É por conta do confinamento das mulheres negras a lugares específicos. Não temos problema algum com a nossa sexualidade, o problema é somente nos confinar a esse lugar, negando nossa humanidade, multiplicidade e complexidade. Quando reduzimos seres humanos a determinados papéis, retiramos sua humanidade e os transformamos em objetos (Ribeiro, 2018, p. 143).

Ainda sobre os meios de comunicação, eles vêm se construído como espaços de naturalização do racismo e do sexism ao reproduzir sistematicamente estereótipos e estigmas que afetam diretamente a representação das mulheres negras na sociedade, e consequentemente, como as meninas negras veem as referências de mulheres negras. A intelectual Sueli Carneiro (2019b) afirma que:

Se partirmos do entendimento de que os meios de comunicação não apenas repassam as representações sociais sedimentadas no imaginário social, mas também se instituem como agentes que operam, constroem e reconstruam no interior da sua lógica de produção os sistemas de repre-

sentação, concluirímos que eles ocupam posição central na cristalização de imagens e sentidos sobre a mulher negra. Muito tem se falado a respeito das implicações dessas imagens e dos mecanismos capazes de promover deslocamento para a afirmação positiva desse segmento. A presença minoritária de mulheres negras nas mídias, bem como a fixação dessa presença em categorias específicas (a mulata, a empregada, a doméstica) foi um dos assuntos mais explorados nesse aspecto (p. 282).

Ao tratar com as alunas questões sobre “o que é racismo”, “o que elas achavam da existência do racismo”, “se já tinham presenciado casos de racismo na escola e fora dela” e se “tinham sofrido racismo”, obtive repostas muito variadas, ligadas às impressões pessoais e vivências sobre como o racismo é percebido e sentido por elas. Todas, de uma forma ou de outra, explicaram o que era racismo e nenhuma duvidou de sua existência, mesmo as que nunca tinham presenciado, sofrido racismo ou se dado conta de terem vivenciado racismo. Ao analisar suas impressões sobre racismo, entendo que o lugar social de onde falam as fazem reconhecer a atuação dessa estrutura de poder e dominação sobre suas vidas, nesse caso, impossibilitando a negação de sua existência. Nesse sentido, a filósofa Djamila Ribeiro (2017), afirma que:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experenciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experenciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (...) Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas (“de pessoas negras” grifo meu) (p. 86).

Em relação ao livro didático de história, quando perguntei as alunas qual o grupo social mais representado, elas foram unânimes em dizer que “homens brancos” eram os mais representados, ou seja, as alunas negras, a partir dos seus lugares de fala e suas experiências com o livro didático de história perceberam que existe uma disparidade de representação no livro

didático de história entre sujeitos sociais. Esse pequeno grupo de alunas negras teve um olhar perspicaz e unânime ao reconhecer que um grupo social específico, de homens brancos, era maioria absoluta no LDH. Sobre esses olhares negros das mulheres negras, em relação à sociedade, bell hooks (2019b) analisa que:

Dado o contexto da exploração de classe e da dominação racista e sexista, foi apenas através da resistência, da luta, da leitura e do olhar “contra a maré” que as mulheres negras foram capazes de valorizar o suficiente nosso processo de olhar para, então nomeá-lo publicamente (p. 234).

Nessa perspectiva de “olhares de resistência”, algumas das alunas negras ao serem questionadas do porquê achavam que os homens brancos são mais representados no livro didático de história, responderam:

“Aluna Karolyne: Por causa que as pessoas brancas são mais destacadas no nosso mundo.

Aluna Karina: Porque lá no passado era mais homens brancos do que negros e também o homem negro era escravo do homem branco.

Aluna Ana Alice: porque... porque, tipo, eles eram nobres e por conta disso eles apareciam mais”

As falas das alunas Karolyne, Karina e Ana Alice, apesar de evidenciar a violência que a estrutura racista impõe desde muito cedo às nossas crianças, nesse caso meninas negras, também nos mostra que essas alunas negras relacionaram aspectos da sua vida em sociedade e da história aprendida em espaço escolar para explicar a representação excessiva de homens brancos em detrimento a outros grupos sociais subrepresentados no livro didático de história. Ou seja, de forma espontânea a partir de seu ponto de vista específico como jovens mulheres negras, mesmo sem leitura específica sobre o tema, essas alunas negras relacionaram alguns dos aspectos essenciais que compõem o pensamento feminista negro: a conexão entre experiência e consciência que forma a vida cotidianas de mulheres negras em meio a opressões interseccionalizadas de raça, gênero e classe. Patricia Hill Collins (2019), nos diz que:

No geral, esses vínculos entre o que fazemos e o que pensamos, ilustrados por mulheres negras como *individuo*, também podem caracterizar as experiências e as ideias das mulheres negras como grupo. Historicamente, a segregação racial em questões de moradia, educação e emprego criou elementos comuns, motivando a formação de um ponto de vista coletivo (p. 66).

Mas nem todas as alunas conseguiram relacionar aspectos da sua vida prática em sociedade com a história. Em resposta a mesma pergunta, a aluna Suzielly, disse: “*porque eles são os mais representados da história, porque eles são os mais importantes da história*”. Essa sua afirmação é uma grande mostra de como o racismo coloniza e condiciona as mentes de pessoas negras de forma violenta a desumanização e ao apagamento histórico e social (Silva, 2016), desde muito cedo. Isso ocorre porque estruturas de dominação e opressão racistas, sexistas e classistas, atuam de forma interseccionalizadas fazendo com que naturalizemos a nossa própria desumanização. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2019a) ao descrever a “neurose brasileira” de negação do racismo e de apagamento do negro enquanto sujeito humano presente na sociedade e no discurso da intelectualidade dominante brasileira⁶, afirma:

Nessa perspectiva, ele pouco teria a dizer sobre essa mulher negra, seu homem, seus irmãos e seu filhos de que vínhamos falando. Exatamente porque ele lhes nega o estatuto de sujeito humano. Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objetos de saber. É por aí que a gente comprehende a resistência de certas análises que ao insistirem na prioridade da luta de classe, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. Ou sejam, insistem em esquecê-las (Gonzalez, 2019a, p. 246).

Quando perguntei sobre os demais sujeitos históricos representados quantitativamente no livro didático de história, as alunas citaram que depois de homens brancos, vinham as mulheres brancas, depois homens

⁶ Lélia Gonzalez faz uma crítica direta a Caio Prado Junior, que em sua obra “A formação do Brasil contemporâneo”, classifica como fator sexual e ato sexual o estupro a qual a “mulher escrava” era submetida pelo “senhor” homem branco, assim, tal autor, segundo Lélia Gonzalez, não só naturaliza o estupro cometido contra mulheres negras em condição de escravidão no período colonial, como também, potencializa e justifica intelectualmente a desumanização da mulher negra.

negros, posteriormente mulheres negras e por último indígenas. Na análise quantitativa que fiz dos livros didáticos de história, do PNLD 2001 ao PNLD 2017⁷, os sujeitos históricos aparecem na mesma ordem quantitativa evidenciada pelas alunas⁸.

O livro didático de história segue sub-representando mulheres brancas, homens negros, mulheres negras e indígenas em comparação a quantidade de homens brancos. Entendo que essa sub-representação e apagamento no LDH desses grupos, mas principalmente das mulheres negras, que são o foco desta pesquisa, ocorre porque a sociedade em que vivemos é estruturalmente racista, sexista e classista (Davis, 2016). Assim o livro didático de história, por ser um constructo fruto dessa sociedade, reproduz essas opressões em sua narrativa. Seguem alguns dos relatos das alunas:

“Profª Caroline: Em relação a livro didático, qual grupo social aparece mais representado?

Aluna Rainara: homens brancos e mulheres brancas

Aluna Evellyn Alice: homens brancos

Profª Caroline: e depois?

⁷ Ver capítulo 2, deste livro.

⁸ Essa maior atenção das alunas sobre a quantidade de representação dos grupos sociais no LDH, se deu após os alunos terem acesso aos dados do IBGE sobre a quantidade de pessoas negras entre os mais ricos do Brasil (17%) e pessoas brancas (79%) dos 1% mais ricos. Assim as(os) alunas(os) questionaram por que tinham a impressão que havia poucas pessoas negras “bem de vida” nos livros, revistas, novelas, internet e etc. A partir de uma dinâmica em grupo, no mês de outubro de 2019, na qual todos os alunos foram instigados a refletir sobre qual grupo social aparecia mais no livro didático, foi sugerido que as alunas e alunos dos dois 8º anos, com os quais eu trabalhava, folheassem os livros e desenvolvessem estratégias próprias para avaliar a presença dos seguintes sujeitos históricos: homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras e indígenas. Cada grupo de alunas e alunos avaliou de sua maneira a presença desses grupos sociais no LDH, uns contaram uma a uma as imagens, outros apenas visualizaram rapidamente, no final da atividade todos expuseram um apanhado geral do quantitativo de sujeitos históricos representados no LDH e nas duas turmas o resultado foi unânime: primeiro apareciam os homens brancos, depois as mulheres brancas, depois homens negros, mulheres negras e por último indígenas. Diante da precariedade dos materiais disponíveis na escola para a produção de cartazes e/ou slide para exposição dessa conclusão da atividade, sugeri que houvesse apenas exposição oral sobre o resultado que as alunas e alunos obtiveram. Mas apesar da reflexão sobre os sujeitos históricos representados no livro didático de história entre as alunas ter sido incentivada por esta docente que vos escreve, não houve interferência na percepção e fala das alunas e alunos sobre como esses sujeitos históricos foram representados no LDH PNLD 2017 Integralis. Pois, o foco dessa dinâmica foi justamente erguer a voz das alunas e alunos em relação aos seus pontos de vistas sobre o ensino de história e o livro didático de história. Como o foco da minha pesquisa é a representação das mulheres negras no livro didático de história a partir do ponto de vista das mulheres negras dando visibilidade histórica e social a essas sujeitas, os únicos pontos de vistas expostos nesse livro e no produto (documentário) são das alunas negras.

Aluna Evellyn Alice: e depois homens negros...

Aluna Evellyn Alice: ai mulheres brancas e mulheres negras

Profª Caroline: e por último?

Aluna Evellyn Alice: indígenas

Após citarem a presença quantitativa dos grupos sociais representados no livro didático de história, perguntei às alunas “Como é que esses grupos aparecem representados?” no LDH PNLD 2017 Integralis. A resposta da aluna Evelyn foi “*Os homens brancos aparecem tipo [...] escravizando os homens negros, aparecem eles fazendo “trabalho duro”, os homens brancos tipo “patrão”, só queriam que os homens negros trabalhassem por eles.*”. É nítida a percepção da aluna, sobre como o racismo diferencia a representação de pessoas brancas e pessoas negras no LDH. Mesmo que a aluna Evelyn não cite a palavra “racismo”, ao dizer que os homens brancos aparecem “tipo patrão” e “escravizando os homens negros” ela evidencia seu ponto de vista específico sobre essa relação de poder e dominação que permeia a experiência de brancos e negros. Esse ponto de vista específico, desenvolvido pela referida aluna, se deu a partir da localização das mulheres negras, como grupo em opressões interseccionalizadas, produzindo conhecimentos específicos e críticos sobre aspectos de sua realidade social, sua percepção de mundo e consciência social e histórica (Collins, 2019).

Patricia Hill Collins (2019) afirma que:

À medida que mudam as condições históricas, mudam os vínculos entre os tipos de experiência que as mulheres negras terão e consciência de grupo que porventura resultar dessas experiências. Como pontos de vista de grupo que se situam em relações de poder injustas, as refletem e ajudam a lhes dar forma, eles não são estáticos. Assim, os desafios comuns podem estimular ângulos de visão semelhantes e levar as mulheres negras a um conhecimento ou ponto de vista de grupo (p. 67).

Assim, quando o livro didático de história promove o apagamento, a perpetuação de imagens de controle e estereótipos de inferioridade em relação aos sujeitos negros, especificamente as mulheres negras, isso pode provocar nas alunas negras a noção coletiva de pontos de vistas comuns

sobre esse material didático. Talvez isso explique a respostas semelhantes entre si das meninas negras:

“Prof^a Caroline: e como é que esses homens brancos aparecem, tu lembras?

Aluna Suzielly: maltratando os escravos

Prof^a Caroline: e as mulheres negras como elas aparecem?

Aluna Karina: de vestido com um negócio na cabeça

Prof^a Caroline: e elas aparecem fazendo o que?

Aluna Karina: trabalhando

Prof² Caroline: e as mulheres brancas fazendo o que?

Aluna Karina: fazendo nada”

De acordo com Patricia Hill Collins (2019), essa vinculação que as alunas negras fizeram entre experiência e ideia é uma das características distintivas do pensamento feminista negro. A autora afirma que todas nós, mulheres negras, enfrentamos desafios semelhantes que são decorrentes da nossa vivência em uma sociedade que cotidiana e historicamente anula as mulheres de ascendência africana. Mas apesar das mulheres negras ao redor do mundo enfrentarem desafios comuns, isso não significa que todas tenham passado pelas mesmas experiências ou que concordem plenamente com o “significado de nossas experiências variadas” (Collins, 2019, p. 68).

Apesar dos desafios enfrentados como grupo, as alunas negras, como seres humanas que têm direito a subjetividade, podem produzir respostas variadas, mas que tem relação entre si, as questões que caracterizam o desenvolvimento do ponto de vista das mulheres negras como grupo, principalmente ao perceberem que há uma diferença e um padrão de subserviência em como mulheres negras são representadas no livro didático de história. Por isso:

Apesar da diferença de idade, orientação sexual, classe social e religião, nós, mulheres negras, deparamos com práticas sociais que nos restringem a possibilidades inferiores de moradia, vizinhança, escola, trabalho e tratamento na esfera pública, e que escondem esse julgamento diferenciado com uma série de crenças com luz sobre nossa in-

teligência, nossos hábitos de trabalho e nossa sexualidade. Os desafios que compartilhamos, por sua vez, resultam em padrões de experiências para os indivíduos que compõem o grupo (Collins, 2019, p. 68).

Esses padrões de experiência compartilhados pelas alunas negras, em uma sociedade estruturalmente racista, sexista e classista, fizeram com que elas tivessem pontos de vistas particulares e ao mesmo tempo semelhantes sobre como as mulheres negras são representadas no livro didático de história. Mas é importante destacar que não existe ponto de vista homogêneo da mulher negra, “em vez disso, pode ser mais correto dizer que existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns” (Collins, 2019, p. 73).

Assim, as alunas negras terem respostas semelhantes em relação à representação dessas sujeitas históricas no livro didático de história, não quer dizer que concordem com tudo e em tudo, mas que suas experiências como meninas negras em uma sociedade com opressões interseccionais lhes fez ter pontos de vistas específicos, com os quais essas alunas refletem e visualizam as representações estereotipadas das mulheres negras, ainda presentes, nesse material didático.

Desse modo, ao serem questionadas sobre “como as mulheres negras apareciam no livro didático de história” e “se sentiam representadas no livro didático de história”, as alunas produziram respostas semelhantes sobre a representação das mulheres negras no livro didático de história, mas também heterogêneas porque nem todas se sentem representadas no material didático, como na descrição abaixo da pesquisa efetuada:

“Profª Caroline: e tu se sente representada nos livros de histórias?

Aluna Ana Alice: sim, por mulheres negras

Profª Caroline: mas não te incomoda que elas aparecerem como escravas?

Aluna Ana Alice: sim, um pouco, porque elas eram escravas e maltratavam muito elas e acho isso muito errado.

Profª Caroline: Tu se sentes representada no livro didático de história?

Aluna Maria Vitória: Não.

Profª Caroline: Por quê?

Aluna Maria Vitória: Porque [...] aparecem mais mulheres brancas do que negras.

Aluna Thais: Pelas mulheres negras, sim.

Prof^a Caroline: Como elas aparecem no livro?

Aluna Thais: Às vezes trabalhando, às vezes cozinhando, aparecem também no livro.

Prof^a Caroline: E os homens brancos?

Aluna Thais: Alguns sentados, dando ordens, ao lado da sua mulher também, aparecem nas fotos.”

bell hooks (2019a) afirma que é difícil falar quando não há ninguém ouvindo, e que não é surpresa que as mulheres negras tenham confinado a maior parte dos comentários críticos as conversas. Por isso, ao pensar um produto que desse voz às alunas negras em ambiente escolar e na sociedade, é primordial valorizar o seu lugar de fala e sua autodeterminação enquanto sujeitas que podem/devem participar e refletir sobre a sociedade que vivem. Assim, pretendendo contribuir para o rompimento das representações convencionais dos corpos negros, racistas e machistas, e defender que essas alunas têm um ponto de vista coletivo e específico sobre o lugar social que lhes é imposto pelas estruturas de dominação interseccionalizadas. Além disso, esse ponto de vista das mulheres negras, faz com que essas alunas negras questionem essas opressões interseccionalizadas e explicitem sua insatisfação com a pouca representação das mulheres negras no livro didático de história, como no relato abaixo:

“Prof^a Caroline: Em relação à história, das mulheres brancas aparecerem mais, e do jeito como elas aparecem em relação às mulheres negras?

Aluna Karolyne: Ofendida

Prof^a Caroline: Ofendida por quê?

Aluna Karolyne: Por causa que se aparece mais mulheres brancas, aí a gente, fica como? Onde é que vai tá o nosso papel?

Prof^a Caroline: E como tu se sente em relação a isso?

Aluna Rainara: Me sinto triste, porque aparecem mais homens e mulheres brancas”

A aluna Karolyne, que no início do documentário diz que se “considera uma pessoa morena”, é a que mais questiona essa pouca presença de mulheres negras no LDH em comparação as mulheres brancas. Ou seja, nem mesmo a ideologia de mestiçagem, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial atuando para apagar a sua auto-determinação enquanto negra (Carneiro, 2018), fez com que ela não se indignasse e criticasse a pouca representação da mulher negra no livro didático de história, assim como a tristeza da aluna Rainara também é significativo desse poder de reflexão crítico sobre o apagamento da mulher negra nesse material didático.

Corroboro com bell hooks (2019b), quando a autora evidencia a possibilidade de afirmação de uma experiência crítica dos olhares negros da espectadora negra no cinema, mas nesse caso as alunas negras ao olhar o livro didático de história, que, por sua vez:

Não apresentam simplesmente representações variadas, imaginam novas possibilidades transgressoras para a formulação da identidade. Nesse sentido, tornam explícita uma prática crítica que nos fornece diferentes formas de pensar a subjetividade da mulher negra e a experiência da espectadora negra. (...) É essa prática crítica que permite a produção de uma teoria feminista do cinema que teorize a experiência da espectadora negra. Ao olharmos e nos vermos, nós mulheres negras nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro. (hooks, 2019b. p. 240)

Nessa mesma perspectiva conhecer o passado e o presente, refletir sobre este último e modificar o futuro, o historiador Jorn Rüsen (2006), defende através do saber histórico, que as alunas e alunos poderiam obter a habilidade de autodefinição com a qual elas e eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que afetam a sua vida cotidianamente, pois “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (p. 14). Assim, no mesmo aspecto de autodefinição e da relação entre pensamento e transformações

em ações para a vida, em que há possibilidade de promoção da consciência histórica a partir do ponto de vista comum das mulheres negras, entre alunas e alunos negros e não negros.

Portanto, quando as alunas negras expõem suas impressões sobre o livro didático de história e a sociedade em que vivem, nesse documentário, elas geram práticas e conhecimentos alternativos que promovem o seu empoderamento como grupo e, indiretamente, atuam no combate as opressões interseccionalizadas de raça, gênero e classe que afeta a vida de todos, em nossa sociedade. Assim sendo, Patricia Hill Collins (2019) afirma que:

Uma relação *dialógica* caracteriza as experiências coletivas das mulheres negras e os conhecimentos que elas compartilham como grupo. Tanto individualmente como em grupo, a relação *dialógica* sugere que mudanças de pensamento podem ser acompanhadas de transformações em ações e que experiências alteradas podem, por sua vez, estimular uma mudança, de consciência. Para as mulheres negras (...) como coletividade, a luta por um feminismo negro autodefinido ocorre por meio de um diálogo contínuo no qual ação e pensamento informam um ao outro (p.75).

Antes de entramos no debate sobre os relatos de experiências de racismo que algumas das alunas viram e vivenciaram, acho importante frisar que ao usar os conceitos de ponto de vista feminista negro desenvolvido pela pensadora feminista negra estadunidense Patricia Hill Collins (2019), entendo, assim como a autora, que o pensamento feminista negro surge no interior de um ponto de vista das mulheres negras, como grupo que tem por objetivo relacioná-lo com as experiências associadas às opressões interseccionais que elas sofrem. Assim, é necessário ressaltar a heterogeneidade que forma esse ponto de vista do grupo de mulheres negras.

Vários foram os relatos de racismo vivenciados pelas alunas negras nesse documentário, mas não apenas por elas. Quando se pergunta em sala de aula quem já presenciou ou sofreu algum ato racista, mais de 80% dos alunos levantam a mão. Além disso, pensadoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Zélia Amador de Deus, Angela Davis, dentre outras, analisam, produzem e atuam contra o racismo e o sexism

desde a década de 1980, essas mulheres, têm diferenças de nacionalidade, regionalidade e tons de pele negra etc, mas uma coisa elas têm em comum, são mulheres negras, afrodescendentes em diáspora.

Essas grandes intelectuais, assim como alunas que estiveram nesse documentário e essa professora que vos fala, compartilham pontos de vista específicos das mulheres negras fruto de uma sociedade estruturalmente racista, machista e classista (Davis, 2016). Desse modo, acredito que o pensamento feminista negro deve se situar em um contexto transnacional e global, pois as estruturas de dominação e opressão interseccionalizadas não respeitam limites geográficos:

Além disso, ao refletirmos sobre os contornos de um ponto de vista das mulheres negras, é igualmente importante reconhecermos que, nos Estados Unidos, elas enfrentam os mesmos desafios (e, em mesma medida, expressões diferentes) que as mulheres de ascendência africana em contexto da diáspora negra. Esse contexto, por sua vez, situa-se em um contexto global e transnacional. O termo *diáspora* expressa as experiências de pessoas que em razão da escravidão, do colonialismo, do imperialismo e da imigração foram forçadas e deixar a sua terra natal. Para as mulheres negras estadunidenses e outros afrodescendentes, um referencial diaspórico sugere uma dispersão desde a África para as sociedades do Caribe, da América do Sul, da América do Norte e da Europa (Collins, 2019, p. 73).

Das nove alunas entrevistadas, apenas três não têm relatos e experiências de manifestações racistas na escola e na sociedade. Ou seja, mais da metade das alunas negras presenciaram racismo e/ou sofreram racismo. Para além da quantidade de alunas entrevistadas que vivenciaram episódios de racismo, é importante frisar o quanto violento é o racismo, pois retira a humanidade de pessoas negras desde a infância. Há relatos de quando algumas dessas alunas eram crianças, relatos em ambiente escolar e familiar. Todos esses relatos são mais uma evidência de que o racismo atua de forma sistemática e estrutural, impactando diretamente e de forma violenta a vida de pessoas negras (Almeida, 2018).

O racismo no Brasil é permeado de silêncio e naturalização de manifestações cotidianas de xingamentos racistas. Isso tem relação direta com

o mito da democracia racial, ainda permeando o senso comum e invisibilizando a gravidade dessas manifestações racistas na vida de pessoas negras. Lélia Gonzalez (2019b) ao demonstrar a existência de uma “América Africana”, cita que “como denegação de nossa *latino-americana*idade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são seus testemunhos vivos (os negros), ao mesmo tempo que diz não fazer isso (“democracia racial” brasileira)” (p. 314).

Quando a aluna Rainara responde que já presenciou várias vezes racismo na escola, ela dá exemplos de o porquê as pessoas sofreram racismo: “cabelo da menina, cor, e o jeito que se veste, por causa da roupa, se a roupa é velha, tudo isso”. Tal aluna considera que “o racismo não era para existir, porque ficam fazendo racismo com uma pessoa negra pelo cabelo, não era pra existir”, diz ainda que “o racista tem que ser preso, pra ele saber que nunca mais tem que fazer isso”. Quando a aluna Rainara faz a associação que pessoas negras ao seu redor sofreram racismo, não apenas por conta da cor de sua pele, mas também pelo tipo de cabelo e da roupa que vestiam, ela dá exemplos e estabelece, a partir de seu ponto de vista específico de menina negra, uma relação complexa de como as estruturas de opressão interseccionalizadas de raça, gênero e classe afetam a vida de outras meninas negras.

Nesse sentido, as impressões da aluna Rainara, estão relacionadas ao fato de que o pensar, a resistência e o ativismo das mulheres negras são tão complexos quando a dominação estrutural de poder são interseccionalizadas, como afirma Patricia Hill Collins (2019), “uma vez que os domínios estruturais, disciplinador, hegemônico e interpessoal do poder trabalham lado a lado para constituir padrões de dominação específicos, o ativismo das mulheres negras apresenta complexidade similar.” (p. 333).

A aluna Suzielly, ao relatar um caso de racismo que presenciou fora do ambiente escolar, contou que seu amigo subiu em um pé de arvore e “a mulher foi lá e chamou ele de macaco”. Na sua fala é evidente o processo racista de desumanização por meio da animalização do sujeito negro, que acaba se tornando a personificação do animal, do selvagem, do primata, do “macaco”, ou seja, outra forma de ser, um ser que não é humano (Kilomba, 2019).

Já aluna Ana Alice conta o que ocorreu com “uma menina morena, que tinha um cabelo cricri, e tipo ela tava dentro da sala sentada - do meu

lado, no caso - e começaram a falar dela, e eu escutei e falei: não falem dela, vocês não têm o direito de falar nada, ai ela começou a chorar e o professor riu das pernas delas, porque ela tinha as pernas muito grandes, ai ele começou a rir dela e ele disse : Você é uma negra de cambito”. Ao citar o cabelo o “cricri”⁹ como a diferença fenotípica para que a sua colega de classe sofresse racismo, a aluna Ana Alice relaciona que essa diferença é usada como uma marca para justificar o racismo imposto a sua colega (Kilomba, 2019).

Além disso, ela demonstra consciência dessa violência ao questionar os racistas e lhes dizer que eles “não têm o direito de falar dela”. Ao questioná-los em sala de aula e na frente do professor, a aluna Ana Alice nos mostra que “as estratégias de resistência cotidiana podem ser estabelecidas em esferas de influência, autoridade de poder no interior de instituições que tradicionalmente permitem pouca autonomia formal e poder às mulheres e homens negros” (Collins, 2019, p. 340-341).

Sobre o cabelo crespo da colega da aluna Ana Alice ter sido o fator determinante para os ataques racistas que sofreu, Grada Kilomba (2019) explica que isso tem uma relação histórica com o contexto de escravização, pois o cabelo único de pessoas negras foi desqualificado como mais aparente estigma da negritude e também usado como justificativa para a subordinação de africanas/os e seus descendentes. Segundo a autora:

Mais do que cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desorden, inferioridade e não-civilizado (p. 127).

Ainda em relação a fala da aluna Ana Alice, a parte final do relato de racismo é a mais violenta, pois o professor, além de rir e de não questionar as manifestações racistas dos alunos, corrobora e incentiva tais manifestações ao xingar a colega de Ana Alice de “negra de cambito”. Essa atitude do docente ratifica o fortalecimento do racismo institucional em ambiente escolar, perpetuação e naturalização do racismo cotidiano, que atua como

⁹Termo pejorativo que faz referência ao cabelo crespo, encarado como “cabelo ruim” como característico de pessoas negras. Ver mais em: Kilomba, G. *Memórias de plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

“a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática” (Kilomba, 2019, p. 29) no espaço escolar e na sociedade. Além disso, esse professor ao ser racista com sua aluna, cometeu um ato criminoso de acordo com artigo 5º do Estatuto da Criança do Adolescente¹⁰.

A aluna Evellyn Alice relatou que: “na escola a menina me chamou de preta, e na rua ela chamou outra de macaca”, e que diante desse caso de racismo se sentiu mal, pois “não é nada bom escutar isso”. No seu relato novamente o racismo cotidiano se apresenta fazendo parte da vida fora e dentro da escola das alunas negras. Entendo que por ser estrutural o racismo em nossa sociedade se manifesta em todo lugar e instituições, inclusive na escola, nas relações familiares, na igreja etc. (Almeida, 2018). Então, esses relatos de racismo cotidiano têm relação com essa estrutura racista, mas também, tem características próprias, pois ao mesmo tempo que é o mais perceptível, o mais frequente na vida de pessoas, nesse caso, meninas negras, também é o mais negado, naturalizado, imposto como “brincadeira” (Ribeiro, 2018), na qual essas sujeitas negras são vistas como o “outro” sem humanidade e sem subjetividade. Nesse sentido, que Grada Kilomba (2019) nos diz que:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Toda vez que sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica –, estou inevitavelmente experenciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo que com que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (p. 78).

¹⁰ “Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Nessas manifestações de racismo cotidiano, as meninas negras são usadas como tela para projeções do que a branquitude tornou tabu em nossa sociedade. Há nos relatos das alunas, muitas similaridades e repetições do uso da palavra “preta” como algo ruim e de jargões racistas como “macaca”. Todos usados no sentido de impor o status de “outridade” através da inferiorização, primitivização, incivilização e animalização para desumanizar completamente as pessoas negras. Assim ocorre no relato de outra aluna, Evelyn, quando perguntei se ela já tinha presenciado racismo fora da escola e dentro da escola, e ela contou que:

“Aluna Evelyn: Foi muito difícil, porque foi com a minha própria mãe. Por conta de ela ser mais “morena” do que eu, aí [...] ela ganha muito apelido, sofria bullying por ser mais “escura”. Os próprios irmãos dela chamavam ela de “macaca” [...] dando vários apelidos, então, eu sofria muito vendo a minha mãe ser apelidada daquele jeito.

Aluna Evelyn: Eu tinha uns dez anos, aí [...] vários colegas me chamavam, botava muito apelido em mim, por conta de eu ser mais “escura” do que eles, por ele serem mais claros, aí botavam vários apelidos. Pra mim no início, foi difícil, mas hoje em dia eu não ligo mais pra isso.

Profª Caroline: Que tipo de apelidos eles colocavam?

Aluna Evelyn: Me chamavam de “preta”, “macaca”, vários apelidos.”

Nessas dinâmicas do racismo cotidiano, às meninas negras foram impostas a olhares que as colocaram como a “outra”, como sujeitas incompletas, objetificadas e dignas de escracho desde muito cedo e em todos os âmbitos em uma sociedade permeada por estruturas de opressão interseccionalizadas. Assim, compartilho da perspectiva de Grada Kilomba (2019), ao explicar que,

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão continuo de abuso” que se repete incessantemente

ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (p. 80).

Ao mostrar os relatos de racismo que a alunas negras vivenciaram, pretendo-lhes possibilitar a apresentação do status destas como sujeitas ativas no âmbito social e individual, valorizando suas narrativas, seu lugar de fala, suas subjetividades e suas diversas estratégias de sobrevivência e resistência às opressões interseccionalizadas que lhes são impostas. Possibilitando, ainda, que seus relatos, ideias e interesses individuais e coletivos sejam validados, reconhecidos e representados oficialmente no ensino de história e na sociedade (Kilomba, 2019), e que, através de seus relatos enquanto sujeitas, tenham “o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42 citado em Kilomba, 2019, p. 28).

Na última parte da fala das alunas, lhes perguntei sobre o que elas achavam do racismo no Brasil ser considerado crime inafiançável¹¹ há pelo menos 30 anos, suas respostas foram variadas, desde as que apontaram ineficiência da lei em punir aos racistas, outras acharam boa a existência da lei, pois todas “as pessoas que cometem crime devem pagar por isso”, até que a pena para quem for racista “tem que ser maior”. Todas se colocaram a favor da existência de uma lei que criminalize o racismo no Brasil, ou seja, há um consenso entre a elas, mesmo entre as que nunca sofreram e presenciaram racismo, que o racismo é errado e criminoso. Por isso, minha intenção ao evidenciar o lugar de fala às alunas negras nesse livro é entender que, as mesmas, têm o direito de serem vistas, ouvidas e ter voz ativa, pois assim elas estão reivindicando o direito à própria vida, a própria humanidade enquanto futuras mulheres negras. Nesse sentido, a filósofa Djamila Ribeiro (2017) considera que:

Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! – e, sen-

¹¹ “Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira. A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Também regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.” Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm e https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-cao-25-anos-combate-ao-racismo/?gclid=Cj0KCQjwg8n5BRCdARIsALxKb95qKJqgtXSjHQG_3TpGpRx9HJqFw6QOJBkypreNDHGIZLam1IvCTLIaAINPEALw_wcB

do assim, nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito a voz e melhores condições. Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com objetivo de possibilitar voz e visibilidades a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (p. 43).

É importante perceber, pelos relatos das alunas, que de acordo com o pensamento feminista negro, em um contexto transnacional, pensado e produzido por autoras como Sueli Carneiro, Angela Davis, Graça Kilomba, bell hooks, Djamila Ribeiro e principalmente, Patricia Hill Collins, raça, gênero, classe e sexualidade constituem sistema de opressão que se constroem mutualmente. Ou seja, esses paradigmas interseccionais trazem contribuições importantes para entendermos as conexões entre conhecimento e empoderamento das mulheres negras (Collins, 2019). Portanto, quando as vozes das alunas negas são erguidas, seu lugar de fala como sujeitas é valorizado, sua autodeterminação negra é incentivada e seu ponto de vista específico de meninas negras promove a formação de ponto de vista coletivo feminista negro, que são evidenciados nesse trabalho. De acordo com o pensamento de Patricia Hill Collins (2019), sobre o feminismo negro transnacional:

Assim, ao lançar mão de paradigmas interseccionais para explicar tanto a matriz de dominação (...) quando a agência individual e coletiva das mulheres negras que nela existem, o pensamento feminista negro contribui para uma nova conceituação das relações de dominação e resistência (p. 370).

Ao compreender que esses paradigmas interseccionais de raça, gênero e classe, ao mesmo tempo em que oprimem, também estabelecem especificidades de empoderamento individual e coletivo de organização social, que se constroem mutuamente e que podem nos estimular a repensar e lutar contra o racismo, o sexism e o classismo em sala de aula e na sociedade, pois, como diz Angela Davis (2017) “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

Considerações Finais

Analisou-se neste livro o conceito de raça surgido com a modernidade, e como ele foi utilizado para justificar a inferiorização de um determinado grupo de pessoas sobre o outro, baseado na origem étnica, na cor da pele e no fenótipo. Entende-se raça, não com o sentido biológico ligado ao “gene”, mas no sentido histórico, social, político e étnico-cultural que esse conceito foi usado para colocar brancos como racialmente superiores a não brancos (Munanga, 1999).

Corrobora-se com a ideia de que o racismo é sempre estrutural, apesar de suas manifestações individualista e institucional, pois é um elemento que integra e interfere na organização econômica e política das sociedades atuais (Almeida, 2018). E ainda, como o racismo no Brasil é caracterizado pelo mito da democracia racial, pela ideologia da mestiçagem e de branqueamento, ou seja, pela negação da existência de racismo, o que dificulta, ainda mais a ocorrência de políticas afirmativas efetivas contra a discriminação racial (Carneiro, 2018). Nesse sentido há a necessidade de reconhecer a existência do racismo para que se possa extingui-lo da sociedade. A intelectual Zélia Amador de Deus (2019) nos lembra:

Que as premissas para o emprego de políticas de ação afirmativa devem ser: a existência de racismo na sociedade e a responsabilidade ética da sociedade em melhorar a qualidade de vida da maioria da população. A meta maior a ser alcançada pela adoção da política deve ser a construção de uma sociedade em que o dado raça seja irrelevante para assegurar as oportunidades vitais das pessoas (p. 173).

A discussão em torno do papel da mulher negra se deu começando pelas análises em torno do que é ser mulher negra nos EUA e posteriormente no Brasil. Percebe-se que há semelhanças nas opressões vividas por essa mulher negra “lá e cá” ao debatermos sobre o silenciamento histórico da mulher negra no início do movimento sufragista nos EUA, e nos estudos feministas consagrados na academia, nos EUA e no Brasil, ou seja, o racismo determina hierarquias de gênero na sociedade, é necessário enegrecer o feminismo (Carneiro, 2018).

Assim constata-se a necessidade de interseccionalizar raça, gênero e classe ao estudar as dinâmicas de opressão e luta por igualdade da mulher negra (Collins, 2019). Pois, “ignorar as diferenças de raça entre as mulheres e as implicações dessas diferenças representa a mais séria ameaça a mobilização de força das mulheres” (Lorde, 2019a, p. 242).

Na análise dos livros didáticos de história, do PNLD 2001 ao PNLD 2017, percebi que a representação das mulheres negras enquanto sujeitas históricas ativas está repleta de estereótipos ligados à escravidão, a imagens de controle de “mammy”, ligadas a trabalhos braçais e servis (Collins, 2019), e que apareciam pouco em relação a homens brancos, mulheres brancas e até em relação a homens negros. Isso corrobora com “a permanência do silenciamento e apagamento da “presença” da negra nesse recurso pedagógico. Ao mesmo tempo, identificou-se os ranços de colonialidade que existem nas políticas pedagógicas e que se materializam no livro usado na sala de aula” (Senna, 2018, p. 33). Sobre o conceito de raça e representação das pessoas negras, em uma sociedade estruturalmente racista, sexista e classista, a intelectual feminista negras bell hooks (2019b), explica que:

A questão é de ponto de vista. A partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar olhar as formas convencionais de ver a negritude e as nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe a criticar os status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressor, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto de transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver (p. 36-37).

Pensadoras feministas negras explicam que, a imposição de imagens de controle e estereótipos inferiorizantes, reducionistas e desumanizadores, ocorre em todos os aspectos de uma sociedade na qual racismo, sexism, heteronormatividade, colonialismo e classismo atuam juntos e o livro didático sendo um produto dessa sociedade, não se apresentou tão diferente.

A pensadora feminista negra Audre Lorde (2019b) afirma que não pode existir hierarquia de opressão, pois elas atuam de forma interseccionalizadas:

Sendo uma pessoa negra, lésbica, feminista, socialista, poeta, mãe de duas crianças (...), eu lembro a todo momento de que sou parte daquilo que a maioria chama de desviante, difícil, inferior, ou um escancarado “errado”. Por estar em todos esses grupos, aprendi que a opressão e a intolerância com o diferente existem em diversas formas, tamanho, cores e sexualidades; e que, dentre aqueles de nós que têm o mesmo objetivo de liberação e um futuro possível para as nossas crianças, não pode existir um hierarquia de opressão. Eu aprendi que sexism (a crença na superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, assim, seu direito de dominar) e heterosexism (a crença na superioridade inerente de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar) vêm os dois, do mesmo lugar que o ra-

cismo – a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar (p. 235).

Ao trabalhar com conceitos desenvolvidos pela intelectual Patricia Hill Collins, comprehendo que o pensamento feminista negro tem como função epistemológica munir as pessoas para reflexão sobre a sociedade que vivem, para resistir à opressão e inspirá-las a fazer isso, no sentido de apreender o passado, regulada pela necessidade de entender o presente e transformar o futuro (Rüsén, 2006). Assim, o empoderamento pleno das mulheres negras, e de toda as pessoas que têm sua humanidade negada pelas opressões interseccionalizadas em nossa sociedade, somente pode ocorrer em um contexto transnacional de justiça social (Collins, 2019).

Ao produzir conhecimento, a partir dos conceitos do pensamento feminista negro – ideias como do ponto de vista feminista negro, empoderamento negro, autodefinição e autodeterminação negras e do lugar de fala – é importante enfatizar, que a luta por uma sociedade mais justa é de todas e todos – mulheres negras, indígenas, homens negros, mulheres brancas, homens brancos etc. – pois depende do avanço da discussão sobre a combate as desigualdade racial, de gênero e de classe interseccionalizadas no Brasil, e que só assim poderá haver a promoção de uma sociedade pluricultural e multicultural (Carneiro, 2018). Portanto, assim como bell hooks (2019b), acredito que:

Essa luta também precisa incluir aliados não negros. Imagens de raça e representação se tornaram uma obsessão contemporânea. O tratamento da negritude como uma commodity criou um contexto social onde apropriação da imagem negra por pessoas não negras não encontra limites. Se muitas pessoas não negras produzem imagens ou narrativas críticas a respeito de negritude e das pessoas negras não questionarem suas perspectivas, elas podem simplesmente recriar a perspectiva imperialista – o olhar que procura dominar, subjugar e colonizar. Isso em especial para as pessoas brancas que observam e falam sobre negritude. (...) Seus modos de olhar devem ser fundamentalmente alterados. Elas devem ser capazes de se engajar na luta da militância negra pela transformação das imagens (p. 41).

Ao erguer a voz das alunas negras sobre seus pontos de vista acerca do racismo, sobre a representação da mulher negra no livro didático de história e sobre suas percepções individuais a respeito da representação da mulher negra na história e na sociedade, busquei recorrer a formas alternativas, conceituadas por pensadoras feministas negras, para criar e fortalecer autodefinições e autoavaliações independentes entre as alunas negras, pois apesar da imposição das estruturas de dominação e opressão interseccionalizadas de raça, gênero e classe, as alunas negras desenvolveram ponto de vista específico das mulheres negras, que por sua vez, podem promover o ponto de vista coletivo entre as mulheres negras e o seu empoderamento coletivo, de acordo com o pensamento feminista negro (Collins, 2019).

Portanto, com o documentário - “De que cor eu sou”: o lugar da menina negra no ensino de história - valorizando o lugar de fala e o protagonismo das alunas negras, pretendi usar formas alternativas e contra hegemônicas para produzir e validar conhecimento, pensado, feito e protagonizado por mulheres negras (eu – professora-pesquisadora – e as alunas) para que seja usado em sala de aula por docentes preocupados com uma sociedade não racista , não sexista e mais igualitária.

Referências

- Abreu, M., Mattos, H., & Dantas, C. V.. *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores*. Antíteses, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uel_artigo_2010_MAbreu_HMattos_CVDantas.pdf>. http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n5p21
- Abud, K.. *Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas*. Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, 1998.
- Adichie, C. N.. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Almeida, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- Alves; K. C. P., & Belisário, R. C. de M. G.. **Nas trilhas da história**: 7ª série do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 3.
- Aleves Filho, M.. Tese analisa a conexão entre literatos negros abolicionistas. **Portal Geledés**, São Paulo, 29 out. 2015. Patrimônio Cultural. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tese-analisa-a-conexao-entre-literatos-negros-abolicionistas/>>. Recuperado em: jul. 2020.
- Amado, J., & Ferreira, M. M.. Apresentação. In: Ferreira, M. M. & Amado, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- Amador de Deus, Z.. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.
- Bairros, L.. *Nossos Feminismos Revisitados*. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, 1995.

Barbosa, L. L.. (2010) *Feminismo Negro: notas sobre o debate norte-americano e brasileiro*. [publicado em Anais eletrônicos do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero] In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9., 2010. Florianópolis. Florianópolis. 2010, p. 1-9.

Barca, I.. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. **Revista da Faculdade de Letras**, v. 2, 2001.

Barros, J. D.. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Bassanezi, C. & Del Priore, M.. **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Batista, W. M.. *A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural*. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 4, 2018. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36867>.

Berth, J.. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Bittencourt, C. M. F.. *Práticas de leitura em livros didáticos*. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, 1996.

Bittencourt, C. M. F.. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

Bittencourt, C. M. F.. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 2004.

Butler, J.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Caimi, F. E. & Mistura, L.. *O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre as relações de gênero e livros escolares (1910-2010)*. **Aedos – Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS**, v. 7, n. 16, 2015.

Cardoso, C. P.. *Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez*. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 2014.

Carneiro, S.. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

Carneiro, S.. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

Carneiro, S.. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 313-322.

Carneiro, S.. *Mulheres em movimento: contradições do feminismo negro*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 271-292.

Cerri, L.. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

Chaves, L. G. M.. *Minorias e seu estudo no Brasil*. **Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 1971.

Ciampi, H.. *Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história*. In: Arias Neto, J. M. (org.). **Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtrioArt, 2005. p. 122-135.

Coelho, M. & Coelho, W.. *O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003*. In: Rocha, H., Magalhães, M. & Gontijo, R.. **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. 328 p.

Collins, P. H.. *Aprendendo com um outsider dentro: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Sociedade e estado*. Brasília, v.31, n. 1, p. 99-127, abril de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso>. Recuperado em: 23 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>.

Collins, P. H.. *O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso**. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300510&lng=pt&nrm=iso>. Recuperado em: 13 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018>.

Collins, P. H.. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p

Conrado, M., Campelo, M. & Ribeiro, A.. *Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense*. **Afro-Ásia**, n. 51, 2015. <http://dx.doi.org/10.9771/aa.v0i52.21886>

Dantas, S., Ferreira, L. & Véras, M.. *Um intérprete africano do Brasil: Kabengele Munanga*. **Revista USP**, n. 114, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i114p31-44>

Davis, A.. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Davis, A.. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

Dreguer, R. & Toledo, E.. **História**: conceitos e procedimentos, 7ª série. São Paulo: Editora Atual, 2006.

Fanon, F.. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

Fraga, A. B.. *As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011): de “revolução” a golpe civil-militar de 1964*. **Enfoques**, v.13, n. 2, 2014.

Gomes, N. L.. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

Gonzalez, L.. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. **Revista Ciências Sociais Hoje**. 1984.

Gonzalez, L.. *Cadernos negros*. IN: Gonzalez, L.. **Primavera para as rosas negras**: Lélia González. São Paulo: UCPA, 2018.

Gonzalez, L.. *Racismo e sexism na cultura brasileira*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 237-258.

Gonzalez, L.. *A categoria política-cultural da Amefricanidade*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 341-356.

Guimarães, S.. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Hamilto, C. & Kwane, T.. **Black Power**: Politics of Liberation in America. Nova York: Random House, 1967.

Hooks, B.. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

Hooks, B.. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Catia Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a. 380 p.

Hooks, B.. **Olhares negros**: Raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b. 380 p.

James, C. L. R.. **Os jacobinos negros**. São Paulo: Boitempo, 2000.

Kilomba, G.. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

Kodama, K.. *Uma missão para letrados e naturalistas: "Como se deve escrever a história do Brasil"?* In: Mattos, I. R. (org.). **Histórias do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 9-30.

Laplantine, F.. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Lima, A. N. C.. (2011) *Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas*. [publicado em Anais] In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**, 2., Belo horizonte. Anais... Belo Horizonte, UFMG.

Lorde, A.. *Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 239-251.

Lorde, A.. *Não existe hierarquia de opressão*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 235-238.

Moreira, A. J.. **O que é discriminação?** Belo Horizonte: Letramento. 2017.

Munakata, K.. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 12, n. 3 (30), 2012.

Munanga, K.. **Redisputando a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Munanga, K. & Gomes, N. L.. **O negro no brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

Munanga, K.. *Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. Revista USP, n. 68, p. 46-57, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>

Munanga, K.. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. Cadernos Penesh, n. 12, 2010.

Nascimento, A.. **O genocídio do negro brasileiro**: processo deu um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Nascimento, B.. *A mulher negra no mercado de trabalho*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 259-264.

Nascimento, B.. *A mulher negra e o amor*. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 265-270.

Paixão, M. & Gomes, F.. *Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação*. In: Xavier, G., Farias, J. B. & Gomes, F. (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

Perrot, M.. **Minha história das mulheres**. [tradução Angela M. S. Côrrea]. – 2. ed., São Paulo: Contexto, 2017.

Pinto, A. F. M.. **Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX**. 2014. 326 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281270>>. Recuperado em: 26 mai. 2020.

Probst, M. & Rambaldi, A. K.. *As mulheres representadas nos livros didáticos: História do Brasil. Interfaces Científicas – Educação*. v. 5, n. 3, 2017.

Prost, A.. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Ratts, A. & Rios, F.. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

Ribeiro, A. A. M.. *No meio e misturado: o moreno como identificação de cor entre estudantes de uma escola pública*. Revista Conjectura, v. 15, n. 1, 2010.

Ribeiro, D.. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento/Justificando. 2017.

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

Rossini, T. C. N.. **A representação caleidoscópica da corporalidade da mulher negra em Um defeito de cor**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

Rüsén, J.. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, v. 1(2), 2006.

Rüsén, J.. *Historicidade e a consciência histórica*. In: Schmidt, M. A., Barca, I. & Resende, E.. **Jörn Rüsén e o ensino de História**. Curitiba: ed. UFPR, 2011. p. 7-40.

Samara, E. M.. **Racismo & Racistas**: Trajetória Do Pensamento Racista No Brasil. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001.

Sánchez Gamboa, S.. *A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar sobre a América Latina*. In: Lombardi, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas-SP: Autores Associados HISTEDBR; Caçador-SC: UnC, 2001, p. 79-106.

Santiago, P., Cerqueira, C. & Pontes, M. A.. **História**: 8º ano do ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2015.

Santos, J. S.. *Representações da mulher negra em livros didáticos de português*. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 25, 2015.

Schmidt, M. A.. *Itinerários de pesquisa em ensino de história*. In: Arias Neto, J. M. (org.). **Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtrioArt, 2005, p. 113- 121.

Schwarcz, L. M.. **Espetáculo da miscigenação**. Estudos Avançados, v. 8, n. 20, 1994.

Schwarcz, L. M.. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Scott, J.. *História das Mulheres*. In: Burke, P. (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

Senna, D. O.. **Onde está Tereza? A presença da mulher negra no livro didático**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

Silva, L. R. da. *NÃO ME CHAME DE MULATA: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRADUÇÃO EM LITERATURA AFRODESCENDENTE NO BRASIL NO PAR DE LÍNGUAS ESPANHOL-PORTUGUÊS*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138651618354781>

Silva, T. S. e. *O colorismo e suas bases históricas discriminatórias*. **Revista de Direito UNIFACS**. n. 201, 2017.

Silva, W. H. da. **Mito da democracia racial** – um debate marxista sobre raça, classe e identidade. São Paulo: Sundermann, 2016. 176 p.

Soihet, R. & Pedro, J. M.. *A chance de pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero*. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p. 281-300, dezembro de 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>

Sousa, D. M. & Silva, M.. *Mulheres Negras, Currículo e Ensino de História no Livro Didático de Estudos Amazônicos*. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, 2019. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.04>

Tedeschi, L. A.. **As mulheres e a história**: uma introdução teórico metodológica. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

Vicentino, C.. **Viver a história:** ensino fundamental 7^a série. São Paulo: Scipione, 2002.

Vicentino, C.. **História:** 8^o ano. São Paulo: Scipione, 2010.

Vicentino, C. & Vicentino, J. B.. **Projeto Mosaico:** 8^o ano – ensino fundamental – anos finais – história. 3^a ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Vicentino, C.. **Projeto Radix:** História - 8^o ano. 2^a ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Walker, A.. **In search of our mothers' gardens: womanist prose.** San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

Xavier, G., Farias, J. B. & Gomes, F. *Apresentação*. In: Xavier, G., Farias, J. B. & Gomes, F. (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

Xavier, G.. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história.** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Zin, R. B.. **Maria Firmina dos Reis:** a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19479>. Recuperado em: jul. 2020.

Apêndices

APÊNDICE 1 – A transcrição do documentario “De que cor eu sou?” o lugar da menina negra no ensino de história¹

Documentário de Caroline Barroso.

**“De que cor eu sou: o lugar da menina
negra no ensino de história”**

PARTE 1

1.1. Entrevistas

//Profª Caroline: Qual seu nome?

Aluna Rainara: Rainara

Aluna Karina: Karina

Aluna Suzielly: Suzielly

Aluna Evellyn Alice: Evellyn Alice

Aluna Ana Alice: Ana Alice

Aluna Evelyn: Evelyn Rocha.

Aluna Maria Vitória: Maria Vitória.

Aluna Karolyne: Karolyne Pontes.

Aluna Thais: Thais da Costa Silva.

//Profª Caroline: Qual a cor da tua pele?

Aluna Rainara: Preta

Aluna Karina: Morena

Aluna Suzielly: negra

Aluna Evelyn: Eu me represento negra.

Aluna Evellyn Alice: Morena

Aluna Maria: Negra

Aluna Ana Alice: Negra

¹ Documentário disponível on line em: <https://dequecoreusou.webnode.com/>

Aluna Karolyne: Eu me considero uma pessoa morena.

Aluna Thais: Morena.

//**Profª Caroline:** Se fosse pra ti se identificar enquanto branca ou negra, como tu se identificaria?

Aluna Karina: Negra

Aluna Evellyn Alice: Negra

Aluna Karolyne: Negra!

Aluna Thais: Negra.

LETREIRO: “*DE QUE COR EU SOU: O LUGAR DA MENINA NEGRANO ENSINO DE HISTÓRIA*”

1.2. Entrevistas.

//**Profª Caroline:** Tu tens referências de mulheres negras na história?

Aluna Maria Vitória: Tenho.

//**Profª Caroline:** Cita uma.

Aluna Maria Vitória:

Aluna Ana Alice: Não lembro

Aluna Karina: Não

Aluna Evellyn Alice: Não

Aluna Evelyn: Eu acho tem que sim.

//**Profª Caroline:** Você consegue lembrar?

Aluna Evelyn: É que as mulheres negras são consideradas um nível mais baixo do que as mulheres brancas, e elas são muito escravizadas, as mulheres brancas querem se tornar mais superiores a elas, então acho que é isso.

//**Profª Caroline:** E referências de mulheres negras na atualidade?

Aluna Karina: Sim, Anitta.

Aluna Ana Alice: Sim, Taís Araujo,

Aluna Suzielly: Anitta.

Aluna Evelyn Alice: a cantora Iza e o cantor Thiaguinho

Aluna Rainara: Ludmilla?

Aluna Suzielly: Tem uma repórter, o nome dela, esqueci o nome dela, tem uma cantora também, uma não, tem várias cantoras por aí, deixa eu ver...,

tem mulher que faz novela também.

//Profª Caroline: Tu sabes o que é o racismo?

Aluna Maria Vitória: É quando a pessoa maltrata a outra e se acha melhor do que os outros.

Aluna Evelyn: Eu acho isso [...] uma perda de tempo, as pessoas elas poderia se pôr no lugar do outro, vê que racismo não é uma coisa boa, que elas poderiam se pôr no lugar das outras pessoas, que isso não vale a pena.

Aluna Karina: Muito errada, tem que aprender a respeitar os amigos

Aluna Suzielly: Que não é bom não, a pessoa não se sente bem, e não é bom

Aluna Rainara: Uma pessoa xingando uma pessoa inocente

Aluna Rainara: A cor da pele, cabelo e outras coisas

Aluna Evellyn Alice: Eu acho que deveria parar, porque as pessoas fazem racismo com as outras e elas podem entrar em depressão, por causa daquilo que escutou e fica na cabeça. eu acho que devia parar.

Aluna Thais: Racismo? É uma intolerância que as pessoas acusam sem saber, antes de conhecer, julgam pela pele, religião.

1.3. A Escravidão Na Lei. (em off coberto por fotografias)

Não existem registros exatos de quando os primeiros africanos escravizados chegaram ao Brasil. Uma das hipóteses mais aceitas é baseada no registo de 1538 (mil, quinhentos e trinta e oito), no qual Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado, para a região da Bahia, os primeiros negros vindos da África.

Foram trezentos e cinquenta anos de escravidão africana e de seus descendentes no Brasil. E se considerarmos a exploração da mão-de-obra indígena desde 1500 (mil e quinhentos), foram trezentos e oitenta e oito anos de legalidade de uso da mão de obra escravizada no Brasil.

Identificamos pelo menos nove decretos que promoviam o racismo e a escravidão de negros. De acordo com a pesquisadora Eunice Prudente durante quase quatrocentos anos, o negro foi objeto útil de compra e venda, sujeito inclusive à hipoteca. Conforme classificação de Teixeira de Freitas, consolidação das leis civis de 1858 (mil oitocentos e cinquenta e oito), os

escravos pertenciam à classe dos bens móveis, ao lado dos semoventes. Ou seja, os negros eram visto igual rebanho que possui um dono.

A pesquisadora conclui que a constituição brasileira de 1824 (mil oitocentos e vinte e quatro), que tinha forte inspiração liberal, organizou o código civil e criminal e, teoricamente, aboliu os açoites e a tortura. Entretanto, o código criminal, passa a impor a volta das penas cruéis ao negro que resistisse a escravização.

As consequências para os afro-brasileiros é um processo ininterrupto de agressão aos seus direitos civis e direitos inerentes à pessoa. É importante ressaltar que a tortura, a escravização e os espancamentos sobre os negros e negras escravizados não ocorreram de forma inconsciente, mas com o objetivo de anular a sua humanidade, a sua aptidão de ser considerada uma pessoa, ou seja, para moldá-lo em escravo.

1.4. O processo de libertação dos negros escravizados.

O Brasil foi o último país das amérias a abolir a escravidão dos negros africanos e seus descendentes, e isso só foi possível por meio de muita resistência de negros e negras. Formas de resistência coletivas foram frequentes e variadas: de motins em fazendas contra senhores a fugas coletivas para a formação de quilombos. Sempre houve revoltas que questionaram o sistema escravocrata, a Conjuração Baiana em 1789 (mil setecentos e oitenta e nove), a Revolta de Carrancas em Minas Gerais em 1833 (mil oitocentos e trinta e três), a Revolta dos Malês em 1835 (mil oitocentos e trinta e cinco), na Bahia e a Revolta de Negro Cosme durante Balaiada no Maranhão em 1841 (mil oitocentos e quarenta e um), são exemplos.

É evidente que a população negra, mesmo escravizada, foi protagonista na luta histórica por liberdade e no questionamento da ordem escravocrata.

O movimento abolicionista é um marco histórico e político do protagonismo negro, pois, longe de ser benevolência da princesa Isabel ou dos senhores de escravos, a abolição completa da escravidão negra no Brasil foi conquistada através de muita luta e mobilização de famílias e irmãndades negras, além de muita ação política e prática de escritores, jornalistas

e advogados negros e negras alforriados e nascidos livres, que utilizaram a imprensa, os meios jurídicos e outras expressões artísticas para garantir direitos e defender a liberdade dos escravizados e, posteriormente, dos recém-libertos pela lei áurea.

Muitos negros e negras lutaram ativamente pela abolição da escravidão no Brasil, abolicionistas como: Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, André Rebouças, Luís Gama, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar), Adelina a charuteira, Estevão Roberto da Silva. E esses nomes devem ser conhecidos e estudados para entendermos o papel do povo negro na construção da própria história.

1.5. Entrevista

//**Profª Caroline:** Em relação a livro didático, qual grupo social aparece mais representado?

Aluna Rainara: Homens brancos e mulheres brancas

Aluna Rainara: Porque eu acho que a maioria das vezes, tem mais nos livros mulheres e homens brancos.

Aluna Karolyne: Por causa que as pessoas brancas são mais destacadas no nosso mundo. Por causa que a maioria das pessoas são brancas e isso considera mais para elas aparecerem em destaque.

Aluna Maria Vitória: Homens brancos.

Aluna Evellyn Alice: E depois homens negros...

Aluna Evellyn Alice: Aí mulheres brancas e mulheres negras

Aluna Evellyn Alice: Indígenas

Aluna Maria Vitória: Homens brancos.

Aluna Maria Vitória: Homens negros, mulheres negras e mulheres brancas.

Aluna Maria Vitória: Indígenas.

//**Profª Caroline:** Como é que esses grupos aparecem representados?

Aluna Evelyn: Os homens brancos aparecem tipo [...] escravizando os homens negros, aparecem eles fazendo “trabalho duro”, os homens brancos tipo “patrão”, só queriam que os homens negros trabalhassem por eles.

1.6. E como tudo isso é apresentado no livro de história;

Há muito que se criticar sobre como os livros didáticos tratam a questão da abolição da escravidão no Brasil, mas eles têm acertado sobre como ela ocorreu: de forma lenta e gradual.

O livro didático de história da “Coleção Integralis 8º ano”, trata da abolição da escravatura no Brasil descrevendo a pressão econômica mundial exercida pelas potências industrializadas que levaram ao fim da escravidão, citando de forma genérica o protagonismo das associações abolicionistas e explicitando as leis de abolição do Brasil.

1.7. Entrevistas

//Profª Caroline: Por que tu achas que isso acontece?

Aluna Suzielly: Porque eles são os mais representados da história, porque eles são os mais importantes da história

Aluna Karina: Porque lá no passado era mais homens brancos do que negros e também o homem negro era escravo do homem branco.

//Profª Caroline: E como é que esses homens aparecem, tu lembras?

Aluna Suzielly: É... Maltratando os escravos

//Profª Caroline: E as mulheres negras como elas aparecem?

Aluna Karina: De vestido com um negócio na cabeça

Aluna Karina: Trabalhando

Aluna Caroline: E as mulheres brancas fazendo o que?

Aluna Karina: Fazendo nada

//Profª Caroline: E por que tu achas que isso acontece? Por que aparece mais homens brancos e pouco homens negros e mulheres negras?

Aluna Ana Alice: Porque... porque, tipo, eles eram nobres e por conta disso eles apareciam mais.

//Profª Caroline: E tu se sente representada nos livros de histórias?

Aluna Ana Alice: Sim, por mulheres negras

// Profª Caroline: Mas não te incomoda elas aparecerem como escravas?

Aluna Ana Alice: Sim, um pouco, porque elas eram escravas e maltratavam muito elas e acho isso muito errado.

PARTE 2

2.1. A representação estética e a ordem trabalhista (a ideia de subemprego), dados e conceitos.

As mulheres negras são representadas em imagens, no livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” - PNLD 2017 (dois mil e dezessete), 39 (trinta e nove) vezes, o que corresponde a apenas nove, vírgula, noventa e dois por cento do total de todos os sujeitos históricos representados. mas como essas mulheres negras estão representadas?

No geral, elas são representadas em condição de escravidão e pobreza, resumidas a trabalhadoras braçais, pessoas inferiorizadas, subserientes e desumanizadas, quase sempre, acompanhadas de outros sujeitos históricos e sem destaque como agentes históricas ativas.

2.2. Entrevistas

//**Profª Caroline:** Tu se sentes representada no livro didático de história?

Aluna Maria: Não.

Aluna Maria Vitória: Porque [...] aparecem mais mulheres brancas do que negras.

Aluna Thais: Pelas mulheres negra, sim.

Aluna Thais: Às vezes trabalhando, às vezes cozinhando, aparecem também no livro.

//**Profª Caroline:** E as mulheres brancas, como é que elas aparecem?

Aluna Thais: A maioria das vezes ao lado do seu marido, né? Sentadas, as vezes também.

Caroline: E os homens negros, como é que eles aparecem?

Thais: Trabalhando.

//**Profª Caroline:** E os homens brancos?

Aluna Thais: Alguns sentados, dando ordens, ao lado da sua mulher também, aparecem nas fotos, nas figuras.

//**Profª Caroline:** Em relação à história, das mulheres brancas aparecerem mais, e do jeito como elas aparecem em relação às mulheres negras?

Aluna Karolyne: Ofendida

Aluna Karolyne: Por causa que se aparece mais mulheres brancas, aí a gente, como? Onde é que vai tá o nosso papel?

//Prof^a Caroline: E como tu se sente em relação a isso?

Aluna Rainara: Me sinto triste, porque aparecem mais homens e mulheres brancas

PARTE 3

3.1. Racismo estrutural

Segundo o intelectual Silvio de Almeida (2018), o racismo é uma consequência da estrutura social, ou seja, do modo “normal” como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo patologia social e nem um desarranjo institucional.

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, não exceção. O uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados.

Contudo, a responsabilização jurídica, por si só, não é suficientemente eficaz para que a sociedade deixe de produzir racismo sistematicamente. Para promover uma mudança na sociedade, há de se tomar posturas e adotar práticas antirracistas, no cotidiano das instituições e no âmbito político, econômico, cultural, social e educacional.

3.2. Entrevistas

//Prof^a Caroline: Tu sabes o que é racismo?

Aluna Ana Alice: Sim, é quando uma pessoa sofre preconceito, por causa da cor da pele e do cabelo etc.

//Prof^a Caroline: Já presenciou algum racismo na escola?

Aluna Rainara: Na escola vários

Aluna Rainara: Cabelo da menina, cor, e o jeito que se veste, por causa da roupa da escola, se a roupa é velha ou nova, tudo isso

Aluna Thais: É [...] uma menina chegou perto de mim e falou que não queria ser “roxa” como eu.

Aluna Evellyn Alice: Na escola a menina me chamou de preta, e na rua ela chamou outra de macaca.

Aluna Evellyn Alice: Me senti mal, né, porque não é nada bom escutar isso.

Aluna Suzielly: Foi com um amigo meu, ele subiu num pé de árvore, aí a mulher foi e chamou ele de macaco.

Aluna Evelyn: Foi muito difícil, porque foi com a minha própria mãe. por conta de ela ser mais “morena” do que eu, aí [...] ela ganha muito apelido, sofria bullying por ser mais “escura”. os próprios irmãos dela chamavam ela de “macaca” [...] dando vários apelidos, então, eu sofria muito vendo a minha mãe ser apelidada daquele jeito.

Aluna Evelyn: Eu tinha uns dez anos, aí [...] vários colegas me chamavam, botava muito apelido em mim, por conta de eu ser mais “escura” do que eles, por ele serem mais claros, aí botavam vários apelidos. Pra mim no início, foi difícil, mas hoje em dia eu não ligo mais pra isso.

Aluna Evelyn: Me chamavam de “preta”, “macaca”, vários apelidos.

Aluna Ana Alice: Ela era uma menina morena, tinha um cabelo cricri, e tipo ela tava dentro da sala sentada - do meu lado, no caso - e começaram a falar dela, e eu escutei e falei: não falem dela, vocês não tem o direito de falar nada, ai ela começou a chorar e o professor riu das pernas delas, porque ela tinha as pernas muito grandes, ai ele começou a rir dela e ele disse : você é uma negra de cambito.

//Profª Caroline: Quem falou?

Aluna Ana Alice: O professor, aí ele foi parar na delegacia porque eu falei pra ela ir adiante com o caso, porque tipo eu não achei certo.

3.3. Raça, gênero e classe: a manutenção de uma sociedade desigual.

O racismo no Brasil, de acordo com pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005), ocorre de um modo muito peculiar, se assegura através da sua própria negação, é alicerçado em uma constante contradição.

A sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial, no entanto as pesquisas mostram que, no dia a

dia, no mercado de trabalho, na educação básica, na educação superior e nas relações de gênero, os negros ainda são discriminados e vivem em profunda desigualdade racial quando comparados a outros segmentos étnicos-raciais do Brasil.

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), aponta que todos têm lugar de fala, mas que alguns, como negros, indígenas e não brancos em geral, não têm seu lugar de fala respeitado, pois são silenciados pelos que sempre tiveram esse privilégio, brancos, de falar por si e pelos outros.

Segundo a intelectual feminista negra Patricia Hill Collins (2019), a teoria do ponto de vista feminista negro precisa ser discutida a partir da localização dos grupos sociais nas relações de poder, é preciso, ainda, compreender como são estruturantes socialmente e historicamente as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade, que surgem como dispositivos que favorecem as desigualdades sociais.

Portanto, entende-se que produzir conhecimento histórico que problematize e pense nas intersecções existentes nas relações de raça, classe e gênero são essenciais para a promoção da equidade social, econômica, política, cultural e no empoderamento coletivo, não só de meninas e mulheres negras, mas de todos os grupos inferiorizados pelo racismo, classismo e machismo.

3.3. Entrevistas

//Profª Caroline: O racismo ele é crime no Brasil, há pelo menos uns 30 anos, e ele é um crime inafiançável, ou seja, ela vai ser presa, teoricamente, e vai responder por esse crime na cadeia, ela não pode pagar fiança pra sair , o que que tu acha de o racismo ser crime no Brasil?

Aluna Suzielly: É bom, que pelo menos, essas pessoas aprendem a não fazer o que elas fazem com as pessoas

Aluna Rainara: Racismo não era pra existir

Aluna Rainara: O racista tem que ser preso, pra ele saber que nunca mais tem que fazer isso

Aluna Evelyn: Eu acho que [...] essa lei não serve de nada, porque isso não acontece, a gente não vê essas pessoas que fazem bullying irem presas. eu acho que deveriam ter mais leis que apoiassem [...] contra o racismo.

Aluna Maria Vitória: E eu acho que todos as pessoas que cometem crime deve pagar por isso.

Aluna Thais: Tá certo ser crime.

Aluna Thais: Porque isso é um ato muito errado de se fazer, porque todos nós somos iguais, todos nós temos um valor aos olhos de deus, todos nós somos especiais.

Aluna Thais: Porque fica desrespeitando o próximo, né, a gente tem que amar o próximo com a si mesmo.

Aluna Ana Alice: Eu acho que deveria ter uma pena maior, o racismo para eles só é racismo se xingar a pessoa de negra, se ela entrar numa loja e for comprar roupa e a atendente não atender porque a pessoa é negra.

//**Profª Caroline:** E qual o recado você deixa para as pessoas racistas?

Aluna Ana Alice: Eu acho que elas deveriam pensar mais no que vão dizer... para não ter dúvidas, críticas e essas coisas.

//**Profª Caroline:** Qual o recado para as pessoas que sofrem o racismo?

Aluna Ana Alice: Para ela não ligar, porque se for ligar vão se sentir deprimida, e essas coisas.

3.4. As exceções do livro didático de história.

Esses estereótipos e imagens de controle negativas em torno da representação histórica das mulheres negras presentes nos livros didáticos de história interfere diretamente na construção da consciência racial, social e histórica de jovens negras por todo o país. Mas há também exceções a esses estereótipos, no livro didático de história do PNLD-2017 “Coleção Integralis”, elas são poucas, exatamente oito das trinta e nove representações de mulheres negras, mas estão aqui e é através dessas exceções que as professoras e professores de história podem trabalhar a participação ativa das mulheres negras na construção da própria história, na resistência à escravidão e desumanização, no sentido de dar visibilidade às representações não estereotipadas das mulheres negras na história e na sociedade, enfatizando que essas sujeitas históricas foram e são protagonistas na construção da história do mundo, do Brasil e da sua própria história como povo negro.

sobe créditos _____

APÊNDICE 2 – Transcrição das perguntas feitas a alunas no documetário

Perguntas que fiz as alunas negras sobre suas impressões a respeito da existência de racismo e suas vivencias, de suas autodefinições enquanto negras e a seu ponto de vista sobre representação de mulheres negras no livro didático de história:

- Qual o seu nome?
- Qual a sua idade e a sua série?
- Tu tens referencias de homens e mulheres negras na história? Cite quais?
- E referencias de pessoas negras na atualidade? Quais?
- Tu sabes o que é racismo? O que é?
- Já presenciou racismo na escola? E fora dela?
- Em relação ao livro didático de história, qual grupo social aparece mais representado: homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras ou indígenas?
- Por que tu achas que isso acontece?
- Tu se sentes representada no livro didático de história? Como? Por quê?
- O que tu achas da existência do racismo em nossa sociedade?
- O racismo é crime inafiançável no Brasil, desde 1989, ou seja, se a pessoa cometer racismo, teoricamente, vai “presa” e não pode pagar fiança para sair. O que tu achas disso?
- Qual recado você daria para a pessoa que sofre racismo?
- E para as pessoas racistas?



UM DOCUMENTÁRIO DE CAROLINE BARROSO

"DE QUE COR EU SOU?"

O LUGAR DA MENINA NEGRA NO ENSINO DA HISTÓRIA



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Para assistir ao documentário "**De que cor eu sou?**"
clique no ícone do YouTube abaixo.





[2022]
EDITORIA CABANA
Trav. WE 11, N º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com



Leia
mulheres
negras